

Bourassa, B., et Patton, S. (2016). Le groupe de codéveloppement comme outils de professionnalisation des conseillères et conseillers d'orientation : les défis de l'animation et de l'accompagnement. Dans F. Picard (dir), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation : de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement* (pp. 32-59). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le groupe de codéveloppement comme outils de professionnalisation des conseillères et conseillers d'orientation : les défis de l'animation et de l'accompagnement¹

Bruno Bourassa et Suzy Patton

*Pour se comprendre lui-même, l'homme a besoin d'être compris par un autre.
Pour être compris par un autre, il lui faut comprendre cet autre.*
Paul Watzlawick

Se professionnaliser...tout au long de la vie

Le sentiment de compétence et les savoirs des conseillères/conseillers d'orientation sont de plus en plus mis à l'épreuve. Soutenir les parcours des personnes qui tentent, tant bien que

...les conseillères/conseillers d'orientation sont aujourd'hui davantage susceptibles de faire face à l'insuffisance de leurs cadres de référence et des savoir-faire acquis au fil du temps.

mal, de compléter leur formation ou encore de « réussir » leur (ré)insertion sociale et professionnelle comporte plusieurs défis. Ces intervenantes/intervenants doivent composer avec les turbulences occasionnées par nos sociétés en constantes mutations. De plus, les demandes des personnes et des groupes auprès desquels ils exercent leur expertise, notamment en milieu scolaire, se sont diversifiées et complexifiées. Le témoignage des professionnels de l'orientation qui ont participé aux projets de recherche et aux activités de perfectionnement que nous avons réalisés ces dernières années, est éloquent en ce sens (Bourassa, Picard, Masdonati, 2015; Bourassa, Fournier, Goyer et Veilleux, 2013; Bourassa, Leclerc, Filteau, 2005; Dussault, Bourassa et Fournier, 2011; Picard, Souci et Demers, 2013). Plusieurs évoquent que les problématiques des personnes qu'ils accompagnent (ex. indécision scolaire et professionnelle, incertitude rattachée à la transition vers l'emploi, support parental absent ou inadéquat, accompagnement de

¹ Ce chapitre, destiné en premier lieu aux professionnels de l'orientation, est une adaptation du texte de Bourassa, B., Picard, F., Leclerc, C., Le Bossé, Y et Fournier, G (à paraître), « Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe : apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement ». Dans B. Bourassa et M. C. Doucet (dir.), *Éducation et vie au travail: pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle*. Québec. PUL.

populations immigrantes, souffrance au travail) sont souvent déstabilisantes pour eux, et cela malgré une solide formation et des années d'expérience enrichissantes .

Que ce soit dû à l'inusité de ces situations, à l'ampleur et la complexité des mandats/demandes d'accompagnement des publics cibles ou à la difficile collaboration avec des collègues et autres instances concernées par son travail, les conseillères/conseillers d'orientation sont aujourd'hui davantage susceptibles de faire face à l'insuffisance de leurs cadres de

L'intervention n'est jamais une simple application de recettes, ou de savoirs dits probants, puisqu'elle est et sera fréquemment confrontée à l'inattendu.

référence et des savoir-faire acquis au fil du temps. Comme l'observent Savickas, Nota, Rossier et coll. (2010), les théories, modèles et pratiques d'intervention en orientation préconisés durant une bonne portion du 20^e siècle étaient largement influencés par le postulat de « prévisibilité » (des comportements humains, du développement des personnes, du fonctionnement des organisations et des institutions sociales, des retombées de tel ou tel type d'intervention, etc). Cette vision des choses est depuis quelques décennies fortement remise en question, si ce n'est complètement abandonnée, en raison des transformations précitées. Nos sociétés post modernes (mondialisation, concurrence, technologisation des échanges et des modes de production, reconfiguration du marché du travail et d'autres institutions telle la famille, etc.) invitent à la construction de repères qui intègrent et mettent à profit l'idée d'« incertitude » et au renouvellement fréquent des pratiques d'intervention (Chello, 2013, Le Bossé, 2011).

À ce sujet, des auteurs affirment que le développement professionnel des praticiennes/praticiens peut être conçu comme un long processus d'apprentissage qui est constamment réactivé dans la quotidienneté et cela tout au long de la vie (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Wittorski, 2009).

Chemin faisant et selon les circonstances, les conseillères/conseillers d'orientation, comme tout autre professionnel, ratifient ou (re)construisent les compétences qu'ils jugent essentielles pour effectuer les tâches qui leur incombent et résoudre les problèmes auxquels ils font face. Ces compétences sont plurielles et renvoient à différentes composantes de leur métier: l'analyse des problématiques relatives aux personnes accompagnées; l'ajustement et l'innovation des stratégies d'intervention; le travail en équipe; le positionnement au regard des professionnels d'autres disciplines et des attentes des milieux de pratiques, etc.

L'intervention n'est jamais une simple application de recettes (Perrenoud, 1994), ou de savoirs dits probants, puisqu'elle est et sera fréquemment confrontée à l'inattendu. Toutes modifications heureuses des savoirs cumulés au cours des années, tout apprentissage significatif visant à mieux composer avec les irrégularités ou l'inconnu, participeront à l'enrichissement de l'expertise de l'intervenante/intervenant. Il suffira parfois de demander conseil à des collègues, de consulter des ouvrages ou des documents de référence, de repenser autrement le problème « hors de l'action », pour que des solutions

nouvelles et pertinentes émergent. Par ailleurs, ce processus de professionnalisation tout au long de la vie, peut aussi se faire en empruntant d'autres voies (Wittorski, 2009).

Depuis une trentaine d'années, plusieurs approches d'analyse de pratiques professionnelles et de recherches-action ont vu le jour (Argyris et Schön, 1992; Blanchard-Laville et Fablet, 1996, 2003; Bourassa, 2015; Donnay et Charlier, 2008; Vermersch, 1994; Heron et Reason, 2008; Perrenoud, 2012). Ces approches, chacune à leur manière, proposent à des praticiennes/praticiens de participer à des démarches en groupe qui visent à mieux comprendre et transformer des aspects de leur action professionnelle. L'exercice consiste à prendre un peu de recul par rapport aux activités de tous les jours afin de développer leurs capacités réflexives et accroître concrètement leur pouvoir d'agir au regard des interrogations et des événements déstabilisants qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans le cadre de ces démarches, il ne s'agit plus seulement de réfléchir dans et sur l'action, mais aussi de réfléchir sur les systèmes d'action qui gouvernent la pratique professionnelle (Perrenoud, 2012).

Perrenoud, Philippe (2004), Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales; condition de la professionnalisation, dans J.F. Inisan (dir.), Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation (pp. 11-32), Reims, CRDP de Champagne-Ardenne.

