

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**Un processus de coconstruction de savoirs
en contexte d'animation de groupes de
codéveloppement professionnel**

Léane ARSENAULT



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel *

Léane ARSENAULT

Formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel (Canada)

RÉSUMÉ

S'inscrire dans un programme de doctorat professionnel en éducation dont le parcours prévoit deux projets d'intervention, c'est reconnaître qu'une intervention peut occuper un champ de développement de savoirs professionnels. Cet engagement demande de demeurer au plus près de l'expérience qui génère ses propres réponses. Dans le cadre des projets prévus au doctorat professionnel, les interventions se sont ancrées dans des animations de groupes de codéveloppement professionnel, inscrites au calendrier des formations offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec. L'objectif associatif était de soutenir le développement professionnel. Ces projets ont permis de développer des savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement en groupes de codéveloppement professionnel, propres à faciliter un engagement des participantes et des participants dans un processus de coconstruction de savoirs. Cela se traduit dans le développement d'une posture d'accompagnement et d'outils qui contribuent à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres de collèges participants.

MOTS-CLÉS

approche de groupe de codéveloppement professionnel, savoirs professionnels, savoirs d'action, savoirs actionnables, cadres de collèges

* Cet article est une des productions attendues dans le cadre de l'activité synthèse prévue au D. Éd., sous la direction de Christiane Blaser, professeure titulaire, département de pédagogie, Faculté éducation, Université de Sherbrooke et de Mélanie Cormier, CRIA, directrice des affaires professionnelles et des communications, Association des cadres des collèges du Québec.

1. INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion sur l'une des questions soulevées par les initiateurs de ce numéro thématique, dans une invitation aux premiers doctorants des deux programmes de doctorat professionnel en éducation au Québec : comment faire émerger des savoirs professionnels, jugés efficaces pour et par les professionnelles et professionnels, mais qui demeurent inaccessibles pour la ou le chercheur, qui se déploient, parfois, à l'insu même de la praticienne ou du praticien? Cette question fait écho à celle formulée au début de mon parcours doctoral : « Au-delà de la satisfaction exprimée par les participants à un groupe de codéveloppement professionnel (GCP), quels sont les apprentissages et savoirs développés par les participantes et les participants? » Les deux projets d'intervention réalisés ont permis de formaliser des stratégies d'animation, à l'étape des bilans d'un GCP. Ils ont suscité l'émergence d'apprentissages évoqués sous la forme de transformations qui ont favorisé l'énonciation de savoirs par les participantes et les participants.

Le GCP de Payette et Champagne (2010) est une approche québécoise de formation avec et par les pairs. Cette approche est de plus en plus utilisée dans les domaines du développement organisationnel (Lafranchise et Paquet, 2014, 2016), de la formation universitaire (Vanderclayen, L'Hostie et Dumoulin, 2019) ou encore comme dispositif en recherche collaborative (L'Hostie, Cody et Laurin, 2011). Des animations de GCP inscrites au calendrier des activités de perfectionnement, offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec, ont été au cœur des projets d'intervention réalisés. Ces GCP constituaient une proposition de participation à apprendre autrement, en complémentarité aux autres activités de perfectionnement déjà offertes pour soutenir le développement professionnel. Les deux projets ont été réalisés respectivement en 2015-2016 et en 2017-2018. Chaque projet comprenait trois groupes composés de cadres exerçant une fonction similaire : des cadres de gérance, des cadres de coordination et des directions adjointes des études. Au total, 33 participantes et participants ont soumis une situation à la consultation des pairs.

Ces projets ont été élaborés comme des projets d'action qui requièrent la participation de tous les acteurs dans un espace collaboratif et ce, dans une « démarche soucieuse de son propre perfectionnement avec la préoccupation pour l'auteur de maîtriser cette démarche malgré son caractère interminable » (Boutinet, 2010, p. 94-95). Les deux projets ont permis de développer des savoirs professionnels de l'ordre de l'animation et de l'accompagnement, en contexte de GCP. Le rôle d'animatrice visait à faciliter un engagement des participantes et des participants à améliorer leurs pratiques de gestion dans un processus de coconstruction de savoirs. Cette pratique s'est traduite par une posture d'animation modulée par une démarche réflexive, prévue dans le parcours doctoral et par l'élaboration d'outils d'animation contribuant à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres participants.

