

## Accompagnement et animation des groupes de codéveloppement professionnel : mener la valse...

Bruno Bourassa, France Picard, *et al.*

Le codéveloppement professionnel : une approche de formation adaptée et adaptative, 84e congrès de l'ACFAS

UQAM, Montréal, 13 mai 2016



## L'équipe GAP-Orientation

### Les professeurs-chercheurs:

France Picard, resp., Bruno Bourassa,  
Simon Viviers, Jonas Masdonati, Annie Pilote

### Les praticiens:

Nathalie Perreault et Jean-François Perron, c.o.

### Les étudiantes:

Suzy Patton, Marie-Ève Gagnon-Paré, Sarah Boisvert,  
Claude-Hélène Soucy



## Objectifs

---

- Expliciter les fondements de l'approche expérientielle mis en œuvre dans les groupes de codéveloppement professionnel, dans le cadre du projet de recherche collaborative GAP-Orientation.
- Rendre compte des défis de l'accompagnement et de l'animation s'y rapportant.



3

## Plan

---

1. Problématique
2. Méthode
3. Fondements théoriques et données empiriques
4. Discussion
5. Portée, limites et défis
6. Des écrits pour éclairer l'implantation du codéveloppement professionnel dans le champ de la pratique socioéducative et clinique



4

## 1. Problématique

### Le travail professionnel en contexte d'intervention socioéducative et clinique:

- Complexification des problématiques d'accompagnement
- Travail en interdisciplinarité
- Besoins grandissants de la population et effectif professionnel réduit
- De la prévisibilité à l'incertitude (Bourassa *et al.*, 2016)

### Le contexte de travail des professionnels-les de l'orientation :

- Isolement ou rareté des interactions professionnelles dans un établissement scolaire (Picard *et al.*, 2016)
- Souffrance identitaire de métier (Viviers, 2014)
- Déqualification professionnelle et salariale



5

## 2. Méthode de recherche

- Pertinence de la méthode de recherche collaborative et double vraisemblance (Bourassa et Boudjaoui, 2012; Bourassa, Fournier et Goyer, 2013; Anadón et Savoie-Zajc, 2007; Desgagné, 2007)
- GAP-Orientation, 1<sup>ère</sup> phase 2012-2014, 4 groupes, 7 séances de 3 hrs
- 41 participants:
  - 38 femmes et 3 hommes;
  - 24 écoles secondaires réparties dans 8 commissions scolaires et 17 cégeps
  - expérience professionnelle entre 4 et 28 ans
- 5 animateurs (3 professeurs, 2 praticiens), coanimation praticien-chercheur
- Données récoltées: verbatim de séances, journaux réflexifs, résumé de séance sur le blogue



6

## 2. Méthode de recherche

---

- Analyse de 65 journaux réflexifs (animateurs, chercheurs)
  - Éléments des journaux et thèmes de l'analyse
  - Deux juges: accord interjuges
- 



7

## 3. Fondements théoriques et données empiriques: en guise d'introduction

---

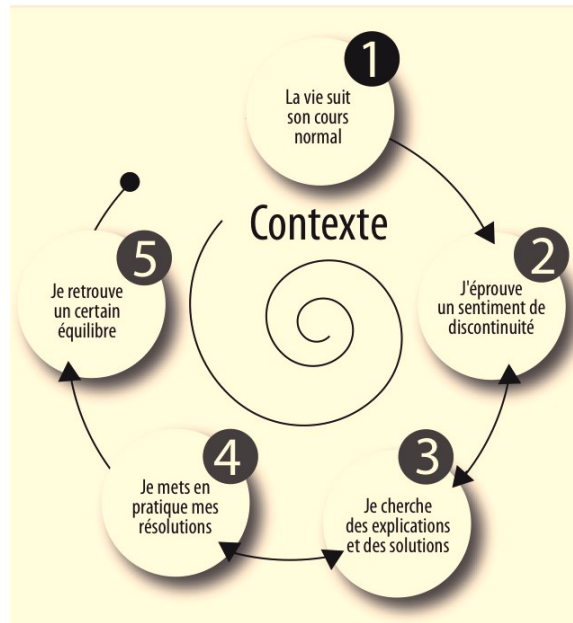
**L'apprentissage expérientiel:** au cœur du  
codéveloppement professionnel (Jarvis, 2012; Roelens, 2009)