Les systèmes d'action, peuvent être définis comme l'ensemble des composantes qui interagissent et qui ont une influence significative sur les pratiques à l'étude. Ces systèmes peuvent inclure, les façons de voir et de faire habituel des praticiennes/praticiens concernées (leurs modèles d'action) et leurs manières plus ou moins routinières d'interagir ensemble (leurs modèles d'interaction), les enjeux respectifs des acteurs concernés dans une situation donnée (qu'est-ce qu'ils veulent obtenir et éviter?), les éléments de contexte qui sont en cause (ex. les contraintes les règles organisationnelles, les contraintes administratives les ressources humaines et matérielles disponibles). Par exemple, dans le cas d'une conseillère d'orientation qui voudrait en arriver à mieux comprendre les difficultés qu'elle rencontre dans l'implantation d'une approche d'école orientante dans son propre milieu scolaire, le travail pourrait consister à analyser plus en profondeur : comment elle s'y est prise jusqu'à maintenant? quels sont les principes dominants qui guident son action professionnelle? quelle est l'influence d'autres personnes concernées par ce projets (ex. direction d'école, enseignantes/enseignants, psychoéducatrices/psychoéducateurs, parents...)? quelles sont les contraintes et ressources matérielles et financières? etc.

Le groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997), qui a été utilisé par notre équipe de recherche (GAP-orientation) fait partie de ces démarches.

Mais de quoi s'agit-il au juste?

Le codéveloppement professionnel : une brève description

Payette et Champagne (1997) définissent le groupe de codéveloppement comme une «approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions des participants pour

favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle. Le groupe constitue une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et qui s'entend sur la méthode: étude attentive d'une situation vécue par un participant, partage de « savoirs » pratiques, surtout, et de connaissances théoriques au besoin» (p. 7). Selon cette approche de formation, les participantes/participants constituant un groupe restreint prennent appui sur leur propre expérience afin de s'entraider et s'instruire mutuellement.

L'essentiel de la démarche consiste à soumettre une situation, un incident critique vécu par une personne du groupe² dans sa vie professionnelle et qui suscite chez elle de l'incompréhension, de l'inconfort, un sentiment d'inefficacité ou même de la souffrance. L'animateur-

accompagnateur (AA)³ invite alors les autres membres à discuter de cet incident en questionnant et en faisant part d'analyses qui leur viennent en tête au cours des discussions. En bout de ligne, c'est la personne qui expose sa situation qui agit comme juge et arbitre. Elle accueille ces interprétations et ces propositions, les examine et en évalue la pertinence. La plupart du temps, ce travail de coconstruction se conclura par l'élaboration en groupe de pistes de compréhension et d'action nouvelles lui permettant éventuellement d'intervenir autrement et donc d'enrichir et améliorer son répertoire de compétences actuelles.

Plus concrètement, la démarche se déroule selon les huit étapes suivantes inspirées de Payette et Champagne (1997) et adaptées par notre équipe de recherche : 1/le récit de l'incident critique; 2/la clarification de la problématique sous-jacente à l'IC; 3/la formulation de la demande; 4/l'exploration de pistes de solution novatrices; 5/la synthèse; 6/la mise en action; 7/la rédaction du journal réflexif; 8/le retour en groupe (Picard, Perreault, Masdonati, Bourassa, Perron et Pilote, 2013). Ces étapes sont définies dans le tableau suivant :

Le groupe de codéveloppement est une « approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions des participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle ».

[Payette et Champagne, 1997, p. 7.]

² Durant une session de travail de 3h30, on peut habituellement procéder à l'analyse d'une ou deux situations différentes.

³ Pour faciliter le travail et enrichir les échanges, nous avons pris option de co-animer ces rencontres. Cependant, pour faciliter l'écriture nous adopterons la forme singulière lorsqu'il est question de cette fonction.

Tableau 1 : Les huit étapes de la démarche de codéveloppement

Étapes	Description	Application
1-Le récit d'un incident critique (IC)	Lors des séances de codéveloppement, la personne accompagnée a pour mission première de faire connaître un IC qui a eu lieu récemment dans sa pratique et qu'elle considère suffisamment significatif, pour en faire un objet de réflexion et s'engager dans un processus d'apprentissage.	À ce stade-ci, le rôle de la personne accompagnée consiste essentiellement à décrire l'IC retenu, en s'en tenant le plus possible aux faits, à ce qui s'est passé, sans entrer dans l'analyse. À titre d'exemples, ces IC peuvent être des difficultés rattachées : à l'intervention directe auprès de la clientèle (ex. se sentir à bout de ressources pour aider un jeune décrocheur); à la collaboration avec des collègues (ex. conflits de rôle); à la reconnaissance et à la pertinence de son identité professionnelle dans un contexte donné (ex. difficulté à faire reconnaître la pertinence de son expertise dans un milieu donné), etc.
2- La clarification de la problématique sous-jacente à l'IC	À cette étape, les membres du groupe procèdent à l'analyse plus approfondie du problème que recouvre l'IC. Cette quête d'information et ce partage d'idées ont pour but de générer progressivement chez cette dernière- et aussi chez les autres participants - une vision différente de la situation et éventuellement porteuse de solutions	Les membres du groupe posent des questions, émettent des commentaires et des hypothèses quant à la compréhension dudit problème en prenant en compte le contexte précis dans lequel il apparaît (les événements, les acteurs en cause et leurs finalités respectives, les contraintes, les marges de manœuvre). La personne accompagnée répond aux questions, réagit au point de vue des uns et des autres et fournit elle-même des éléments d'analyse le cas échéant.

3- La formulation de la demande	Instruite de ces spéculations et de l'originalité des avenues de compréhension qui s'en dégagent, la personne accompagnée est amenée à préciser ses intentions quant aux changements souhaités pour l'avenir.	Une façon de faire est simplement de lui demander de compléter l'énoncé suivant : <i>à l'avenir je serais satisfaite si...</i>
4- L'exploration de solutions novatrices	Consécutivement aux réflexions effectuées dans les étapes précédentes, le travail vise à dégager ensemble des pistes de solutions en lien avec les intentions nouvellement formulées par la personne.	Cet exercice pourra, par exemple, prendre la forme d'une séance de remue-méninge. Il arrive aussi que des idées de modifications de l'intervention découlent spontanément des résultats de l'analyse qui vient d'être faite. On verra alors, comment ces solutions peuvent s'opérationnaliser concrètement dans l'action.
5-La synthèse	La synthèse permet de clore la séance de codéveloppement en s'assurant que tous en arrivent sensiblement aux mêmes constats (en intégrant les accords et les désaccords) et que la personne accompagnée peut repartir avec une compréhension renouvelée et cohérente de la situation à l'étude et des avenues d'action prometteuses.	L'AA résume l'ensemble des éléments marquants du travail d'analyse. Cette tâche pourrait aussi être confiée à un membre du groupe.
6- La mise en action	Les solutions identifiées lors de la rencontre de codéveloppement, peuvent maintenant être testées en contexte de vie réelle, entre les rencontres de codéveloppement.	La personne accompagnée est encouragée - sans pression ou obligation - à passer à l'action dans son milieu de manière à vérifier la pertinence des pistes de solutions retenues et favoriser l'intégration d'apprentissages significatifs.
7-La rédaction d'un	La personne accompagnée ainsi que les autres participantes sont	Le journal est rédigé à la fin de chaque séance pour récolter une

