

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



Compte-rendu de lecture

Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi

Gremion, F., Melfi, G., Padiglia, P., Arcidiacono, F. et Iannaccone, A. (2020).
Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série(4), 13-27.

Par

Jean de Dieu Gweth Bi Bisso

Ph. D. en Sciences de l'éducation, Université de Maroua (Cameroun)

gwethbibisso@yahoo.com



L'article collectif *Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi* vise à déterminer les enjeux de l'usage du groupe de discussion dans l'accompagnement des enseignants débutants qui réalisent leur stage en emploi. Cette étude est menée dans un contexte marqué par le manque de dispositifs formels d'accompagnement à l'insertion des enseignants novices : l'espace régional des cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel en Suisse.

Il ressort sur le plan théorique et épistémologique ce que le groupe de discussion apporte du nouveau dans la formation continue des enseignants. Paru dans la *Revue des Hautes écoles pédagogiques* et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, il fait partir des dix articles du numéro quatre. Au-delà des thématiques variées définies par les auteurs, il a pour but « la description et l'implémentation de dispositifs pédagogiques innovants au niveau tertiaire et universitaire » (Audrin, 2020, p. 8). L'article explore la pertinence des écrits théoriques concernant le soutien des stagiaires en emploi et ceux qui présentent ces espaces d'échange comme dispositif innovant en recherche-formation. À la fin, les auteurs présentent les résultats d'une étude de cas qui décrit en quoi ce dispositif peut être considéré comme une innovation dans la formation continue des enseignants.

L'article est composé de cinq parties. Les deux premières parties ressortent les écrits qui ont fourni une caution théorique à l'usage des groupes de discussion dans la formation enseignante. La première partie consiste en la définition du dispositif, en la précision de ses fondements épistémologiques et de sa pertinence comme « dispositif innovant pour le soutien des stagiaires en emploi » (p. 15). Prenant appui sur les travaux de West et Altink (1996), Gremion et ses collègues (2020) insistent sur les divers éléments qui font du groupe de discussion une pratique innovante. Un dispositif nouveau, qui ne se veut pas théorique, dont, parce qu'il apporte un changement, une amélioration, est « référence au processus de l'innovation » (Cros, 1997, cité à la p. 15) : ces éléments sont essentiels dans l'élaboration d'une définition du groupe de discussion en

éducation et en formation. Puisqu'il « se base sur un partage d'expériences et une discussion libre » (p. 16), le dispositif favorise des interactions langagières entre les expériences professionnelles issues de la pratique et de la réflexivité. C'est pourquoi, pour les auteurs, le but des activités de rencontre avec les stagiaires en emploi est de « favoriser une réussite de l'insertion professionnelle » (p. 16).

En tant qu'espaces de partage et de soutien à l'insertion, les groupes de discussion sont alors des lieux au sein desquels sont décrits et analysés les réflexions, les doutes, les problématiques et les besoins des enseignants stagiaires en emploi. C'est ce que Gremion et ses collègues (2020) s'efforcent d'explicitier dans la deuxième partie, dont la fonction principale est de déterminer la démarche méthodologique du dispositif. Les auteurs insistent sur la place du chercheur lors des échanges. Le dispositif met l'accent sur une communauté de recherche entre pairs, où les participants « non seulement verbalisent leurs propres actions ou expériences [...], mais encore se les réapproprient » (p. 17). Dans ce cadre, le chercheur adopte une posture de modérateur, silencieux, et ne dit pas son point de vue pour éviter toute influence sur les participants. Les auteurs, en posture de chercheurs, reprécisent l'objectif d'une recherche-formation menée depuis 2015-2016 auprès de trois enseignants stagiaires avec un dispositif de groupe de discussion, dont les résultats sont publiés dans l'article. En effet, le projet de recherche visait à « identifier les perceptions des enseignants débutants sur leur formation initiale et l'adéquation entre ces perceptions et la réalité du travail au quotidien » (p. 17).