2. QUELQUES PRÉCISIONS CONCEPTUELLES

Dans cette partie, il est fait état des principaux concepts qui ont guidé ma démarche d'intervention : l'approche de GCP; la conduite des projets; les concepts d'accompagnement, de savoirs professionnels, de savoirs d'expérience, de savoirs d'action et de savoirs actionnables.

2.1 L'APPROCHE DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (GCP)

Dans un GCP, tout comme dans d'autres démarches centrées sur la pratique professionnelle, les participantes et les participants apprennent à partir d'une consultation auprès de leurs pairs. Cette démarche met en lumière une situation professionnelle avec laquelle ils créent du sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Schön, 1994) afin de dépasser le malaise, l'insatisfaction ou le questionnement qui les préoccupent ou en fonction d'un projet. Selon Payette et Champagne (2010), six étapes sont prévues au cours d'une consultation : présentation de la situation, questions de clarification, compréhension partagée de la demande, pistes et suggestions, et deux moments de bilan. Une étape préalable, appelée étape 0, prévoit l'accompagnement individuel dans la préparation de la consultation. En GCP, l'animation s'inscrit dans un :

exercice structuré de consultation en quelques étapes, qui conjugue la solution de problème à une démarche réflexive. Chaque membre du groupe joue en alternance le rôle de "client" ou le rôle de "consultant". À titre de client, il expose une préoccupation ou des questions relatives à un projet ou encore un aspect de sa pratique concerné par celui-ci, pendant que les autres agissent comme consultants pour l'aider à enrichir sa compréhension (réfléchir) et sa capacité d'action (agir). (Champagne, 2014, p. 15)

Autrement dit, un GCP donne accès à des aspects de la pratique d'une personne. Ce faisant, la consultation génère des apprentissages variés tant dans les domaines du social, du cognitif, de l'émotionnel que du domaine de l'agir. Selon Guillaumin (2012), la situation professionnelle est « une unité singulière complexe, construite dans l'espace-temps d'une pratique professionnelle, un processus autour duquel plusieurs états se succèdent » (p. 21). Parmi ces états, il y a un moment critique qui mobilise la réflexion et suscite des « délibérations intérieures et décisions d'action » (Guillaumin, 2012, p. 21). En GCP, pour l'ensemble participantes et participants, c'est le déclencheur d'une prise de conscience de leur identité professionnelle et de changements conceptuels suscité par un choix d'agir dans la situation en cause.

2.2 CONDUITE ET ÉVALUATION DE DEUX PROJETS D'ACTION

La démarche des projets s'est inspirée de Boutinet (2010). Ce dernier propose sept grandes familles de projets. Les deux projets réalisés s'apparentent aux projets d'action, caractérisés par leurs aspects partiellement accessibles dans les interactions entre les différents acteurs. L'action est conçue comme toujours à renouveler et dépendante des circonstances qui peuvent l'influencer.

Une évaluation de ces projets demande des indicateurs qui permettent de saisir leurs évolutions, les motifs sous-jacents et la qualité de ce qui s'y passe. Trois critères de qualité ont été retenus pour le suivi attentif des projets. Le critère de pertinence touchait au choix de l'objet d'étude et à la démarche intégrée de collecte de données. Le critère de validité était soutenu par une cohérence conceptuelle et une adéquation méthodologique entre les finalités collaboratives de l'approche de GCP et les exigences doctorales. Le critère de fiabilité visait le mode opératoire des analyses à produire et les degrés d'accord entre les participantes et les participants, mis en évidence par les vérifications effectuées (De Ketele et Maroy, 2006; Fortin et Gagnon, 2010).

