

# Retombées de la mise en place d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné pour des personnes enseignantes du collégial

Sophie Nadeau-Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, Canada  
Nadia Cody, Université du Québec à Chicoutimi, Canada  
Sandra Coulombe, Université du Québec à Chicoutimi, Canada  
Anne Kafka, Cégep de Saint-Félicien

*Résumé : Les personnes enseignantes du collégial composent avec une tâche complexe. Leur développement professionnel transige par l'accès à des formations ainsi que par l'accompagnement collectif. Une recherche-action-formation a documenté les apports de la participation à un groupe de codéveloppement professionnel accompagné répondant aux besoins de huit personnes enseignantes de ce secteur. L'analyse des résultats obtenus par le biais d'un questionnaire et d'un groupe de discussion révèle des retombées d'ordres personnel et collectif. Elles concernent principalement les stratégies partagées, la collaboration entre collègues, le sentiment d'appartenance au groupe, le sentiment de compétence ainsi que l'apprentissage relatif au fonctionnement du dispositif, contribuant au DP des personnes enseignantes au collégial concernées. La recherche a mené à une formalisation institutionnelle de la démarche.*

*Mots-clés : groupe de codéveloppement professionnel; retombées; recherche-action-formation; enseignement collégial*

*Abstract: College teachers deal with a complex task. Their professional development involves access to training as well as collaborative forms of support. An action-research-training project documented the benefits of participation in a supported professional co-development group designed to meet the needs of eight teachers in this sector. Analysis of data collected through a questionnaire and a focus group reveals both personal and collective benefits, particularly in relation to shared strategies, collaboration among colleagues, sense of belonging to the group, perceived competence, and increased understanding of how the system functions. These outcomes contribute to the professional development of the participating college teachers. The research also led to the institutional recognition and formalization of the approach.*

*Keywords: professional co-development group; outcomes; action-research; college*

## Problématique

À cours des dernières années, la tâche enseignante au collégial s'est complexifiée à plusieurs égards (Comité paritaire, 2008; Deschênes, 2018; Fédération des cégeps, 2018), notamment en raison des besoins changeants des personnes étudiantes (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2019), de l'accroissement de celles présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2021) ainsi que de l'utilisation accrue du numérique en classe (Roy et al., 2020). Les enjeux reliés à l'approche programme et à celle par compétences (Howe, 2017) dépassent les tâches traditionnelles de planification, de pilotage et d'évaluation des apprentissages (CSÉ, 1997). L'approche programme implique une gestion pédagogique de son ensemble, nécessitant la concertation entre chacun des acteurs concernés afin de favoriser la cohérence de formation. Inspirée de l'approche par compétences, la vision commune du programme oriente les apprentissages que les personnes étudiantes devront réaliser pour réussir l'épreuve synthèse. Le rapport du Comité paritaire (2008) identifie différents facteurs qui influencent, voire modifient la tâche enseignante, dont le développement des connaissances en pédagogie, la diversification des caractéristiques de l'effectif étudiant ainsi que la pression pour de meilleurs taux de réussite et de diplomation.

Pour enseigner au collégial, une formation initiale dans une discipline spécifique est nécessaire (Deschênes, 2017; Leduc et al., 2014; St-Pierre et Lison, 2009). À cet ordre, l'expérience en enseignement et une formation en pédagogie demeurent des atouts, mais ne constituent pas des exigences (CSÉ, 2000). Bien que plusieurs personnes enseignantes dépassent les conditions minimales d'embauche (St-Pierre et al., 2010), elles souhaitent poursuivre leur développement professionnel (DP), notamment par le développement de savoirs professionnels.

Pour soutenir le DP, St-Pierre et Lison (2009) mentionnent un accroissement des dispositifs de formation continue, crédités ou non, pour les personnes enseignantes du collégial. Notamment, différentes organisations telles que l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et le programme Performa

(CSÉ, 2019) proposent des activités de formation continue, qui se déroulent souvent en dehors des heures de travail ou de manière asynchrone, en mode individuel (Deschênes, 2017). Or, plusieurs personnes enseignantes mentionnent un besoin de se rassembler et d'échanger sur des problématiques vécues.