journal réflexif	invités à rédiger un journal réflexif. Ils y intègrent ce qu'ils retiennent de la séance, les éléments qui ont favorisé leur réflexion et ceux qui ont pu y nuire, les apprentissages pertinents pour leur pratique, les pensées et actions significatives.	première réflexion à chaud et il est utilisé entre les sessions de travail en groupe pour approfondir cette réflexion en cours d'action et identifier les questions qui restent en suspens.
8-Le retour en groupe	Un retour est fait auprès du groupe et de la personne accompagnée au début de chaque rencontre pour prendre connaissance des retombées de la dernière session de codéveloppement, de ses réflexions actuelles et des attentes des uns et des autres pour la session qui débute.	Habituellement, on invitera d'abord la personne qui a été accompagnée à témoigner de la manière dont sa situation a évolué depuis la dernière rencontre, puis ensuite on donnera la parole aux autres participants. Cette mise à jour permet de prendre la mesure des effets de cette démarche collective, de faire le point et de relancer les travaux avec l'analyse d'un autre IC.

Mais pourquoi procéder ainsi? Quels sont les fondements de cette démarche qui, à première vue, peut sembler mécanique, linéaire et se confondre avec un processus rudimentaire de résolution de problème? Qu'est-ce qui se joue au juste, tout au long de cette aventure, pour qu'en bout ligne les participantes/participants acquièrent de nouveaux leurs savoirs? Qu'est-ce qui explique qu'il y ait apprentissage?

Apprendre de l'expérience : toute une expérience!

« L'expérience » comme idée et comme phénomène occupe une place centrale dans l'approche du codéveloppement. On part de l'expérience quotidienne des participantes/participants pour repérer ces situations qui les déstabilisent. On mise également sur leur expérience et celle des AA pour favoriser l'entraide et l'apprentissage mutuel. On s'y attarde à nouveau pour que puissent être provoqués, dans l'action, ces changements visant le développement professionnel. Autrement dit, l'expérience est considérée à la fois comme source et moyen d'apprentissage tout au long du processus de codéveloppement.

Par ailleurs, qu'est-ce qu'une expérience? Si on tend un peu l'oreille, on constate vite que ce mot est d'usage courant dans la société en général et revêt différentes significations selon le contexte où on l'applique (l'expérience culinaire, du deuil, de l'esthétisme, l'expérience spirituelle, de l'enseignement, de la parentalité...). On dira par exemple

d'une personne âgée qu'elle a de l'expérience, qu'un voyage ou un spectacle nous a fait vivre de belles expériences, que cette candidate à un poste n'a pas suffisamment d'expérience, que le scientifique se concentre sur ses expériences...Cependant, lorsqu'on s'intéresse plus finement au développement professionnel et à l'apprentissage adulte, quelle compréhension peut-on avoir de ce phénomène?

Nicole Roelens (2009) identifie trois moments clés à ce processus d'apprentissage : l'épreuve, la quête et l'œuvre.

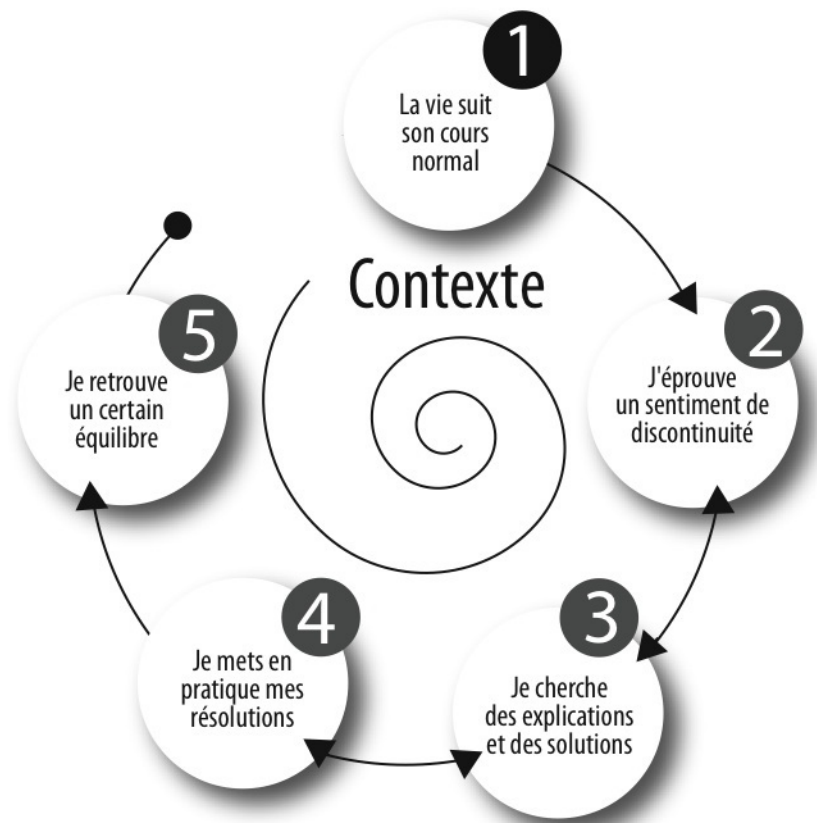
L'épreuve correspond à l'insuffisance de ce qu'on connaît et de ce qu'on sait, pour répondre aux situations nouvelles qui se présentent à nous. En d'autres mots, la viabilité de nos repères et apprentissages antérieurs est remise en question. Il s'agit d'un moment de rupture, de discontinuité (Mayen, 2009); moment plus ou moins déstabilisant, incommodant si ce n'est pénible. Par ailleurs, ce moment est susceptible de générer chez nous le désir ou encore le sentiment de devoir surmonter ces obstacles. C'est la *quête*. Celle de comprendre et d'agir autrement dans les circonstances. Toujours selon Roelens (2009), cette quête mène ultimement à la réalisation de l'œuvre qui est, en fin de compte, l'aboutissement du cheminement expérientiel. Elle est l'accomplissement des apprentissages permettant de retrouver un état d'équilibre satisfaisant et d'accroître notre potentiel d'adaptation. Et c'est ainsi que l'on acquiert de l'expérience ou que l'on se « professionnalise » tout au long de la vie, si l'on réfléchit les choses en termes de développement professionnel.