---



8

## Le modèle de Jarvis (2012): l'apprentissage en tant que processus spirale et itératif

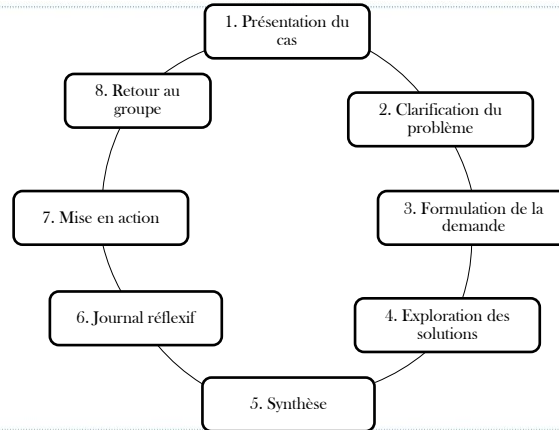


9

## Le modèle de Roelens (2009): l'apprentissage en trois temps

- **L'épreuve:** L'insuffisance de ce que l'on sait
- **La quête:** Le sentiment ou le désir de surmonter l'obstacle
- **L'œuvre:** La réalisation, l'accomplissement de l'apprentissage

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques



### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 1. Présentation du cas

Un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement, généralement inscrit dans une situation délicate est perçu comme pouvant changer le cours des choses. (Leclerc, Bourassa, Filteau, 2010, p. 17)

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 1. Présentation du cas

- Partir de l'incertain: porte d'entrée de l'apprentissage (Chello, 2013)
- Irritants récurrents
- Dilemmes « désorientants »
- Confusion et incertitude
- Événements imprévus



13

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 1. Présentation du cas

GAP-Orientation

[Accueil](#) > Du récit à l'action

Codéveloppement

**Du récit à l'action**

Distance culturelle entre l'école et la famille

Indécision scolaire

Relation avec les parents

Handicaps, santé mentale et troubles du spectre de l'autisme



14

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

2. Clarification du  
problème

#### Modèles d'action

Des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage. Ces modèles d'action sont reproduits de façon relativement semblable dans des situations, perçues par la personne, comme étant comparables (Bourassa, Serre et Ross, 1999).



15

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

2. Clarification du  
problème

#### Modèles d'interaction

Le résultat d'un processus de typification des rapports humains servant à réguler les interactions et l'homéostasie des systèmes, tout en répondant le mieux possible aux finalités individuelles. (Berger et Luckmann, 1986; Giddens, 1987; Schütz, 2008)



16



### 3. Fondements *théoriques* et données *empiriques*

#### 2. Clarification du problème

#### Questions pour guider l'analyse des modèles d'action et d'interaction

- Quelles sont les idées principales qui guident la compréhension qu'un professionnel se fait du problème qu'il a exposé au groupe?
- Y a-t-il des valeurs/croyances (des choses auxquelles la personne tient) qui semblent influencer de manière plus importante son point de vue et sa manière de faire?
- Quelles sont les intentions dominantes (ce qu'elle veut éviter, ce qu'elle veut obtenir) qui se cachent derrière ses actions dans la situation révélée?
- Quelles sont les principales stratégies (paroles, gestes...) qu'elle utilise pour parvenir à ses fins?
- Quels sont les principaux enjeux contextuels et qu'est-ce qui caractérise les interactions entre les principaux acteurs
- concernés? (ex.: Plus l'un fait X, plus l'autre fait Y.)



17

### 3. Fondements *théoriques* et données *empiriques*

#### 2. Clarification du problème

#### Le démarrage d'un groupe de codéveloppement

- Difficulté à centrer les membres du groupe sur la clarification du problème

*Qu'il est difficile de centrer l'accompagné sur la définition du problème! Un très court temps y a été consacré. À l'inverse, beaucoup de temps a porté sur la recherche de solutions.* (Journal d'un chercheur-observateur)

*Lorsque l'animateur demande de rester dans la phase de clarification et de ne pas ouvrir trop rapidement sur les solutions, la stratégie de "coller au mieux" à la méthode semble avoir quelque peu dérangé le groupe, dont on a un peu brisé l'élan, rendant le processus plus artificiel, moins spontané.* (Journal d'un chercheur-observateur)



18

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 2. Clarification du problème

#### Le démarrage d'un groupe de codéveloppement:

- L'usage de métaphores

*J'ai apporté un **casse-tête de 1000 morceaux** pour montrer qu'il est important d'avoir une image claire du problème avant de passer aux avenues de solution. (Journal d'un animateur-chercheur)*