L'accompagnement collectif par des pairs et des personnes conseillères pédagogiques (CP) semble être une forme de DP accessible (Deschênes, 2017; St-Pierre et Lison, 2009). Parmi ces dispositifs d'accompagnement, le groupe de codéveloppement professionnel (Champagne, 2021; Payette et Champagne, 1997) accompagné (L'Hostie et al., 2011) (GCDPA) peut se vivre en milieu de travail. D'ailleurs, des GCDPA ont émergé dans certains cégeps (Rimouski, Marie-Victorin, etc.) et dans des activités de l'AQPC (Lapointe et Thériault, 2021, 2021; Mastracci et Philie, 2019; Thibault, 2020). Bien que cette approche soit utilisée et documentée dans plusieurs secteurs éducatifs (Caron, 2019; Gagné et al., 2020; Gagné, 2017; L'Hostie et al., 2011), à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à sa contribution aux savoirs professionnels et au DP de personnes enseignantes, spécifiquement en milieu collégial. Dans le cadre d'une étude, une équipe de recherche composée des coauteurs de l'article s'est intéressée aux questions suivantes:

Quels savoirs professionnels peuvent être partagés et développés à travers la participation à un GCDPA en milieu collégial?

Quels sont les apports de la participation à un GCDPA pour les personnes enseignantes?

Le présent article s'attarde à la deuxième question, dont l'objectif consistait à analyser les facilitateurs, les défis et les retombées liés à la participation à un GCDPA. Le cadre conceptuel présente le dispositif du GCDPA et le processus de DP documenté à travers les retombées découlant de la participation. Il est suivi de la présentation de la méthodologie de l'étude. En raison de la contrainte d'espace, la section des résultats n'expose que ceux relatifs aux retombées. La discussion établit des liens entre les résultats et les concepts préalablement présentés. Enfin, la conclusion propose quelques pistes prospectives.

### **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel se concentre sur le GCDPA et le DP. Selon Champagne (2021), un GCDPA regroupe généralement entre six et douze personnes qui échangent dans le cadre de rencontres organisées autour d'une situation partagée par l'un des membres du groupe. Ce dernier est appelé demandeur, narrateur ou client, selon le contexte dans lequel le dispositif s'insère. La demande d'aide, dont le sujet est ancré dans une situation vécue, personnelle et importante pour le demandeur, peut prendre plusieurs formes. Les formes les plus courantes sont : le partage d'un problème, de préoccupations ou d'un projet (Champagne, 2021). Champagne (2021) définit ce dispositif en ces termes :

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'entraînant 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)

Quant à l'expression « accompagné », elle renvoie à la présence d'une ou de quelques personnes qui apportent un regard complémentaire lors des rencontres du groupe (L'Hostie et al., 2011), que ce soit une personne enseignante experte, CP, chercheuse universitaire, etc.

La structure d'un GCDPA comprend six étapes (Champagne, 2021) : l'exposé, la clarification, le contrat, le partage, le projet d'action et les apprentissages. Toutefois, une étape précédente, l'étape 0, émerge de récentes expériences professionnelles. Elle se déroule en amont de la rencontre et permet une préparation de la personne demandeuse à présenter une situation professionnelle vécue et considérée comme interpellante de son point de vue. À l'étape 1, la personne demandeuse expose sa situation aux membres du groupe en la balisant et en partageant le plus d'informations possible. À l'étape 2, les personnes participantes, à savoir les autres membres du groupe, posent des questions à la personne demandeuse pour clarifier la situation. À l'étape 3, la personne demandeuse précise ses attentes face au groupe (ex. validation des actions ou idéation). L'étape 4 constitue le cœur de la rencontre où les personnes participantes partagent leurs points de vue, avis, suggestions et idées. À ce moment, la personne demandeuse écoute les suggestions de ses

collègues. L'étape 5 permet à la personne demandeuse de résumer les idées retenues pour comprendre, analyser ou résoudre la situation. Enfin, à l'étape 6, les personnes participantes partagent les apprentissages réalisés durant la rencontre et un bilan de la démarche est réalisé.