Mais comme le remarque Roelens, le processus d'apprentissage n'est pas aussi simple et aussi linéaire que peut le laisser croire cette courte démonstration. Jarvis (2012), montre que l'apprentissage expérientiel susceptible de se produire dans la vie de tous les jours est plutôt un processus d'aller-retour, relativement incertain et qui paradoxalement, ne mène pas nécessairement à l'apprentissage. Pour diverses raisons, on peut en effet rejeter l'opportunité d'apprendre (Jarvis, 2006, 2012). On peut aussi s'inscrire dans l'aventure, mais là encore, la transition vers un apprentissage plus « achevé » n'est pas automatique. Jarvis (2012) illustre ce mouvement relativement imprévisible par le biais de la figure suivante.

Alors que la vie suivait son cours normal (bulle 1), la personne rencontre une situation inhabituelle qui vient interrompre de manière plus ou moins importante cette harmonie (bulle 2). Elle éprouve alors un sentiment de discontinuité. Elle tentera donc de donner du sens à ce qui lui arrive, à ce qui lui résiste, en essayant de mieux vivre avec cette situation et de la dépasser en identifiant des voies de résolution des difficultés qu'elle recouvre (bulle 3). Finalement, l'application concrète de ces pistes de solutions pour en vérifier la viabilité est un autre temps important du processus d'apprentissage (bulle 4). Ce test de la réalité, lorsqu'il s'avère concluant pour la personne, l'amène éventuellement à revivre l'état de relative harmonie habituellement recherché après l'épreuve (bulle 5). L'expérience d'apprentissage telle qu'elle est décrite ici correspond *grosso modo* aux trois moments clé du modèle décrit par Roelens (2009). Par ailleurs, les flèches bidirectionnelles entre les bulles 2, 3 et 4, représentent ces jeux de va et vient possibles entre l'une et l'autre de ces phases. Par exemple, les tentatives de compréhension et de

quête de solutions (bulle 3) peuvent s'avérer vaines ou insatisfaisantes du point de vue de la personne et la ramener à la sensation de discontinuité; sensation pouvant d'ailleurs s'exacerber en de telles circonstances. De même, un passage à l'action non concluant pour résoudre les difficultés rencontrées (bulle 4) aura pour effet de maintenir la personne dans la spéculation (bulle 3) et l'instabilité (bulle 2). Ce processus itératif, ponctué d'épisodes de stagnation, d'hésitation, plus ou moins persistants est rarement un fait d'exception lorsqu'il s'agit de reconsidérer ses routines ou ses habitus (Perrenoud, 2012).

Figure 1 : L'apprentissage, un processus spirale et itératif (inspiré de Jarvis, 2012)



L'exemple de Mélissa, tiré de l'expérience de notre équipe de recherche « GAP-Orientation », permet d'illustrer ce processus.

Le processus d'apprentissage : l'exemple de Mélissa

L'épreuve

Mélissa, conseillère d'orientation dans une école secondaire, avait vécu une belle journée et tout allait comme sur des roulettes (bulle 1). Par ailleurs, lors de la soirée d'information destinée aux parents des élèves, cette situation de tranquillité qu'elle vivait s'est alors transformée. De ses mots, elle dit avoir fait face à la non-réceptivité de certains parents concernant les choix de cours à option offerts aux élèves. Ces derniers ont fait valoir que la filière « sciences naturelles » et les matières qui y sont enseignées (les mathématiques, les options de chimie et de physique) est la plus appropriée pour leurs enfants, car elle donne accès à tous les programmes au cégep et à l'université. Selon Mélissa, ils sont même allés jusqu'à la confronter en lui demandant de prouver le contraire. Elle est restée sans mot. Mélissa ne partageant pas cette opinion trop répandue, demeura habitée par cette contrariété (sentiment de discontinuité), par cette position adoptée par les parents (bulle 2). Elle aimerait vraiment qu'ils comprennent que cette option n'est pas nécessairement la meilleure pour tous les jeunes, notamment si cette filière ne correspond pas à leurs intérêts et aspirations. Selon elle, il est même possible que ce choix leur cause problème éventuellement, s'ils ont de mauvaises notes et qu'ils ne peuvent être admis dans un programme qui n'exige pas une formation en sciences naturelles (ex. droit, psychologie, etc.).

La quête

Pour remédier à cette situation, Mélissa tenta de trouver des explications à cette apparente fermeture des parents. Elle chercha, en vain, différents moyens de s'en sortir, puis elle décida enfin de soumettre cette situation à ses collègues lors d'une séance de codéveloppement (bulle 3). Cette réflexion en groupe a permis de faire émerger de nouvelles manières de composer avec ce problème dont celle de modifier un peu sa posture d'intervenante. Elle retiendra des échanges que les parents sont peut-être légitimés de cultiver et maintenir leurs ambitions, que son insistance comme intervenante vient peut-être renforcer leur position, que simplement les informer, échanger avec eux et les laisser faire leur choix est une autre manière de se positionner pouvant l'aider à relativiser sa propre position et amener les parents à s'ouvrir à elle. Mélissa décidera d'ailleurs de mettre ces idées en application auprès des parents de manière à en évaluer la pertinence (bulle 4).

L'œuvre

Cette expérience lui permettra, de fait, de voir la situation sous un nouvel angle et de modifier son positionnement professionnel dans ces circonstances (en ne s'indignant plus, en n'essayant plus de convaincre les parents à tout prix, bref, en les accompagnant différemment, etc). En plus de recouvrer une quiétude satisfaisante, Mélissa pourra éventuellement s'inspirer de ce nouvel apprentissage pour traiter des situations semblables dans le futur (bulle 5).

On voit déjà ici qu'apprendre dans et par l'expérience, ne va pas de soi. C'est pourquoi, accompagner la praticienne ou le praticien dans ce processus d'apprentissage, comme c'est le cas avec le groupe de codéveloppement, peut s'avérer une voie salutaire pour faciliter l'acquisition de savoirs et de compétences susceptibles de favoriser son épanouissement professionnel.

Mais animer et accompagner comporte plusieurs défis, dont ceux de comprendre encore plus finement ce qui est en jeu dans le processus d'apprentissage et ce qu'exige la posture et le travail d'accompagnateur, particulièrement selon l'approche du codéveloppement.

La légende d'Argos... ou ce qu'exige l'accompagnement du groupe de codéveloppement

Dans la mythologie grecque, on retrouve la légende d'Argos de *Panoptès*, épithète qui signifie « celui qui voit tout ». Cette dernière lui avait été attribuée, puisqu'il avait cent yeux répartis sur son énorme tête de géant, cinquante qui dorment et cinquante qui veillent, de manière à ce qu'il soit impossible de déjouer sa vigilance (Papin, 2000). Cette métaphore amusante peut servir, en partie du moins, à dépeindre la posture complexe de celui ou celle qui accompagne un groupe, et plus singulièrement chaque personne qui le compose, dans leurs processus d'apprentissage expérientiel et de professionnalisation. L'AA (animateur-accompagnateur) n'est pas là pour surveiller la présence d'un ennemi ou d'un danger potentiel comme le révèle la légende. Par ailleurs, il doit être attentif à plusieurs phénomènes et aux différents rôles qu'il est amené à jouer.