2.3 ACCOMPAGNEMENT

En GCP, la posture d'accompagnement permet à l'autre de s'entendre dire, de se dire, tout en supposant « un rapport d'égalité dans les échanges et dialogues » par une écoute engagée dans les propos de l'autre, « sans se substituer à autrui » (Paul, 2016, p. 41). Au fil des rencontres, participantes et participants prennent conscience de ce qu'implique une contribution, pour que l'autre se rencontre lui-même (Paul, 2016, p. 97). C'est aussi vrai dans le rôle d'animation de la doctorante, que dans celui de consultant pour les participantes et les participants et ce, dans une visée d'autonomisation de la personne et d'indépendance intellectuelle. « Quelle est la plus petite chose que tu pourrais faire [dans cette situation] qui t'appartient vraiment? », suggère Paul et Robo (2018). Voilà un exemple de question qui ramène la personne à elle-même, après avoir collectivement *déplié* la situation par l'explicitation de son contexte, de ses acteurs et des actions entreprises ou non. Cette posture d'effacement, affirmée tout au long du déroulement, influence la façon de conclure une consultation. Mais s'effacer ce n'est pas disparaître! C'est permettre aux participantes et aux participants de nommer ce qui est signifiant pour eux, plutôt que de le dire en leurs noms.

2.4 SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans le cadre des productions doctorales, j'ai choisi de réserver les termes de savoirs professionnels aux savoirs développés en animation par la doctorante et définis comme :

un savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) à partir d'activités dans le temps et dans l'espace dans le but de répondre à une situation professionnelle problématisée. Le savoir illustre les relations existantes entre la classe de situation, les classes d'actions (savoir pratique) et les résultats prédictifs au regard d'une nouvelle famille de situations. (Université de Sherbrooke, 2021, p. 8)

La situation professionnelle problématisée était celle de rendre compte des apprentissages et des savoirs coconstruits par des participantes et des participants à un GCP. Les savoirs professionnels développés sont reliés à une animation de GCP dont les résultats sous forme de stratégies d'animation sont réutilisables dans d'autres situations d'animation tout comme dans d'autres situations de

formation ou d'accompagnement. Ces stratégies et outils ont permis de rendre compte des retombées identifiées comme des apprentissages et des savoirs coconstruits. Mais de quels savoirs s'agit-il?

2.5 SAVOIRS D'EXPÉRIENCE, SAVOIRS D'ACTION ET SAVOIRS ACTIONNABLES¹

L'animation d'un GCP demande une attention particulière pour contribuer à *déplier* la complexité d'une situation professionnelle qui donne lieu à une préoccupation. Les participantes et les participants s'engagent dans un processus d'échanges qui leur demande d'explicitier leurs représentations au regard d'une situation donnée. La personne dans le rôle de client bénéficie d'un regard multidimensionnel et multiréférentiel (Ardoino, 1986; Robo, 2013), grâce à la contribution des consultantes et des consultants. La diversité des représentations permet de déplier la complexité inhérente à toute situation professionnelle d'où surgira un questionnement enrichi voire un début de solutions et d'actions.

L'approche préconisée par le GCP utilise l'expérience de vie professionnelle comme élément organisateur central (Masciotra et Medzo, 2009). Les échanges portent sur l'action, qu'elle soit menée ou non, possible ou non. Ils portent aussi sur la façon de réfléchir à cette action. Quand une situation professionnelle est soumise à la consultation de professionnels de même fonction, un certain nombre de savoirs issus de l'expérience émergent en cours de consultation. Ces savoirs puisent leurs origines dans une action antérieurement réussie, dans une situation professionnelle apparentée. Le GCP est un espace partagé d'« énoncés considérés par l'acteur-énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation » (Barbier, 2007, p. 65). De même, durant les échanges, des savoirs de gestion et de collaboration énoncés par les participantes et les participants peuvent être vus comme des savoirs d'action définis comme « des énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par les acteurs énonciateurs eux-mêmes » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 2). Il s'agit de propositions, de suggestions constituées de savoir-faire explicités (Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). En GCP, la circulation des savoirs d'action des consultants soutient la réflexion et le choix d'action de la personne dans le rôle de client.