Une personne animatrice, également membre du groupe, veille au respect des étapes et du temps alloué. Ce rôle peut être assumé par la même personne d'une rencontre à l'autre ou alterner entre les membres du groupe. Un GCDPA se réunit généralement à quelques reprises au cours d'une année, explorant une situation différente lors de chaque rencontre (Champagne, 2021). Une synthèse, structurée à partir des principales étapes, est parfois rédigée à l'issue de chaque rencontre afin de regrouper les idées évoquées (L'Hostie et al., 2019). Dans une fonction de mémoire collective des savoirs professionnels partagés, elle peut être préparée par la personne animatrice, demandeuse ou tout autre membre du groupe. Généralement, cette synthèse est anonyme et partagée à l'ensemble du groupe. Elle peut également être diffusée à une communauté avec l'accord de tous les membres.

Le DP désigne un processus continu, dynamique et transformationnel, par lequel les personnes enseignantes développent leurs compétences, transforment leurs pratiques, renforcent leur identité professionnelle et s'adaptent aux besoins de leurs élèves et de leur environnement professionnel (Darling-Hammond, 1999; Mialaret et Barbier, 2011; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il s'inscrit sous deux grandes perspectives, soit développementale et professionnalisante. La perspective développementale est centrée sur l'évolution de la carrière, en stades ou étapes (Lefevre et al., 2009). Elle permet l'explication de transformations identitaires et mobilise des ressources cognitives, affectives et expérientielles (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La perspective professionnalisante vise l'amélioration de la pratique et l'acquisition de savoirs professionnels contextualisés. Elle est retenue dans le cadre de la présente étude. Elle favorise la pratique réflexive, l'apprentissage collaboratif et l'intégration active des savoirs (Day, 1999; Guskey, 2000).

Se distinguant du concept de formation continue, qui renvoie aux moyens mis en œuvre (le comment), le DP s'attarde plutôt à la finalité (le pourquoi). Il repose sur la participation volontaire, la motivation et la mise en œuvre effective dans la pratique, en vue de transformer cette dernière et d'améliorer les apprentissages (Peters et Savoie-Zajc, 2013). Darling-Hammond et ses collègues (2017) relèvent des caractéristiques clés d'un DP efficace, dont un contenu spécifique à la discipline ou à la pédagogie, des apprentissages actifs et participatifs et un travail collaboratif intégré au contexte professionnel. Les travaux de Guskey (2000, 2013) suggèrent la documentation des retombées d'activités de DP à partir d'outils variés dont des questionnaires, des entretiens, des journaux de bord. Ils proposent de s'intéresser aux réactions des personnes participantes, aux apprentissages réalisés, aux changements organisationnels engendrés, à l'application dans la pratique et aux effets sur l'apprentissage des élèves. L'un des volets de la présente recherche a permis de documenter les retombées découlant de la participation de personnes enseignantes au collégial, dont celles sur le DP qui seront présentées dans la section « Résultats ».

## **Méthodologie**

En réponse aux questions et objectifs de recherche, une recherche-action-formation (RAF) s'est déroulée dans un cégep durant l'année scolaire 2021-2022. La RAF comporte trois visées : former les personnes participantes, collecter des données de recherche et apporter des changements dans l'action (Paillé, 1994; Prud'homme, 2007). Le volet formation s'est arrimé à l'appropriation du dispositif du GCDPA pour les personnes enseignantes tandis que le volet recherche visait à identifier et analyser les savoirs professionnels partagés et les apports perçus de leur participation à un GCDPA. L'équipe de recherche était formée de deux chercheuses, d'une CP dudit cégep et d'une assistante de recherche. Elles ont toutes participé à chacune des phases de l'étude. La CP a assuré les communications avec le milieu d'enseignement et mis en place le GCDPA qui était composé de huit personnes enseignantes volontaires et de deux CP, incluant celle faisant partie de l'équipe de recherche.