Nos expériences antérieures suggèrent que le travail d'AA dans ces groupes est mobilisé et articulé autour de points d'attention invariants, qui habitent son esprit d'une manière ou d'une autre et qui constituent des repères importants pour guider son action en vue d'accroître le potentiel d'apprentissage des participantes/participants. Ils sont probablement plus nombreux et diversifiés que ceux ici retenus. Toutefois, on peut affirmer sans trop se tromper, que ces trois points d'attention occupent une large partie des préoccupations de l'AA dans l'exercice de ses fonctions :



Premier point d'attention : L'ACCOMPAGNÉ
(enjeux biographiques, interactifs et contextuels et enjeux relatifs au changement);



Deuxième point d'attention : LE GROUPE
(enjeux relatifs à la dynamique du groupe et à son potentiel formateur);



Troisième point d'attention : L'ANIMATEUR-ACCOMPAGNATEUR (AA)
(enjeux relatifs à la posture de l'AA et aux stratégies d'intervention privilégiées).

En observant de plus près nos expériences d'animation et d'accompagnement de groupe, il appert que quatre ordres de préoccupation, intimement reliés entre eux, orientent notre attention au regard de l'accompagné dans le cadre de ces démarches réflexives : l'enjeu relatif à l'IC, l'enjeu biographique, l'enjeu interactif et contextuel et l'enjeu de changement, soit l'apprentissage).

L'enjeu relatif à l'IC

Les huit étapes de la démarche de codéveloppement, tel que décrites précédemment, prennent appui sur les conceptions de l'expérience et du processus d'apprentissage qui viennent d'être exposées. Les participantes/participants sont conviés, selon leur bon vouloir, à présenter un incident critique⁴ qui a provoqué chez eux l'impression de discontinuité à l'origine du processus d'apprentissage (Jarvis, 2006, 2012). Ce genre de déstabilisation, dans la mesure où elle est vécue comme suffisamment importante pour la personne touchée, provoque naturellement chez elle une démarche d'*enquête* visant à mieux comprendre ce qui a bien pu se passer et ce qui pourrait être fait pour améliorer la situation (Dewey, 1938). L'AA en contexte de codéveloppement y voit là une occasion à saisir, une opportunité, pour permettre à la personne de se perfectionner. Ainsi, lui et les autres participantes/participants deviennent des *co enquêteurs* au service de cette démarche réflexive.

Une des cartes maîtresses de cette approche d'animation et d'accompagnement est d'en arriver à bien clarifier la problématique contenue dans l'incident critique, avant de sauter trop vite aux solutions.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, une des cartes maîtresses de cette approche d'animation et d'accompagnement est d'en arriver à bien clarifier la problématique contenue dans l'incident critique, avant de sauter trop vite aux solutions. - Pour amorcer ce travail de réflexion, l'AA demandera à la personne concernée de raconter à tous ce dont il s'agit (ex. les événements qui ont eu lieu, les acteurs concernés, les éléments de contexte à prendre en considération) et de dire en quoi cela constitue un problème pour elle (ici s'enchaînent les étapes un et deux de la démarche de codéveloppement). Ce processus nous amène à passer du vécu au récit et progressivement du récit à la constitution d'une *intrigue* (Pastré, 2013; Ricœur, 1983). Cette intrigue se bâtit grâce notamment aux questions d'éclaircissement posées par l'AA et les autres participantes/participants du groupe. La personne en arrive ainsi à reconstituer les faits, à créer des enchaînements entre ce qui s'est passé et la manière dont elle comprend cette situation qui lui résiste.

⁴ Ces IC sont tantôt des irritants récurrents (un conflit interpersonnel qui perdure après diverses tentatives de résolution de problème; un client qu'on n'arrive pas à aider malgré plusieurs efforts), des dilemmes, ou des événements imprévus (ex. perte d'emploi soudaine, promotion inattendue...).

Ce récit et l'intrigue singulière qui caractérise la situation à l'étude sont un matériau de base très précieux et indispensable pour, par la suite, approfondir l'analyse de ce segment de pratique (IC). Il nous informe non seulement sur les événements, mais également sur la façon dont la personne éprouve cette situation et l'interprétation qu'elle en a. Il arrive que le simple fait de révéler à voix haute⁵ cette expérience lui permette déjà de s'expliquer autrement ce qui lui arrive. Mais très souvent, le point de vue d'autres individus, comme c'est le cas dans la démarche de codéveloppement, vient stimuler et enrichir ces premières révélations ou tout simplement contribue à faire émerger des idées nouvelles susceptibles d'éclairer la personne et la conduite du changement. En d'autres mots, les efforts sont mis pour générer des hypothèses de compréhension de la situation et du problème vécu, qui soient originales et fécondes pour la personne.

L'enjeu biographique

L'AA se demandera qu'est-ce qui « se joue » pour la personnes sur le plan *biographique*. Cet enjeu renvoie à deux dimensions : son histoire de vie en général et la théorie de l'action, structurée sous forme de modèles d'action, qu'elle a élaborée au fil du temps. En ce qui concerne *l'histoire de vie*, il pourra être par exemple utile de connaître des aspects de son cheminement personnel et professionnel pour mieux comprendre le problème à l'étude. Quelle est sa formation de base? Quelles sont ses fonctions dans le rôle qu'elle occupe actuellement? Est-elle novice dans son domaine ou si au contraire elle a plusieurs années d'expérience derrière elle? Y a-t-il des aspects de sa vie personnelle qui interfèrent sur sa vie professionnelle dans l'IC dont elle fait part? etc. La deuxième dimension, *la théorie de l'action*, suscite particulièrement notre intérêt dans le travail d'accompagnement. Comme le souligne Perrenoud (2004) « Tout praticien se construit une théorie personnelle du réel et de l'action sur le réel (...) » (p.12) basée sur ses apprentissages passés. Dit autrement, il a ses propres façons de voir et de faire, ses propres *modèles d'action*.

L'accompagnateur doit se demander qu'est-ce qui « se joue » pour la personne sur le plan biographique.

Les modèles d'action sont nos manières habituelles de voir et de faire dans telle ou telle situation. Ils sont constitués de valeurs et de croyances chéries par chaque personne, de savoirs théoriques et tout autre savoir d'expérience acquis au fil des ans (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ces savoirs, qui ont fait leur preuve dans le passé, sont souvent tacites (Polany, 1967; Schön, 1983). Ils s'activent spontanément au fur et à mesure que surviennent les événements dans l'agir quotidien. Ils guident les pensées et les comportements et sont bien sûr présents dans les IC révélés lors des sessions de codéveloppement.

⁵ Comme l'écrivent Payette et Champagne (1997) : « Le fait de s'extérioriser, le fait d'extérioriser des éléments d'une partie de sa situation organisationnelle donne assez souvent une nouvelle allure, une nouvelle clarté aux choses... » (p.61).