Il s'est avéré pertinent de faire la distinction entre les savoirs d'action énoncés dans le cadre de la consultation et les savoirs coconstruits énoncés à la fin de la consultation. Ces derniers s'apparentent davantage à la définition des savoirs actionnables proposée par Avenier et Schmitt (2007), qui demeurent près de l'intention de générer des pistes de solutions pour atteindre un objectif, une amélioration souhaitée. Les énoncés coconstruits à la fin d'un GCP peuvent être considérés comme des savoirs susceptibles « d'entrer en résonance avec les préoccupations effectives de praticiens

1 J'utilise le terme *savoirs actionnables* puisé dans les écrits d'Avenier et Schmitt (2007), bien qu'il soit un calque de l'anglais.

de la gestion et avec leur expérience du monde » (Avenier et Schmitt, 2007, p. 147). Une distinction s'impose toutefois. Dans un contexte d'animation, ces énoncés demeurent le construit des participants. Le rôle d'animatrice ne saurait se comparer à celui attribué au chercheur qu'Avenier (2007) propose pour l'établissement de savoirs actionnables à partir de l'expérience de praticiens. Le travail épistémique dépasse celui de l'animation qui demeure sur le terrain empirique. Tout au plus, faut-il admettre que les projets ont permis aux participantes et aux participants de s'engager dans une coproduction de savoirs actionnables qui pourraient être utiles pour une situation similaire (Arsenault, 2020). C'est le concept de *savoirs actionnables locaux* qui permet le mieux de caractériser les énoncés construits et stabilisés au sein même du collectif en GCP et pouvant être transmis sous forme de principes d'action pour une situation similaire. Ces derniers « sont qualifiés de locaux pour souligner le caractère local et situé de leur légitimation » (Avenier, 2007, p. 158).

3. UNE QUESTION DE MÉTHODE OU DE STRATÉGIES D'ANIMATION

L'approche de GCP porte sa propre démarche basée sur une consultation en six étapes², visant une résolution de situations problématiques ou une réflexion enrichie. Mes besoins de collecte et d'analyse, dans le cadre des projets, sont venus s'agréger aux stratégies d'animation lors des étapes de bilan prévues dans la démarche de consultation en GCP. L'élaboration collective d'une cartographie des apprentissages dans un premier projet et l'énonciation partagée de savoirs³ dans un deuxième projet constituent les résultats transférables dans ma pratique d'animation.

3.1 MOMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE AGRÉGÉS

L'approche de GCP pouvait-elle permettre de dépasser les modalités habituelles d'évaluation des retombées d'une formation, comme celle d'utiliser un questionnaire ou des fiches réflexives, par ailleurs très utiles au chercheur? Pouvais-je mieux intégrer les moments de collecte et d'analyses de données durant l'animation pour que se développe une intelligibilité collective de ce qui s'est construit au profit du groupe et de l'enrichissement de mes savoirs professionnels? Si oui, le double rôle d'animatrice et d'observatrice gagnerait en fluidité et la collecte des énoncés d'apprentissage s'inscrirait dans une dynamique communicationnelle collective formalisée.

Les stratégies d'animation développées au cours des projets ont renforcé une posture d'accompagnement caractérisée par l'*être là* et l'*être avec* que propose Paul (2004, 2016) et surtout caractérisée par un *faire avec*. La recherche de cohérence interne entre les fondements collaboratifs du GCP

2 À noter que depuis quelques années, la consultation est précédée d'une étape 0 d'accompagnement de la personne-cliente et d'une étape 7 de retour dans une rencontre subséquente (Sabourin et Lefevre, 2017).