Dans le cadre de cette étude, quatre rencontres du GCDPA ont été tenues durant l'année scolaire, chacune portant sur une situation vécue par une personne enseignante. Celles qui souhaitaient partager une situation mentionnaient leur intérêt à la CP qui tenait une rencontre individuelle pour préparer le partage. Des contraintes d'horaire des personnes enseignantes ont limité les rencontres à une durée d'une heure et elles se sont tenues virtuellement. La CP, qui possédait une bonne expertise au regard de l'animation de GCDP et

connaissait bien le dispositif, s'est chargée de recruter des membres, de coordonner et d'animer des rencontres auxquelles les chercheuses et l'assistante de recherche ont participé. Lors des rencontres, les chercheuses jouaient le rôle d'accompagnantes du GCDPA. En plus de poser, comme les autres membres du groupe, des questions de clarification (étape 2), à l'étape 4, elles fournissaient des idées et suggestions en s'appuyant, non seulement sur leurs savoirs d'expérience comme professeures universitaires, mais aussi en proposant des repères théoriques et des références. Afin de laisser l'espace nécessaire aux personnes enseignantes pour s'exprimer, les chercheuses intervenaient après un premier tour de parole des personnes participantes. L'assistante jouait un rôle plus effacé lors des rencontres en assurant le soutien technique, mais elle a grandement collaboré à la collecte, au traitement et à l'analyse des données de recherche.

Trois modalités de collecte de données ont été utilisées : les synthèses des quatre rencontres du GCDPA, un questionnaire et un groupe de discussion. Plus spécifiquement, quatre synthèses, structurées selon les étapes 1 à 6 du GCDPA, ont regroupé les principaux éléments soulevés lors de chacune des rencontres. Toutes ont été rédigées par l'assistante de recherche à partir de l'enregistrement des rencontres et validées par la personne demandeuse et par les autres membres de l'équipe de recherche. Dans le cadre de cette RAF, les synthèses avaient deux fonctions : l'une professionnelle et l'autre de recherche. À des fins professionnelles, les synthèses ont été partagées aux membres du GCDPA comme outil de mémoire collective. Aux fins de la recherche, elles ont été utilisées comme source de données en réponse à la première question portant sur les savoirs professionnels partagés. Le deuxième outil de collecte est un questionnaire numérique, entièrement anonyme, qui a été acheminé aux personnes enseignantes après la dernière rencontre. Le questionnaire a été adapté spécifiquement pour le projet en prenant appui sur celui utilisé par Gagné et al. (2019) dans un projet similaire. Outre le profil sommaire des personnes répondantes (expérience en enseignement au collégial ou non, nombre de rencontres auxquelles elles ont participé), le questionnaire comportait cinq rubriques et deux types de questions (à choix de réponses et à développement). Les rubriques sur la participation et la motivation étaient composées de dix items chacune (ex. J'ai essayé, par mes commentaires, de faire avancer la discussion.) et la réponse s'effectuait à partir d'une échelle de Likert à 4 niveaux (Pas du tout, Légèrement, Moyennement, Énormément). La rubrique sur les apports comportait 22 items formulés autour des savoirs professionnels (ex. Ma participation au groupe m'a permis d'apporter des changements à ma pratique à propos des disciplines, de la matière ou du contenu à enseigner.) et utilisant la même échelle de réponse. Les rubriques sur les défis et la portée comportaient respectivement neuf et cinq items (ex. La participation au groupe demandait trop de temps.) avec la même échelle de réponse. À la fin de chaque rubrique, une question à développement permettait aux personnes participantes de partager d'autres éléments jugés pertinents. Six personnes enseignantes sur huit ont répondu au questionnaire, lequel a fait l'objet d'une analyse descriptive par question. Enfin, le groupe de discussion, qui a rassemblé sept personnes enseignantes, a permis d'approfondir certains éléments relevés lors de l'analyse préliminaire des résultats du questionnaire. Structurés autour des mêmes rubriques que celles du questionnaire, les items amenaient à préciser les réponses précédemment partagées individuellement (ex. Quels sont les inconvénients à participer au groupe de codéveloppement?). L'une des chercheuses a animé les discussions et un verbatim a été rédigé par l'assistante de recherche.