*L'analogie de la **lampe frontale** a permis de bien faire comprendre l'étape de la clarification de la problématique : ouvrir l'angle de notre faisceau lumineux pour mieux voir la problématique. (Journal d'un animateur-chercheur)*



19

### 3. Fondements théoriques et données *empiriques*

#### 2. Clarification du problème

#### Le démarrage d'un groupe de codéveloppement:

Une étape rapidement appropriée par les membres du groupe

*Deux membres me semblent particulièrement habiles pour questionner, illustrer leur compréhension et recadrer. (Journal d'un chercheur-animateur)*

*Les questions posées par les membres du groupe sont réfléchies, constructives et stimulantes. (Journal d'un chercheur-animateur)*



20

### 3. Fondements théoriques et données *empiriques*

#### 2. Clarification du problème

#### Points de vigilance dans l'animation

- Tenir compte de la relation médiante
- Succomber à une vague de sympathie

*Les accompagnants s'identifiaient beaucoup au récit et perdaient leur recul sur la situation. Ils ont donc été peu productifs à l'étape de clarification et je ne voulais pas m'installer dans le rôle de l'investigateur.* (Journal d'un chercheur-animateur)

- Chasser le naturel et il revient au galop!

*Des pistes de solutions sont formulées de manière interrogative à l'étape de la clarification du problème, un subterfuge que les animateurs n'ont pas manqué de souligner.* (Journal d'un chercheur-animateur)



21

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 2. Clarification du problème

#### Difficultés-types

SAUVER À TOUT PRIX: s'enfermer dans le paradoxe de l'aide  
 SE CENTRER TROP VITE SUR LA SOLUTION: escamoter la phase d'analyse  
 MÉLANGER LES GENRES: confondre les observations, les hypothèses et les jugements de valeur  
 S'EN TENIR AUX IDÉES REÇUES: fonctionner avec le prêt à penser  
 SE PERDRE DANS LES DÉTAILS: se retrouver avec une surabondance d'observations, d'impressions, d'anecdotes et d'éléments pris en compte  
 SE SOUSTRAIRE DE L'ÉQUATION: chercher les explications ailleurs  
 TROUVER UN COUPABLE: s'enfermer dans la pensée linéaire  
 DIRIGER SON ATTENTION SUR LES DÉFICITS: se cantonner dans une perspective « pathologisante »  
 RÉAPPLIQUER EN VAIN LA MÊME SOLUTION: faire plus de la même chose, encore et encore  
 CHERCHER SES REPÈRES: se demander quels sont au juste ses rôles, ses fonctions et les finalités de ses actions

(Inspiré de Curonici, C. et McCulloch, 2007, 2e éd.)



22

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 3. Formulation de la demande

- Aider l'accompagné à demeurer le maître d'œuvre de son récit  
(Charlier et Biémar, 2012)
- Respecter la demande de l'accompagné et préserver son autonomie

...mais...

- Exercer une vigilance pour détecter si la demande d'aide se situe dans un « plus de la même chose ».



23

### 3. Fondements théoriques et données *empiriques*

#### 3. Formulation de la demande d'aide

*Il me semble de plus en plus évident qu'il faut "perdre" et "prendre" du temps pour cette demande d'aide, tant et aussi longtemps que celle-ci n'est pas claire, pour la personne qui la formule, mais aussi pour l'ensemble des participants et pour les animateurs. (Journal d'un animateur-chercheur)*



24

### 3. Fondements théoriques et données *empiriques*

#### 3. Formulation de la demande

#### Points de vigilance dans l'animation

- Débusquer les **demandes impossibles**

*La demande était insoluble dans le cadre d'un accompagnement centré sur l'ici et maintenant: dire à l'accompagné ce qu'on aurait fait à sa place dans cette situation [telle était sa demande], c'est intervenir sur un passé qui n'existe plus. (Journal chercheur-animateur)*

- **Structurer la discussion**

*Le fait de décortiquer la demande en trois sous-demandes et de les aborder de manière séquentielle a permis de structurer la discussion. (Journal d'un animateur-chercheur)*

- Mettre au jour le « **plus de la même chose** ».



25

### 3. Fondements *théoriques* et données *empiriques*

#### 6. Journal réflexif

**DÉCRIRE** : capacité à rendre compte d'une situation d'une manière factuelle, sans faire intervenir le jugement, ni sauter aux solutions.

**PROBLÉMATISER** : capacité à décoder ses façons habituelles de poser un problème; ouverture à d'autres façons de poser le problème.