3 La proposition d'énonciation des savoirs est inspirée de la définition de savoirs professionnels proposée dans les documents du programme doctoral de l'Université de Sherbrooke (2021).

et celle des projets doctoraux d'intervention a renforcé la pertinence de conserver la dynamique collective dans le processus. En m'éloignant d'un rôle de chercheur, me concentrant exclusivement à la conduite du projet, j'ai pu ainsi laisser aux participants le rôle d'énonciateurs, en installant un temps de *présence cognitive* (Garrison et Akyol, 2013) qui fait en sorte que les nouveaux apprentissages soient réinvestis sous la forme de savoirs coconstruits pour un agir *à venir*.

Le premier projet a confirmé un intérêt à partager les apprentissages individuels sous forme de transformations au niveau de l'action, de la réflexion, du ressenti et des interactions dans des situations professionnelles réelles. Les stratégies d'animation développées au cours du deuxième projet ont permis l'élaboration d'énoncés de savoirs, de règles d'action ou de principes qui guident l'action. Mais comment caractériser ces savoirs? Ils sont des énoncés susceptibles d'être utiles à l'action des praticiens, obtenus en cours de consultation entre pairs et construits par eux. Lorsque les participants nomment des savoirs résultant d'une consultation, ils en voient la pertinence et repartent plus outillés.

Les projets ont été révélateurs du potentiel de cette approche, dans le contexte d'un groupe qui souhaite se doter d'un répertoire coconstruit d'énoncés de savoirs formulés à partir de leurs expériences professionnelles coréfléchies.

3.2 CARTOGRAPHIE DES APPRENTISSAGES

À l'étape de bilan d'une consultation, l'élaboration d'une carte heuristique (Beaucher, 2012) permet de regrouper les apprentissages énoncés par les participantes et les participants sous l'une des quatre catégories établies dans le cadre du premier projet : agir autrement; penser différemment; ressentir en conscience et interagir de façon éthique. Dans une telle cartographie, les caractères multidimensionnel et multiréférentiel d'une situation professionnelle (Ardoino, 1993) ressortent nettement. Le concept de groupe, dans l'approche de GCP, prend tout son sens dans une exploration de ce mode collectif pour créer des catégories (Van der Maren, 2006), catégories déjà utilisées par les participantes et les participants du premier projet pour classer leurs énoncés d'apprentissage. La pertinence de cette modalité de collecte de données a d'ailleurs été démontrée par plusieurs chercheurs en recherche qualitative (Buzan, 2006; Wheeldon et Faubert, 2009; Baribeau, 2009). Cette stratégie collaborative met en place un espace d'intersubjectivité qui s'apparente à celui des entretiens de groupe ou des groupes de discussion (Baribeau, 2009; Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). À cette étape, les apprentissages de chacun des participants sont explicités (L'Écuyer, 1987). Lors des bilans collectifs, la dynamique communicationnelle en place depuis le début d'une consultation facilite l'explicitation de ce qui a été appris, en plus d'ancrer les apprentissages en les nommant sous la forme d'une transformation, par exemple : « maintenant je comprends que... »; « je pensais que... »; « je n'avais pas vu que... ». On a donc une double finalité, à la fois andragogique et méthodologique. L'une permet de consolider et de conscientiser de nouveaux acquis, tandis que l'autre permet de recueillir des données et même de les analyser. Cette finalité se poursuit dans le respect du rythme

de verbalisation avec lequel les participantes et les participants sont plus familiers, découlant de leur participation. Cette pratique d'animation s'est avérée concluante. Une participante le confirme dans un extrait des réponses au questionnaire d'évaluation administré par l'Association de cadres des collègues du Québec : « Ce type d'atelier est vraiment efficace. Il permet de nombreux apprentissages. De plus, la cartographie des apprentissages permet de prendre conscience des apprentissages réalisés afin de mieux les réinvestir ». La pertinence pratique⁴ de cette stratégie d'animation se confirme d'une consultation à l'autre (Nizet, 2019). Les apprentissages peuvent être mis en relation avec les catégories génériques basées sur les fondements de l'approche de GCP (Champagne et Desjardins, 2010) et sur des recherches et écrits professionnels qui renforcent certaines retombées de l'approche de GCP (Payette et Champagne, 2010; Sabourin et Lefebvre, 2017; Lafranchise et Paquet 2014, 2016).