La démarche réflexive en groupe consiste alors dans la recherche et l'explicitation de ces apprentissages passés. On essaiera de voir, avec la personne, quelles peuvent bien être ces valeurs, ces croyances, ces savoirs qui conditionnent plus particulièrement son agir professionnel dans l'IC choisi. L'AA et les participantes/participants la questionnent, suggèrent des avenues de compréhension possibles et vérifient au fur et à mesure ce qui a du sens pour elle, ce qui lui permet d'y voir plus clair.

L'exemple de Johanne, tiré d'un groupe de codéveloppement animé par des AA de notre équipe (GAP-Orientation) est éclairant en ce sens.

La théorie de l'action : l'exemple de Sylvain

Sylvain travaille dans une école secondaire et se sent impuissante devant les élèves indécis qui finissent par choisir les sciences humaines au collégial et cela, malgré certains indices qui, selon lui, peuvent faire douter de la pertinence de ce choix. Ses convictions et ses expériences antérieures l'amènent à penser qu'il faut mieux les sensibiliser et les préparer afin d'éviter que leur insatisfaction et leur indécision gagnent en importance. Dans l'incident critique qu'il rapporte, on voit bien que plus il associe le fait d'opter pour les sciences humaines comme un éventuel échec pour ces élèves, plus il cherche le moyen de les dissuader, plus ou moins explicitement, et plus il est inquiet et déçu lorsqu'ils décident de faire ce choix. De son point de vue, lorsque ce type de jeune s'oriente finalement vers ces filières au cégep, ou qu'ils changent de programmes il les sent en péril. Ce sont là les principales composantes du modèle d'action qu'il déploie dans cette situation...

Ainsi, dans le cadre actuel des choses, la possibilité de considérer autrement ce choix que font les jeunes (ex. une expérience pouvant aussi mener à une meilleure connaissance de soi et de ses aspirations) est absente de son répertoire.

L'enjeu interactif et contextuel

Cependant, l'attention de l'AA et des participantes/participants n'est pas exclusivement alignée sur la personne et ses savoirs intériorisés. Elle est aussi dirigée sur les *enjeux interactifs et contextuels* rattachés à la situation révélée par l'IC. Des études récentes sur l'apprentissage expérientiel, démontrent que l'acte d'apprendre est inexorablement, un acte social (Bourgeois, 2009, Fenwick, 2003; Mezirow, 2009; Niewolny et Wilson, 2011). En d'autres mots, l'apprentissage n'est pas un phénomène qui se passe uniquement « dans la tête » ou qui renvoie exclusivement ou principalement aux composantes psychologiques de l'individu.

Les humains apprennent dans, avec et à partir des relations sociales inscrites elles-mêmes dans un univers culturel.

*...l'acte d'apprendre est
inexorablement, un acte social.*

Ces considérations ont une incidence

importante pour la pratique du codéveloppement, lorsqu'il s'agit d'analyser une IC et éventuellement de proposer des solutions au problème vécu. D'une part, elles incitent les AA et les participantes/participants à comprendre que chacun de ces problèmes s'incarne inéluctablement dans un contexte particulier (Le Bossé, 2011). Décrypter progressivement les enjeux qui s'y rattachent est un exercice indispensable, pour comprendre plus finement les conditions qui participent à l'apparition et à la persistance du problème soulevé par l'IC. Par exemple, l'analyse d'une situation rapportée par une conseillère d'orientation en milieu scolaire au secondaire, pourrait attirer l'attention du groupe de codéveloppement sur les demandes spécifiques d'un élève immigrant, sur les attentes de sa famille, sur l'influence de l'intervention des autres professionnels (enseignants, psychologues, travailleurs sociaux...), sur les normes explicites et implicites de l'école qui régissent plus ou moins subtilement sa pratique, sur les contraintes et ressources (matérielles, temporelles) avec lesquelles l'intervenante et la personne accompagnée doivent conjuguer.

Le travail ne consiste pas à recenser et documenter « tous » les enjeux contextuels possibles, mais bien à cerner ceux qui priment, ceux qui nous semble-t-il, sont davantage significatifs au regard des problèmes soulevés.

La lecture des enjeux *interactifs et contextuels* amène, d'autre part, à considérer ces problèmes comme des *co-constructions* sociales, en ce sens où ils sont générés et alimentés par l'action conjuguée des uns et des autres. Bien souvent, force sera de constater que les interactions en cause dans une IC ont une histoire, qu'elles se répètent au point de donner naissance à ce que nous nommons ici « *modèles d'interaction* ».

Les modèles d'interaction émergent du fait que les personnes apprennent, par l'expérience, à interagir de telle ou telle manière et selon telle ou telle circonstance. Dans leurs rapports interpersonnels, les humains ont en effet tendance à développer des routines permettant de réguler leurs conduites et satisfaire au mieux leurs finalités communes et respectives. Ces routines ont aussi pour fonction de réduire les zones d'incertitude, d'aider les personnes à prédire en bonne partie les actions de l'autre et d'y réagir selon un répertoire de comportements attendus et tout aussi prévisibles (Berger et Luckmann, 1989). On parlera aussi de rapports institués dans des organisations ou institutions données (ex. la configuration des rapports entre patrons et employés, entre professionnels de disciplines différentes, entre les hommes et les femmes, etc.). Ces constantes sont dès lors source de quiétude et d'efficacité et aident, généralement, à économiser temps et énergie.

Par ailleurs, ces *modèles d'interaction* qui se sont avérés probants pour répondre aux finalités individuelles et collectives des acteurs intéressés, peuvent avec le temps et selon les réalités changeantes, contribuer paradoxalement à générer plus de coûts que de bénéfices; du moins pour l'une ou l'autre des parties concernées. L'exemple de Cassandra, permet de bien illustrer cette situation.

Les modèles d'interaction : l'exemple de Cassandra

Cassandra reçoit Philippe en entrevue depuis plus de dix séances. Des actions d'exploration concrètes de choix scolaire et professionnel ont été réalisées par ce dernier, et il a même obtenu des réponses positives, consécutives à des demandes d'admission dans les programmes qu'il avait ciblés. Lorsqu'avec Cassandra il identifie un nouveau choix possible, il est tout à coup très motivé, mais cet engouement s'estompe avec le temps. Il souhaite tout de même que cette dernière continue à l'aider. Cassandra est un peu découragée, mais accepte de prolonger le processus et de le revoir encore et encore. Comme à l'habitude, elle fera beaucoup d'efforts et de recherche, pendant et entre les rencontres, pour trouver une avenue qui satisfasse les attentes de Philippe, mais toujours avec le même résultat. Leur manière de lire les événements, d'y réagir et de se positionner l'un par rapport à l'autre est de plus en plus stéréotypée. Ce modèle d'interaction que Cassandra et son étudiant ont développé, au fil des rencontres, génère progressivement plus de coûts que de bénéfices. Philippe n'arrive pas à se positionner et Cassandra est à bout de souffle. Cette relation qui se veut « aidante », devient paradoxalement improductive pour les deux acteurs en cause.