**ANALYSER** : capacité à distinguer entre l'essentiel et l'accessoire pour dégager le sens d'une expérience.

**THÉORISER** : capacité à rendre explicite son modèle d'action.

**RÉINVESTIR** : capacité à cerner dans quel(s) autre(s) contexte(s) la démarche réflexive appliquée à une expérience donnée peut être réutilisée.

(Charlier *et al.*, 2013)



26

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 6. Journal réflexif

#### Un exemple

	<i>Questions posées ou à se poser pour stimuler la rédaction du journal</i>	<i>Exemple de réflexion rédigée dans un journal à l'étape 2</i>
<b>1. DÉCRIRE</b> Rendre compte d'une situation d'une manière factuelle, sans faire intervenir le jugement, les anticipations, les lectures de pensée, ni sauter aux solutions.	Quels sont les faits, les événements ou les éléments qui sont à souligner dans ce cas? Qu'avez-vous retenu du cas présenté aujourd'hui?	<i>Je me suis rendue compte que j'interprétais le comportement silencieux d'Émilie comme étant un non-engagement dans sa démarche d'orientation, alors qu'elle était plutôt en train de réfléchir à mes questions. Elle est arrivée à la séance suivante en abordant à nouveau ces questions avec moi.</i>
<b>2. PROBLÉMATISER</b> Décoder les façons habituelles de poser un problème; s'ouvrir à d'autres façons de poser le problème.	En quels termes la difficulté était-elle présentée au tout début de la séance? Y a-t-il eu un changement dans la façon de décrire cette difficulté au cours de la séance? Si oui, comment cette difficulté est-elle maintenant redéfinie? Quels en sont les éléments nouveaux?	<i>Avec Émilie, je faisais une interprétation erronée à la séance précédente. Elle se questionne beaucoup et elle m'a avoué qu'elle vivait beaucoup d'anxiété par rapport au fait de devoir déménager pour suivre sa formation au cégep.</i>
<b>3. ANALYSER</b> Créer du sens au cas présenté. Proposer une façon de comprendre le problème. Distinguer entre l'essentiel et l'accessoire pour mieux dégager le sens d'une expérience.	Que comprenez-vous de la difficulté qui a été exposée aujourd'hui? À quelle autre situation cette difficulté vous fait-elle penser? Qu'est-ce qui vous permet de dire que ces situations se ressemblent? Quels sont les points communs? Quelles sont les différences?	<i>Les Émilie que je rencontre sont nombreuses. Il est vrai que certains étudiants sont peu engagés dans leurs études et les comportements qu'ils affichent ressemblent un peu à ceux d'Émilie. Les étudiants anxieux qui veulent camoufler leur malaise ont l'air de s'en foutre, mais ils sont au contraire très préoccupés et se questionnent.</i>

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 7. Mise en action

- Dialectique réflexion/action pour produire des connaissances professionnelles applicables et viables (modèle de Jarvis)
- Le processus de changement: la transformation passe par l'action
- Le potentiel heuristique de l'action

### 3. Fondements théoriques et données empiriques

#### 7. Mise en action

*Je me pose un certain nombre de questions au sujet de la place que nous accordons à la mise en action. Divers auteurs diront à quel point le passage à l'acte est important pour que des changements s'initient et s'installent progressivement. En d'autres mots, l'enrichissement ou la modification des schèmes existants bénéficient grandement d'expérimentation de la nouveauté.*  
(Journal réflexif d'un animateur-chercheur)

*On peut se demander si l'apprentissage est suffisant si "aucune" ou "peu" d'actions nouvelles ne sont initiées par la personne entre les rencontres.* (Journal réflexif d'un animateur-chercheur)



29

### 3. Fondements *théoriques* et données empiriques

#### 8. Retour au groupe

- Aboutissement de l'incident critique ou résolution de l'intrigue
- Enrichissement du modèle d'action et d'interactions
- État de relative harmonie (modèle de Jarvis)



30

### 3. Fondements théoriques et données *empiriques*

#### 8. Retour au groupe

*Ce retour permet de se reconnecter sur ce qui a été fait et dit précédemment, de pousser un peu plus loin la réflexion et aussi de créer l'impulsion pour attaquer une autre problématique.* (Journal d'un animateur-chercheur.