Une démarche d'analyse qualitative par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008) a été réalisée par le biais du logiciel NVivo. Pour l'objectif 2 de la recherche, soit analyser les facilitateurs, les défis et les retombées, quelques phases ont composé la démarche d'analyse. Les codes parents étant déjà établis en fonction des rubriques du questionnaire, une lecture de l'ensemble des documents a mené à l'établissement d'une version préliminaire des codes enfants par l'ajout, le retrait et le groupement au fil de la lecture des sources de données. Cette version a été soumise aux autres membres de l'équipe pour validation. À la suite d'une rencontre de l'équipe pour assurer la précision de chaque code, une version finale de l'arbre de codage a été établie. Les modifications ont ensuite été apportées au fichier de codage pour appliquer les catégories émergentes des données. La section suivante présente les résultats relatifs aux retombées de la participation au GCDPA pour les personnes enseignantes.

## Résultats

La présentation des résultats découle des données tirées du questionnaire ainsi que de celles recueillies lors du groupe de discussion. Des extraits de réponses textuelles au questionnaire et du verbatim du groupe de discussion sont présentés en italique pour exemplifier les retombées, lesquelles sont nombreuses aux dires

des personnes participantes. L'analyse des données relève cinq catégories émergeant des résultats : les stratégies partagées, la collaboration entre collègues, le sentiment d'appartenance au groupe, le sentiment de compétence ainsi que l'apprentissage relatif au fonctionnement d'un tel dispositif.

La principale retombée identifiée par les personnes répondantes concerne les stratégies partagées qui constituent l'essence même du GCDPA. Elles mentionnent que, malgré le fait que certaines situations n'étaient pas directement en lien avec leur réalité, elles conduisaient à des réflexions sur d'autres situations vécues et différentes manières de les aborder. Une personne participante mentionne que les rencontres l'ont amenée à « *trouver des pistes à travers différentes ressources qui sont déjà à ma disposition; ouvert la vue sur des perspectives que je ne voyais pas* ». Les stratégies partagées leur permettent de constater d'autres façons de penser, d'aborder différemment certaines situations : « *Ça m'a sorti en dehors du cadre, de mon cadre* ». De plus, des personnes répondantes précisent que les stratégies partagées ont entraîné des répercussions dans leur pratique, notamment sur leur manière de gérer et d'organiser la classe. Ces propos se reflètent dans les réponses au questionnaire où quelques personnes répondantes (n=2) ont répondu « *Énormément* » et la moitié (n=3) a répondu « *Moyennement* » comme retombée sur la manière de gérer et d'organiser la classe. Elles soutiennent également des changements à propos de leur expérience professionnelle en tant que personne enseignante, et ce, « *Énormément* » pour une personne répondante et « *Moyennement* » pour deux personnes répondantes.

Une seconde catégorie de retombées concerne la collaboration entre collègues. Les personnes répondantes soulignent que les sujets discutés montrent une vulnérabilité de la personne demandeuse face au groupe et que cela met en valeur la puissance du groupe pour cheminer professionnellement. Cette collaboration réside dans le climat de confiance régnant au sein du groupe : « *J'ai vraiment respecté les valeurs de collaboration, de responsabilité partagée. Puis j'avais vraiment une volonté de travailler ensemble* ». Les personnes répondantes considèrent aussi qu'au sein d'une institution, le GCDPA peut réduire la compétitivité parce « *qu'on est plus dans la collaboration que dans la compétition* ». Enfin, elles constatent une variété d'angles pour analyser une situation et envisager des solutions. Les personnes répondantes ont indiqué que le groupe leur avait permis d'entendre des témoignages de personnes vivant les mêmes défis et de voir la pertinence des échanges entre des personnes enseignantes dans divers programmes et départements. Il s'agit également de la manière dont une personne enseignante se place en regard de ses collègues : « *J'ai appris à écouter. J'ai appris à être sensible à ce que les autres vivent* ».