3.3 COLLIGÉS D'ÉNONCÉS DE SAVOIRS

Le questionnement relatif à la construction de nos savoirs professionnels comme doctorante et doctorant, durant le parcours curriculaire, a suscité un intérêt à expérimenter, avec les participantes et les participants, un passage des apprentissages conscientisés à une verbalisation sous la forme de savoirs.

À la fin du deuxième projet, un exercice de classification avec une grille des thèmes⁵ liés aux axes de compétences du référentiel de compétences de cadres des collègues, élaboré par l'Association des cadres des collègues du Québec et des six dimensions de savoirs⁶ de Bourassa, Fournier, Goyer et Skakni, (2013) a permis aux participantes et aux participants de jeter un deuxième regard sur ce qu'ils ont appris dans la démarche de consultation. Avec des apparences de mises à l'épreuve des capacités d'analyse individuelle, l'exercice s'est avéré lourd, mais surtout en rupture de rythme et de qualités relationnelle et communicationnelle du GCP. J'ai donc décidé d'utiliser une grille plus simple, constituée de trois catégories : savoir d'action, savoir de compréhension et savoir être dans un des groupes. Cette typologie des savoirs a demandé moins de temps d'appropriation, utilisant des taxonomies connues dans le domaine de l'éducation, soit : les savoirs de compréhension, les savoirs d'action et les savoir-être (Harrow et Bloom, 1969). Cette typologie correspond d'ailleurs à la notion de savoirs cocréés de Charlier et Biémar (2012). Selon le rythme du groupe et le temps imparti pour le bilan, cette typologie pourrait être réutilisée pour catégoriser les savoirs évoqués par les participantes et les participants.

4 La pertinence pratique constitue une « réponse à la situation problématisée » (Nizet, 2019, p. 5).

5 Les thèmes sont : communication/collaboration; leadership/sens politique/regard critique et éthique.

6 Typologie utilisée par les auteurs : savoirs opérationnels, représentationnels, relationnels, organisationnels, réflexifs et identitaires.

Continuant de réfléchir au maintien de la logique communicationnelle vécue en GCP, dans une perspective « d'énonciation par le sujet lui-même de ce qu'il se représente être sa compétence construite dans l'exercice de son activité » (Barbier, 2007, p. 65), j'ai introduit un espace de verbalisation pour une énonciation de savoirs par les participantes et les participants.

Dans une expérience de GCP, le processus d'énonciation est plutôt spontané et dans un temps limité, d'où l'importance de demeurer dans la même logique communicationnelle que celle de la consultation, tout en proposant un exercice de verbalisation sous forme de règle, de suggestion ou de conseil. Cela ressemble à une reformulation des constats d'apprentissages, dans des énonciations que participantes et participants souhaiteraient partager avec des collègues. Concrètement, en utilisant une formulation inspirée de la définition de savoirs professionnels retenue dans le cadre du doctorat professionnel, les participantes et les participants sont invités à compléter un des énoncés suivants :

- Dans une situation où [problématisation], il est préférable, il convient ou il est possible de [action/compréhension] pour [résultats souhaités ou anticipés].
- Si je veux que [résultats souhaités ou anticipés], alors [action/compréhension] lorsque [situation ou famille de situation].

Ces simples mais évocatrices reformulations représentent une façon de canaliser la verbalisation pour reprendre un terme de Vermersch (2017). Cette nouvelle stratégie d'animation s'inscrit aussi dans la préoccupation de Barbier (2007), quand il définit les savoirs d'action comme « des énoncés considérés par l'acteur-énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation » (p. 65). En GCP, ce sont des savoirs d'action *en devenir ou à mettre à l'épreuve*.

4. VALIDITÉ OU VIABILITÉ

L'énonciation de savoirs issus des consultations soulève la question de la valeur épistémique de ce qui s'est construit et qui, selon Nizet (2019), « se démontre dans son rapport au réel tout en explicitant les conditions dans lesquelles il a été produit » (p. 5) quant aux savoirs professionnels.