C'est pourquoi l'entreprise « réflexive » à laquelle sont conviés les participantes/participants ne peut être uniquement centrée sur la personne (*l'enjeu biographique*), elle doit également interroger la dynamique et les éléments structurels qui caractérisent les interactions et les systèmes en cause dans une IC. On verra alors avec la personne à ce que son récit intègre ces aspects qui participent à l'*intrigue*.

...l'entreprise « réflexive » ne peut être uniquement centrée sur la personne (l'enjeu biographique), elle doit également interroger la dynamique et les éléments structurels qui caractérisent les interactions et les systèmes en cause dans une IC.

L'enjeu de changement

Enfin, la question du *changement* est un objet de préoccupation omniprésent dans l'expérience de codéveloppement. Bien qu'indispensable, la production d'analyses fécondes pour comprendre le problème sous-jacent à l'IC, ne garantit pas en soi que la personne touchée saura se positionner ou agir autrement afin d'en diminuer la portée ou de s'en affranchir. Changer c'est apprendre, apprendre c'est changer, mais changer n'est pas chose simple...

Dans leur livre, *Immunity to change*, Kegan et Lahey (2009) soulignent à quel point il peut être difficile de modifier nos conceptions et nos pratiques, même lorsqu'elles s'avèrent infructueuses et potentiellement destructrices. Les auteurs rapportent notamment les résultats d'une étude menée en milieu médical qui révèle que seulement

une personne sur sept, atteinte de maladies du cœur, réussit à modifier ses habitudes (nutrition, activités...) lorsque le médecin leur annonce que la mort les attend si elles ne consentent pas à effectuer rapidement ces changements qui s'imposent. Ainsi, même si sa vie est en danger, l'humain peine à modifier ses modèles d'action et d'interaction qu'il a développés au fil des années; modèles qui, par ailleurs, l'ont souvent bien servi en d'autres temps, en d'autres contextes (Bourassa, Chamberland et Lebrun, 2010).

La question du changement est omniprésente dans la démarche de codéveloppement, mais elle est particulièrement mise en évidence à partir de la troisième étape, soit celle consacrée à la *formulation de la demande*. Dès ce moment, la personne est amenée à se projeter dans le futur. À la lumière de l'analyse préalable, la question suivante lui est posée : « *instruite de la réflexion que nous avons réalisée tous ensemble, vous seriez satisfaite si...* ». AA et participants doivent être attentifs à la réponse. Cette question exerce plusieurs fonctions dans le processus d'accompagnement. D'abord, elle permet de reconnaître si la personne, malgré elle, formule une ou des intentions qui restent insidieusement collées aux modèles d'action et d'interaction habituels. Dans lequel cas, elle pourra bénéficier de l'aide de l'AA et du groupe (ex. en utilisant le reflet ou la confrontation) pour prendre conscience de ce phénomène, poursuivre la réflexion et reformuler des buts susceptibles de provoquer un réel changement. Pour accroître les chances que des apprentissages se réalisent et que la personne résolve les problèmes soulevés, ce type d'approche préconise que les cibles de changement et les moyens pour y parvenir soient suffisamment précis et réalistes. La poursuite d'intentions trop vastes, trop ambitieuses ou encore trop éloignées des savoirs et savoirs faire de la personne risque de la décourager, d'accroître son sentiment d'inefficacité et potentiellement d'envenimer la situation. Là encore, la réponse à cette simple question fournit des données précieuses pour éclairer le groupe de codéveloppement et faire en sorte que la personne accompagnée évite de tels effets contreproductifs. Finalement, cette question a pour fonction d'amener la personne à préciser ce qui est important pour elle, ce qui la stimule, ce qu'elle est prête à faire pour se dépasser et déjouer les irritants, les dilemmes et les impasses qui affectent ou freinent son développement. L'inconfort suscité par l'épreuve et la discontinuité est la plupart du temps ce qui amène la personne à vouloir transformer sa situation. Cependant cette déstabilisation initiale, comme l'observe Jarvis (2006), n'est pas toujours à elle seule garante d'une démarche soutenue vers le changement. Le désir d'apprendre, malgré l'incertitude qu'imposent la nouveauté et les difficultés de parcours, pourra possiblement rester présent et même gagner en ampleur si le projet qu'elle poursuit est suffisamment clair et qu'il prend la forme d'un heureux défi pour elle.

Les théories de l'apprentissage expérientiel enseignent que la transformation des pratiques passe par l'action. Lorsque les nouvelles intentions de la personne sont précisées, elle et les membres du groupe s'affairent à la production de solutions et à l'élaboration d'une stratégie d'action concrète mise à l'essai entre les rencontres de codéveloppement (étape 4 de la démarche de codéveloppement). Précisions que cette stratégie n'est pas une prescription ferme ou encore un cadre rigide d'application. Elle agit plutôt comme repère, comme source d'inspiration pour guider l'action et tester des hypothèses qui ont émergé au cours du travail de réflexion en groupe. À ce stade-ci de la démarche de codéveloppement, notent Payette et Champagne (1997), la personne est « invitée à orienter sa réflexion vers des gestes concrets » (p. 73).

Les théories de l'apprentissage expérientiel enseignent que la transformation des pratiques passe par l'action.

Selon Charlier et coll. (2013) : « Le savoir construit lors de la théorisation prend sens pour le praticien lorsqu'il peut se l'approprier en le 'recontextualisant' par rapport aux situations professionnelles qu'il rencontre pour pouvoir les envisager autrement et utiliser les savoirs d'action dans celles-ci » (p. 37). C'est la dernière phase du processus d'apprentissage décrit par Jarvis (bulle 4). L'action apparaît donc comme un moteur important de l'apprentissage (Mesnier, 1996). Elle est une mise à l'épreuve des hypothèses élaborées dans la phase réflexive.

Après avoir fait une synthèse des principaux constats découlant de l'analyse et des solutions privilégiées (5^{ième} étape de la démarche de codéveloppement), l'AA et les participantes/participants encourageront donc la personne accompagnée à passer à l'acte, entre les rencontres de groupe, en respectant son rythme et ce qu'elle est prête à faire dans les circonstances précises de sa pratique (6^{ième} étape de la démarche de codéveloppement), tout en poursuivant son travail réflexif en ayant recours notamment à la rédaction d'un journal (7^{ième} étape de la démarche).

Un retour sera ensuite réalisé auprès de la personne lors des rencontres suivantes (8^{ième} et dernière étape de la démarche de codéveloppement) pour réfléchir aux retombées immédiates et progressives de ce test de la réalité. En groupe, les participants tenteront de comprendre avec elle ce qui s'est passé dans l'action, les difficultés rencontrées, les progrès réalisés, les inconforts qui demeurent et la possibilité pour elle de continuer le processus réflexion/action jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite des résultats. La reproduction dans le futur (avec les variations qui s'imposent selon les contextes) des solutions éprouvées avec succès, sera encouragée en vue de consolider ces nouveaux apprentissages qui viennent enrichir ses modèles d'action et d'interaction et, dans le présent cas, son développement professionnel.