L'échantillon, la procédure de collecte et d'analyse des données, rassemblés dans la partie III ressortent la taille de l'échantillon, les activités réalisées lors des groupes de discussion et l'aspect retenu dans l'analyse des verbatim pour les besoins de l'article. Gremion et ses collègues (2020) montrent ainsi que, ce qui est recherché et analysé dans les verbatim des stagiaires en emploi rencontrés lors des quatre groupes de discussion organisés, c'est non seulement leur perception du dispositif, mais aussi « ce qu'ils en retirent sur le [plan] professionnel et personnel » (p. 18). En même temps, pour les auteurs, parce que les participants respectent la logique de ce que Rogers et Shoemaker (1971, cité p. 19) nomment l'« *homophily* », leurs opinions permettent de comprendre s'ils perçoivent le dispositif comme utile et pertinent dans leur accompagnement. En effet, Rogers et Shoemaker (1971) soutiennent qu'« une rencontre entre des personnes dont les pensées, les valeurs, les options de vie sont proches permettra une meilleure conduction des innovations » (p. 19).

Les parties IV et V s'attachent à la présentation et à la discussion des résultats de la recherche. Dans un premier moment, les auteurs s'attachent à vérifier si, effectivement, lorsque le groupe est « homophile » les participants perçoivent les groupes de discussion comme un dispositif utile et innovant au terme des échanges. Les auteurs montrent qu'à la fin des séances de groupe de discussion, les liens sociaux se trouvent renforcés entre participants. Le dispositif peut donc apparaître comme une pratique pouvant favoriser des liens sociaux de qualité entre des stagiaires qui partagent des expériences similaires en emploi. Pour les auteurs, parce que les participants soutiennent que leur « homophily » a facilité la réussite des groupes de discussion, le dispositif est de ce fait « une situation sociale innovante pour l'accompagnement du stage en emploi » (p. 18).

Les résultats de la recherche montrent également que le groupe de discussion est un espace qui permet aux stagiaires d'exprimer en toute liberté leurs idées. Parce qu'il se déroule dans un cadre sécurisé, loin des regards des autres professeurs, par exemple, et qu'ils se font en présence d'un modérateur silencieux en « retrait », mais qui favorise l'expression de tous. Le groupe de discussion est une « bulle de liberté » (p. 19) qui est, grâce à cette caractéristique, comme le montrent les auteurs « source d'apprentissages sans évaluation qui pallie le manque de formation ». Gremion et ses collègues (2020) ressortent que c'est cette absence d'évaluation qui permet aux participants en groupe de discussion de s'exprimer librement. En effet, en sachant qu'ils vont réfléchir sur une question importante et que chacun exprimera son idée quand il se sentira prêt à le dire, les participants aux séances de groupes de discussion mettent librement en mots leurs expériences.

Gremion et ses collègues (2020) montrent alors que ce sont les paroles des intervenants qui sont mises en avant dans le dispositif. Cela dit, c'est un dispositif qui permet à chaque participant de tenir compte de sa place dans le groupe : il n'est plus un être passif, mais un être actif qui doit participer à la construction de son identité professionnelle. Voilà pourquoi les auteurs soutiennent que c'est un dispositif qui permet de « sortir de la relation asymétrique et évaluative formateur-étudiant pour vivre dans une dimension sans évaluation ni jugement et qui permet des apprentissages d'ordre plus affectif et relationnel que conceptuel » (p. 21). C'est donc pour les auteurs, un dispositif qui permet aux participants de prendre conscience de leur expérience, ce qui facilite leur évolution et contribue à la construction de leur identité professionnelle par la conscience de leurs possibilités réflexives. De ce fait, pour les intervenants, on aboutit à « l'acquisition de savoirs professionnels, de l'ordre du relationnel, de la confiance dont la construction ne semble pas favorable au sein d'un dispositif évaluatif traditionnel » (p. 22). Les auteurs montrent finalement l'urgence d'adopter ce dispositif d'accompagnement qui met un accent beaucoup plus sur les échanges entre les enseignants et sur la communication orale.

Dans les groupes de discussion, les participants décrivent leurs expériences : ils sont écoutés par leurs pairs pour apprendre à écouter, ils se font comprendre, mais aussi ils parlent pour exprimer « un vécu commun de souffrances professionnelles » (p. 25). Grâce à ces échanges, ils peuvent alors développer leur identité professionnelle par et dans les interactions sociales qui permettent en réalité de « profiter de l'expérience des autres, sans avoir nécessairement besoin d'aborder en profondeur l'intimité personnelle » (p. 25).