Les réponses des personnes répondantes indiquent que le sentiment d'appartenance au groupe est une retombée importante de leur participation à la démarche. Cette collégialité peut être induite par les thématiques abordées dans le groupe, lesquelles ont permis à plusieurs de se reconnaître et d'être en mesure de transférer les stratégies partagées dans leur contexte : « *Ce que j'ai appris, c'est que dans le fond, on vit tous les mêmes choses, à des degrés divers, à des moments divers* ». Il est intéressant de constater que le GCDPA a rassemblé des personnes enseignantes d'expériences variées et que toutes y ont trouvé leur place : « *Je trouve que c'est aussi une façon de se sentir utile dans un groupe quand on est nouveau prof* ». Le sentiment d'appartenance au groupe est toutefois dépendant de la confiance en les membres qui le composent. Les expressions *communauté d'appartenance*, *communauté naturelle* et *groupe de soutien* sont employées pour qualifier le groupe qui chemine avec un but partagé : « *Nous autres, on enseigne au Cégep X donc, veut, veut pas, on a à peu près les mêmes problématiques institutionnelles. Je trouve que c'est bien de sortir de notre département parce qu'on a toutes des problématiques communes avec des gens qui proviennent de départements différents* ». Ce sentiment d'appartenance a contribué à réduire l'isolement par l'échange et à favoriser le partage par l'apprentissage mutuel. En somme, il est possible d'affirmer que les bénéfices générés surpassent le temps investi : « *Pour le peu de temps qu'on met comme effort, on a des retombées qui, comme tout le monde l'a précisé, sont vraiment intéressantes* ».

Les personnes répondantes considèrent que le GCDPA a accru leur sentiment de compétence relativement à leur tâche d'enseignement. Dans le questionnaire, cinq des six personnes répondantes croient en la pertinence du GCDPA pour les aider dans leur DP. Ce sentiment est partagé sans égard à leur expérience en enseignement : « *Je me dis, même si je n'ai pas beaucoup d'expérience d'enseignement, ça a quand même une valeur au niveau de ce qu'on peut apporter aux autres. [...] J'ai quand même des connaissances qui permettent peut-être de trouver des solutions ou une façon de penser qui est un peu différente ou qui amène un lien* ».

L'apprentissage du fonctionnement d'un GCDPA est également une retombée issue de leur participation. Plusieurs personnes mentionnent qu'elles souhaitent réinvestir cette démarche en classe ou dans d'autres activités professionnelles au sein de leur département. Elles voient une valeur ajoutée dans le fait d'élaborer, de poser des questions ouvertes et de connaître la perspective de l'autre. Dans le cadre de cette RAF, le volet formation a été perçu comme une retombée positive par les personnes répondantes.

## Discussion

Les résultats mettent en évidence l'importance de l'organisation et de l'animation du GCDPA, la valeur de l'hétérogénéité du groupe ainsi que le facteur temps qui a été perçu à la fois comme un avantage et une contrainte. L'organisation et l'animation des rencontres du groupe, qui ont été assurées par une CP du Cégep, ont amené cette dernière à jouer plusieurs rôles, tant sur le plan logistique que dans l'établissement d'une dynamique de groupe basée sur la confiance (Paquet et al., 2022). L'animation est reconnue comme un rôle clé par Champagne (2021) qui mentionne que « [...] l'animateur prend soin du principe vital et de l'âme du groupe. Il respire avec le groupe et veille à ce que chacun y évolue comme praticien-chercheur, avec la musique unique de l'ensemble » (p. 127).

Également, l'hétérogénéité du groupe a été perçue comme une force puisque les personnes enseignantes arrivaient à transférer les stratégies partagées à leur contexte. Cette collaboration interdépartementale met en valeur des savoirs professionnels transversaux liés, par exemple, aux personnes étudiantes ou à la pédagogie, plutôt qu'aux disciplines. De fait, la didactique varie en fonction du champ disciplinaire où les personnes enseignantes du collégial sont des expertes. Or, dans le cadre d'un GCDPA, les propos partagés doivent s'établir autour d'aspects qui les lient, ce qui peut expliquer la pertinence de l'hétérogénéité du groupe relevée. À ce sujet, Champagne (2021) mentionne que l'homogénéité d'un groupe ou l'inexpérience de ses membres dans la pratique atteindrait rapidement une limite de compétences. Cette importance de l'hétérogénéité du groupe croise les résultats d'une recherche menée auprès de stagiaires de différents programmes en enseignement sous ce même dispositif (Gagné et al., 2019) qui avaient mentionné que les rencontres du GCDPA leur permettaient d'en apprendre davantage sur les réalités de collègues d'autres champs (préscolaire, primaire, adaptation scolaire et secondaire).