*Le temps entre deux séances a été bien investi et montre l'intérêt, en début de séance, de faire un suivi des actions entreprises depuis la dernière rencontre. Cela donne l'impression que les discussions ne se font pas dans le vide et donnent lieu soit à des changements concrets, soit à la sensation palpable d'un potentiel de changement.* (Journal d'un chercheur-observateur)



31

### 4. Discussion

#### L'accompagnement et l'animation:

- Points d'attention invariants:  
l'accompagné, le groupe et  
l'accompagnateur
- Zones de tension



32



## 5. Portée, limites et défis

Portée	Limites et défis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitation des fondements théoriques du modèle de codéveloppement (le « faire apprendre » par l'expérience)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mise en place de la méthode de codéveloppement et l'application des fondements théoriques ne conduit pas inéluctablement au changement</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opérationnalisation du modèle de codéveloppement de Payette et Champagne dans un autre secteur de pratique: l'intervention socioéducative et clinique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du temps, négociation des règles de vie du groupe, aléas des interactions dans le groupe peuvent être plus ou moins propices au changement</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mise au jour des points de vigilance de l'animation en codéveloppement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation médiante</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La consolidation de la démarche réflexive dans le codéveloppement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La consolidation de la démarche réflexive dans le codéveloppement</li> </ul>

## Les travaux de l'équipe GAP-Orientation

**Bourassa, B., Picard, F., Masdonati, J.** (2015). L'heureuse rencontre des univers scientifique et pratique: des expériences de recherche collaborative auprès de professionnels de l'orientation québécois. Dans P. Lyet (dir.), *Les recherches actions collaboratives: une révolution de la connaissance*, pp. 177-183. Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.

**Hubert, B., Picard, F., Roy, A.** (2015). Implanter le codéveloppement en orientation, *RIRE, CTREQ*, <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/05/codeveloppement-orientation/>

**Perreault, N., Perron, J.-F., Picard, F., Masdonati, J.** (2015). *Interventions menées auprès de jeunes fragilisés dans leur orientation au moment de la transition secondaire- collégial. Recueil de récits de pratiques*. Québec: GAP-Orientation, <http://www.gap-orientation.fse.ulaval.ca/du-reactucit-agrav-elacion.html>

**Perreault, N., Picard, F.** (2013). GAP-Orientation: une histoire où les professionnels de l'orientation sont les héros, *RIRE, CTREQ* <http://rire.ctreq.qc.ca/2013/02/gap-orientation-une-histoire-ou-les-professionnels-de-1%E2%80%99orientation-sont-les-heros>

**Picard, F. et al.** (sous presse). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation : de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec: PUQ.

**Picard, F., Perreault, N., Masdonati, J., Bourassa, B., Perron, J.F., Pilote, A.** (2013). Le codéveloppement dans le secteur scolaire: la difficulté de transition du jeune et le défi posé au c.o. *L'Orientation. Le magazine des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*, 3 (2), 6-9.

**Picard, F., Bourassa, B., Patton, S., Masdonati, J.** (2016). Implanter le codéveloppement professionnel en orientation scolaire. Dans B. Bourassa et M.-C. Doucet (dir.), *Pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle*. Québec : PUL, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel ».

## Autres références

- Anadón, M., Savoie-Zajc, L.** (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américains: une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.). *La recherche participative : multiples regards* (pp. 11-30). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, P., Luckmann, T.** (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bourassa, B., Boudjaoui, M.** (2012). *Les démarches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : PUL, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel »
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L.** (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: le double jeu de la recherche collaborative*. Québec: PUL
- Bourassa, B., Picard, F., Leclerc, C., Le Bossé, Y., Fournier, G.** (2016). Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe: apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement. Dans B. Bourassa et M.C. Doucet (dir.), *Pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle*. Québec : PUL, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel ».
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D.** (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec: PUQ.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., Leroy, C.** (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, É., Biémar, É.** (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Chello, F.** (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée pluricelle*, 2 (33-34), 85-95.
- Curonic, C., McCulloch, P.** (2007, 2<sup>e</sup> éd.). *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Desgagné, S.** (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec: PUQ.

35

## Autres références

- Giddens, A.** (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Jarvis, P.** (2012). Learning from everyday life. *Human & Social Studies, Research and Practice*, 1(1), 1-20.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Filteau, O.** (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie* XXXVIII (1), printemps, 11-32.
- Payette, A., Champagne, C.** (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: PUQ.
- Roelens, N.** (2009). La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 180, 169-178.
- Schütz, A.** (2008). *Le chercheur au quotidien*. Paris: Klincksieck.
- Viviers, S.** (2014). *Souffrance identitaire de métier. Des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'orientation, Québec, Université Laval.

36



[www.gap-orientation.fse.ulaval.ca](http://www.gap-orientation.fse.ulaval.ca)