Gremion et ses collègues (2020) soutiennent alors que les activités de rencontre entre enseignants novices sont des espaces qui leur permettent de partager l'expérience de l'entrée dans le métier. Pour les auteurs, cela signifie que, dans un système qui ne prévoit pas d'accompagnement formel d'enseignants dans la phase de début de leur carrière professionnelle, c'est un dispositif innovant de partage d'expériences professionnelles chez cette catégorie d'enseignants. Il renforce les liens sociaux de qualité entre les enseignants, et, pour que cela soit efficace, il faut que le groupe soit au préalable « homophile ». Cette position des auteurs paraît tout à fait discutable dans la mesure où l'étude ne permet pas également d'évaluer la pertinence du dispositif dans un groupe *bétérophile*. Serait-on parvenu aux mêmes résultats avec un tel groupe quand on sait que certaines personnes peuvent ressentir de la gêne à évoquer des ressentis en présence des personnes qu'elles ne connaissent pas ? De plus, les auteurs ne décrivent pas assez la démarche à suivre pour le déroulement d'une séance et les moments où le formateur intervient. Ainsi, les auteurs ne donnent pas la possibilité de comprendre comment animer des groupes de discussion.

Enfin, en précisant que le dispositif produit plus d'effets lorsque le groupe est homophile, les auteurs ignorent le biais de désirabilité sociale. En effet, dans un groupe homophile, il est possible que les personnes participantes soient animées par le désir de plaire et de bien paraître. En effet, en voulant conserver les relations qui les lient, il est possible que les sujets évitent les discordes, les conflits en répondant de façon à ce qu'on les aime ou, encore, pour plaire au groupe. Dès le moment où les pairs ont des liens avant la discussion, il est possible que certains participants créent des filtres qui les mettent en valeur, en gommant leurs défauts et en ajoutant des éléments pour parfaire le tout. C'est pourquoi nous pensons que, si les participants doivent échanger sur une thématique en rapport avec leur formation, leurs choix et leurs orientations peuvent être guidés par les valeurs et les croyances de leurs collègues. Cette influence peut les amener à ignorer certains de leurs besoins afin d'être bien perçu par les autres participants. De ce fait, tel que décrit, le dispositif n'échappe pas au biais de désirabilité sociale.

Bien que la démarche de Gremion et ses collègues (2020) contienne des éléments discutables, *Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi* est à ce jour l'un des rares projets de recherche qui s'intéresse à la consolidation d'un dispositif de partage d'expériences professionnelles chez les enseignants novices. Sa qualité première est sans doute de parvenir à rendre évident l'apport des groupes de discussion dans des contextes où l'accompagnement formel d'enseignants dans la phase de début de leur carrière professionnelle n'est pas prévu. Il vient offrir un dispositif de recherche-formation capable de répondre aux défis suivants : accompagner les enseignants débutants dans la phase initiale de leur carrière ; consolider la création d'espaces de réflexion entre pairs comme outils de recherche, d'appartenance à une communauté de partage d'expériences et comme moyen de formation qui vise à générer des solutions professionnelles chez les enseignants débutants. Faisant ainsi valoir avec clarté et à l'aide de nombreux écrits les apports du dispositif, cet article s'avérera sans aucun doute un outil essentiel pour toutes les institutions responsables de la formation des enseignants, à qui il s'adresse d'abord. Il permettra de ressortir les besoins concrets de la communauté des enseignants pour offrir des espaces de mise en commun, de réflexions, de doutes et de problématiques. De plus, il offrira des perspectives de recherche très stimulantes pour quiconque qui s'intéresse à la formation continue des enseignants débutants.

Liste des références

- Audrin, C. (2020). L'innovation dans la formation enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série(4)*, 7-13.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Rogers, E. M. et Shoemaker, F. (1971). *Communication of innovations. A cross-cultural approach*. The Free Press.
- West, M. A. et Altink, W. M. M. (1996). Innovation at work: Individual, group, organizational, and sociohistorical perspectives. *European journal of work and organizational psychology*, 5(1), 3-11.