Enfin, dans le cadre de la présente étude, le temps occupe un rapport contradictoire relativement aux retombées découlant de la participation. Il concerne celui du moment de la rencontre qui réduit la pause du midi, celui de la durée pour partager et entendre les points de vue des personnes accompagnatrices et celui qu'il faudrait prendre en prolongement. Or, bien qu'il soit limité pour enrichir les échanges, il est aidant pour cadrer la discussion. Comme le rappelle Champagne (2021) : « Une prise en compte pragmatique du format du dispositif et des capacités de l'animateur va permettre d'effectuer un processus satisfaisant avec le temps disponible » (p. 225).

Les résultats relatifs aux retombées découlant de la participation de personnes enseignantes du collégial à un GCDPA rejoignent les conditions favorables aux activités de DP (Darling-Hammond, 1999; Day, 1999), dont celles favorisant le bien-être et la réussite (Kenny et al., 2021). La situation partagée lors des rencontres contribue à l'alignement avec les besoins et intérêts des personnes enseignantes qui établissent des liens avec leur pratique. Le temps dédié aux rencontres, balisé par les étapes, contribue à structurer les échanges et au maintien d'un climat d'apprentissage collaboratif. Les personnes enseignantes soulignent le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle à l'égard des savoirs professionnels partagés (Mialaret et Barbier, 2011). La reconnaissance de l'expérience professionnelle, soulevée par Kenny et ses collègues (2021), repose sur une démarche réflexive individuelle, mais dans une intention de partage collectif, contribuant à la création d'occasions de transfert.

Les résultats présentés dans cet article comportent des limites. D'abord, les propos sont ceux rapportés par les personnes participantes. L'analyse est effectuée au regard de l'activité déclarée et non de l'activité effective. Toutefois, l'utilisation du questionnaire et du groupe de discussion renforce les propos relatés. Également, les résultats découlent de la mise en œuvre d'un seul groupe de discussion comportant quatre rencontres. Leur généralisabilité est restreinte, mais le niveau de granularité partagé par les personnes enseignantes permet de porter un regard fin sur l'expérience vécue.

## Conclusion

Le présent article a présenté les résultats d'une RAF portant sur la mise en place d'un GCDPA pour des personnes enseignantes du collégial. Les résultats montrent que les principaux facilitateurs sont la coordination du groupe, les modalités d'engagement, le climat et la composition du groupe. L'hétérogénéité du groupe a été relevée comme une force puisque les personnes enseignantes arrivaient facilement à transférer les stratégies partagées à leur contexte. Le temps et la modalité virtuelle ont été perçus à la fois comme un facilitateur et un défi, auquel s'ajoutent les préoccupations relatives au nombre important d'idées partagées que les personnes participantes aimeraient retenir durant la rencontre. En ce qui concerne les retombées, certaines sont d'ordre personnel (stratégies partagées individuellement, apprentissage du fonctionnement d'un GCDPA, sentiment de compétence) alors que d'autres sont plutôt d'ordre collectif (collaboration entre collègues, sentiment d'appartenance au groupe, stratégies partagées collectivement).

La recherche a documenté les apports de la mise en œuvre d'un seul GCDPA pour des personnes enseignantes au collégial. Les dispositifs collectifs de DP, qu'il s'agisse de communautés de pratiques, de communautés d'apprentissage professionnel ou autres, connaissent un intérêt accru dans les milieux scolaires à tous les ordres d'enseignement. Il serait intéressant que des équipes de recherche interrogent d'autres milieux pour croiser les facilitateurs, défis et retombées relevés. Les résultats pourront guider la réflexion de collègues, mais aussi d'autres milieux scolaires dans la mise en place de tels groupes au bénéfice du DP des personnes enseignantes. Il serait particulièrement judicieux que des recherches s'intéressent à l'évaluation des effets de la participation à de tels groupes sur une période plus longue afin de repérer l'utilisation de savoirs professionnels partagés et l'amélioration des résultats d'apprentissage des personnes étudiantes (Guskey, 2002). Également, il y aurait lieu d'interroger si les GCDPA peuvent, non seulement soutenir le bien-être des personnes enseignantes au collégial ainsi que leur persévérance dans la profession, mais également la transformation de leurs croyances et pratiques.