Selon ma compréhension d'une perspective socioconstructiviste pragmatique⁷, les savoirs issus de l'expérience et les connaissances acquises en formation sur lesquelles reposent les hypothèses ou suggestions des participantes et des participants sont des indices de validation ou d'attestation d'utilité.

7 « Parmi les conceptions épistémologiques, en socioconstructivisme on adopte une position selon laquelle [...], la négociation de points de vue différents permet d'organiser un processus d'objectivation, et où les savoirs utilisés sont considérés plus ou moins viables selon les contextes. » (Gagnon, 2015, p. 6)

Mais qu'en est-il des savoirs coconstruits à la fin d'une consultation? De quelle objectivation est-il question dans des projets comme ceux réalisés? Dans un de ses écrits, Avenier (2011) présente des distinctions entre le constructivisme post-moderniste de Guba et Lincoln (1998) et le constructivisme pragmatique de Van Glaserfeld (1994) et de Le Moigne (2003), au regard de la façon d'établir l'objectivation des savoirs coconstruits. Dans une perspective post-moderniste d'intersubjectivité, le savoir valable est défini comme la construction d'une « représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus » (Avenier, 2011, p. 3). Mais on peut aussi se demander si la valeur des énoncés coconstruits ne s'obtiendrait pas plutôt par la confrontation à l'expérience, puisque l'approche de GCP est une approche de résolution de problèmes, une approche pragmatique. Dans ce cas, il faudrait conclure que les retours sous la forme de suivis depuis la dernière rencontre en GCP sont suffisants. Dans ces retours sur les consultations, il se dégage une appréciation de la viabilité de ce qui a été construit quelque temps auparavant. Peut-on pour autant confirmer, comme Avenier (2011), que cela « correspond à une adaptation fonctionnelle et viable pour penser et agir en direction de ses buts » (p. 376)? C'est à tout le moins le processus dans lequel s'engagent participantes et participants à un GCP. Et, c'est bel et bien une des visées d'un GCP que d'améliorer sa pratique en direction de ses buts.

Il serait donc plus juste de reconnaître qu'un GCP, tel que vécu dans les projets menés, vise une adaptation fonctionnelle et viable à *venir*, sans qu'on puisse attester de cette adaptation, à moins de s'inscrire dans un projet de plus grande envergure et sur une plus longue durée. On peut cependant attester que les participantes et les participants s'engagent dans la coconstruction de savoirs qu'ils nomment et qui guideront leur action, expression de la prise en charge de leur développement professionnel. Ainsi, dans le cadre des projets réalisés, il est plus adéquat de situer l'objectivation dans une « représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus » (Avenier, 2011, p. 3). L'énonciation d'un savoir coconstruit, son utilité et sa valeur se réalisent dans une intersubjectivité. L'énonciation d'un savoir reprend une compréhension plausible de l'ensemble des composantes d'une situation soumise à la consultation en GCP. Autrement dit, *ce qu'on retient* devient un savoir nouveau, consolidé ou plus informé. Finalement, quand on part d'une situation problématique et pour laquelle on veut dégager une capacité d'agir, c'est une perspective pragmatique qui caractérise la nature des savoirs construits. Le savoir valable est celui qui a une valeur pour la pratique managériale, il s'apparente davantage à un savoir actionnable local au sens d'Avenier et Schmitt (2007).

5. CONCLUSION

Les deux projets ancrés dans des animations de groupes de codéveloppement professionnel étaient inscrites au calendrier des activités de perfectionnement offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec. Ils illustrent comment cette approche permet d'atteindre un objectif associatif de soutien au développement professionnel. Ces projets ont permis de développer des savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement en GCP, propres à faciliter un engagement des participantes et des participants dans une coconstruction de savoirs d'action qui

s'apparentent à des savoirs actionnables locaux. Cette approche s'est concrétisée par une posture d'accompagnement et par des outils qui ont contribué à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres des collègues participants.