## RÉFÉRENCES

- 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.
- Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). 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 paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession (étude)*. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENSMars2008\\_Vers\\_finale.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement. Avis à la ministre de l'Éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/enseigner-au-collegial-50-0417/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-enseignant-collegial50-0432/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives. Avis au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/colleges-apres-50-ans-50-0510/#:~:text=Ce%20regard%20historique%20met%20en,%2C%20dans%20l'enseignement%20sup%C3%A9rieur>

- Coulombe, S., Doucet, M. et Zourhlal, A. (2019). Le codéveloppement professionnel, un dispositif favorisant l'insertion des enseignants en formation professionnelle. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p. 201-219). Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation, and practice. Influences of the national board for professional teaching standards*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Deschênes, M. (2018). Favoriser le développement professionnel des professeurs du collégial. Pistes de réflexion issues de la recherche. *Pédagogie collégiale*, 32(1), 5-11.
- Deschênes, M. (2017). *Le développement professionnel des enseignants : portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec*. <http://interactive.ca/portrait/>
- Fédération des cégeps (2018). *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. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2018/02/Federation-des-cegeps-Memoire-Consultations-pr%C3%A9budg%C3%A9taires-2018-2019.pdf>
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S. et Doucet, M. (2019). Favoriser l'accompagnement des stagiaires par un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme. Dans Comité de l'AREF 2019 (dir.), *Actualité de la recherche en éducation et en formation* (p. 550-560). Université de Bordeaux. [https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2020.06.08\\_Actes\\_AREF2019.pdf](https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2020.06.08_Actes_AREF2019.pdf)
- Gagné, M.-J. (2017). *Penser, interagir, juger, agir. Susciter la pensée critique dialogique en contexte de groupe de codéveloppement professionnel : une analyse des stratégies communicationnelles* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10982>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2013). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 1-13. [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading\\_Prof\\_Learning\\_M6\\_Reading1.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M6_Reading1.pdf)
- Kenny, A., Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 56-75). Presses de l'Université du Québec.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences : dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 5-8. <https://eduoq.info/xmlui/handle/11515/37434>
- Lapointe, P. et Thériault, M. (2021, 8 avril) Favoriser le codéveloppement professionnel par une communauté de pratique sur la pédagogie inclusive [communication orale]. 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>
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguic, E. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), 1-19. <https://doi.org/10.4000/ripes.855>
- 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>
- Mastracci, A et Philie, D. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel : apprendre les uns des autres. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 30-31.

- Mialaret, G. et Barbier, J. M. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur, 2021-2026. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action\\_reussite-ens-sup.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf)
- 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*. Armand Colin.
- Paquet, M., Lafranchise, N., Sabourin, N., Lauzon, V. et Fazez, N. (2022). Codev-Action : accompagnement, optimisation et retombées des groupes de codéveloppement professionnel. Dans M. Desjardins, F. Vandercléyen et P. Meurens (dir.), *Le groupe de codéveloppement en pratique : l'expérience des codéveloppeurs* (p. 153-169). Éditions Jean-Francois Dery.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1021029ar>
- 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 en Outaouais et Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/745>
- Roy, N., Gruslin, E. 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>
- St-Pierre, L., Arsenault, L. et Nault, G. (2010). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Formation et profession*, 10(1), 25-30. <http://crifpe.ca/download/verify/841>
- 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*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/actualites/nouvelles/details/18244>
- Thibault, N. (2020, 4 juin). *L'approche par codéveloppement, une recette gagnante pour une communauté de pratique vivante!* [communication orale], Colloque de l'Association québécoise en pédagogie collégiale, Québec, Québec, Canada.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vandercléyen F., L'Hostie, M., et Dumoulin M.-J. (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.