La conduite de projets requiert flexibilité et souplesse à chaque étape. Elle permet ainsi des ajustements et des repositionnements. Au début du parcours, les moments de collecte de données et ceux de l'analyse des énoncés recueillis demeuraient l'apanage de l'animatrice *pour* les participantes et les participants. À la fin des projets, ces phases étaient alors intégrées dans l'animation *avec* les participantes et les participants, leur permettant d'être des producteurs de sens du début à la fin de la démarche. Autrement dit, tout au long du parcours doctoral, j'aurai observé les espaces de fragilité de ma posture, passant d'un *projet de* et *sur* à un *projet avec*, tout en ayant le sentiment de demeurer auteur de mon projet, pour reprendre les propos de Boutinet (2010). J'ai su et pu écouter les intuitions d'action qui ont surgi durant le parcours doctoral.

RÉFÉRENCES

- Ardoino, J. (1986). *L'analyse multiréférentielle*. Récupéré de http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf
- Ardoino, J. (1993). *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Récupéré de http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf
- Arsenault, L. (2020). *Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche qui permet la coconstruction de savoirs de gestion* (essai doctoral, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <http://hdl.handle.net/11143/17010>
- Avenier, M.-J. (2005, septembre). *Élaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer l'expérience en science avec conscience*. Communication présentée au 6^e Congrès européen de science des systèmes, Paris, France. Récupéré de <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/avenier2.pdf>
- Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.-J. Avenier, et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 139-169). Paris, France : L'Harmattan.
- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? *Management & Avenir*, 43(3), 372-391.
- Avenier, M.-J. et Schmitt, C. (dir.). (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* Paris, France : L'Harmattan.

- Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M.-J. Avenier et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 49-68). Paris, France : L'Harmattan.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beucher, C. (2012). Simplicité, convivialité, efficacité : la carte heuristique s'invite en orientation. *Bulletin Orientaction*, 9(1), 3-5.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. et Skakni, I. (dir.). (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buzan, T. (2006). *The ultimate book of mind maps: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Londres, Angleterre : Harper Thorsons.
- Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche puissante et de plus en plus connue. *Effectif*, 17(1), 14-21. Récupéré de <https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/archives/le-groupe-de-codeveloppement-professionnel-une-approche-puissante-et-de-plus-en-plus-reconnue>
- Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(3), 30-32.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, J.-M. De Ketele, et M. Crahay, (dir.), *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 219-249). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gagnon, M. (2015). *Perspectives épistémologiques et interventions* (notes de cours, document inédit).
- Garrison, D. et Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. Dans M. G. Moore (dir.), *Handbook of distance education* (p. 104-119). New-York, NY : Routledge Handbooks.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39. <https://doi.org/10.7202/1006482ar>
- Harrow, A. J. et Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Canada : Éducation Nouvelle.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 48-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/numero_complet_29\(3\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/numero_complet_29(3).pdf)
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2014, mai). *Cheminement de groupes de codéveloppement professionnel dans le milieu de la santé : répercussions et conditions*. Communication présentée au 82^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2016, mai). *Développer et exercer son leadership d'accompagnement pour stimuler les apprentissages dans un groupe de codéveloppement (GCP)*. Communication présentée au 84^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Nizet, I. (2019). *Document de référence pour les critères d'évaluation de l'essai* (document inédit). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Paul, M. et Robo, P. (2018, mars). *Analyse des pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement* (document inédit). Formation niveau I, Narbonne, France.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel* (2^e éd.). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international*, 16, 21-28. <https://doi.org/10.7202/1012390ar>
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 39-48. Récupéré de <http://www.analysedepratique.org/?p=435>

- Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir : mieux et autrement*. Montréal, Canada : Sabourin-Lefebvre.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.
- Université de Sherbrooke. (2021, mise à jour 26 février). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/Guide_etudes_DEd_v2020.pdf
- Van der Maren, J. M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vanderclayen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (dir.). (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Wheeldon, J. et Faubert, J. (2009). Framing experience: Concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83.