C'est là qu'aboutit l'enquête et se conclut l'intrigue relative à l'étude d'un IC; du moins pour le moment. Dans la meilleure des hypothèses, la personne retrouvera l'état de relative harmonie (bulle 5) décrite par Jarvis (2012), venant succéder aux perturbations créées par la discontinuité précédente. Elle pourra aussi prendre un temps d'arrêt, même

si tout n'est pas réglé, pour remettre à plus tard et reconsidérer ce problème ultérieurement.

Ce premier point d'attention, comme on peut l'observer, occupe une place de importance dans l'esprit de l'AA et aussi des participantes/participants qui s'approprient progressivement l'approche du codéveloppement professionnel.

LE GROUPE

Un autre point d'attention important et constant dans le travail de l'AA en codéveloppement, est le fonctionnement et l'exploitation des potentialités du groupe comme vecteur d'apprentissage (Payette et Champagne, 1997). Comme l'écrit Marc (2009) : « (...) pour peu qu'on sache bien l'utiliser, le groupe peut constituer un moyen de formation extrêmement fécond » (p. 569). « L'humain est pluriel, hétérogène, il est inscrit dans l'intersubjectif » précise Souto (2009, p. 540). Prenant appui sur les travaux de George H. Mead (1934) et de Berger et Luckmann (1989), cette auteure invite à comprendre l'interaction comme un espace symbolique, où les interprétations que chacun se fait de la réalité sont porteuses de significations construites socialement et culturellement, à travers le temps.

...ce point d'attention est à l'effet de toujours inclure dans l'équation, le groupe comme lieu de médiations diverses et comme levier au service du changement chez ceux et celles qui remettent en cause des aspects de leur pratique professionnelle.

Le groupe de codéveloppement a donc pour ambition d'exploiter cette pluralité, cette différence inéluctable entre les personnes, cette intersubjectivité pour permettre à chacun de se décentrer de son propre point de vue) de manière à le nuancer, l'enrichir et même, dans certains cas, à confirmer avec plus de conviction sa propre position. Même si la personne fait l'objet d'une attention particulière dans ce type d'approche, notre expérience révèle (et celle des instigateurs de cette approche aussi) qu'elle produit souvent des effets collatéraux. Qui dit intersubjectivité, dit interinfluence. L'épreuve et la quête de l'un peuvent rejoindre indirectement celle de l'autre au point de l'amener à réaliser des apprentissages significatifs de type vicariant⁶ et cela, sans que sa situation ne soit connue des pairs et de l'AA; du moins dans un premier temps. Les participantes/participants des quatre groupes de codéveloppement animés par notre groupe de recherche (GAP-Orientation) témoignent d'ailleurs de ces retombées. Les cas présentés par leurs collègues leur ont notamment permis de faire des liens avec leur propre pratique, ou encore de constater qu'ils ne n'étaient pas seuls à rencontrer des situations et des problèmes relativement semblables.

Pour l'AA en particulier et les participantes/participants également, le point d'attention est à l'effet de toujours inclure dans l'équation, le groupe comme lieu de médiations

⁶ Apprendre en observant les comportements des autres et en écoutant leur récit d'expérience

diverses et comme levier au service du changement chez ceux et celles qui remettent en cause des aspects de leur pratique professionnelle. Comment évolue ce groupe? Qu'est-ce qui se joue dans ce laboratoire social? Est-ce que la structure du groupe, l'animation, les échanges sont propices à favoriser au mieux l'apprentissage individuel et le codéveloppement? Dans le cas contraire, quelles sont les voies à explorer et à expérimenter pour activer les ressources réelles ou potentielles de ce groupe? Ce sont là quelques exemples de questions qui s'imposent pour qui reconnaît que l'efficacité de la démarche de groupe de codéveloppement repose en grande partie sur la dynamique et la synergie des relations qu'on y retrouve.

Solar (2009), précise en effet : « (...) qu'il ne suffit pas de mettre des personnes ensemble pour qu'elles apprennent » (p.564). Un certain nombre de conditions sont requises afin que cette approche groupale du codéveloppement atteigne son plein rendement. Pour n'en citer que quelques-unes retenons que :

1/ les personnes doivent se sentir suffisamment en confiance pour présenter une IC;

2/ la bienveillance, l'écoute mutuelle (tenter de comprendre l'univers de l'autre), le soutien et le respect entre les participantes/participants sont des conditions précieuses pour qu'ils se révèlent, manifestent leurs désaccords et confrontent leurs opinions de manière à profiter des surprises et déséquilibres créateurs que cela peut générer;

3/ la reconnaissance des compétences respectives et l'acceptation des spécificités du cheminement de chacune et chacun (ex. rythme, réticences, engouement...) sont également des comportements et des attitudes susceptibles de stimuler leur engagement et leur pouvoir d'agir;

4/ les échanges soutenus, peuvent parfois laisser place à l'humour, à de petits moments discussions informelles à des temps d'errance, susceptibles d'enrichir la collaboration et la synergie du groupe et enfin :

5/ l'évolution et les effets positifs de la démarche n'advieront que si les travaux du groupe sont suffisamment structurés (ex, clarté des rôles de chacun, respect des règles de fonctionnement et des étapes de la démarche) (Bourgeois, 2009; Marc, 2009; Payette et Champagne, 1997).

En ce sens, des espaces réservés à la métacommunication (Leclerc, 2014), amenant les membres du groupe à analyser leur manière d'opérer et d'interagir seront à l'occasion requis, pour apporter des ajustements à leur travail collectif ou encore pour reconnaître l'efficacité du groupe.

Toutefois, si l'AA est très attentif au cheminement des personnes accompagnées et aux processus de groupe, il ne peut s'abstraire de l'angle de mire.

L'ANIMATEUR-ACCOMPAGNATEUR (AA)

Ce troisième point d'attention invariant est le regard que l'AA porte sur lui-même. Il renvoie globalement à la complexité de la posture d'accompagnement en contexte de codéveloppement et aux principales stratégies d'intervention qui la caractérise.

Bien accompagner, c'est aussi être vigilant à soi. C'est Argos qui s'observe penser et agir. Maela Paul (2009) écrit qu' : « Accompagner demande d'être là, avec l'autre certes, mais aussi, dans le même temps, avec soi-même... *avec soi-même comme un autre* » (p.22), pour reprendre l'heureuse expression de Ricoeur (1990). L'accompagnateur fait donc partie de l'équation, il est l'*enquêteur* qui se voit *enquêter* et qui ajuste sa posture et son geste professionnel en cours d'action et aussi grâce à des temps de réflexion hors de l'action.

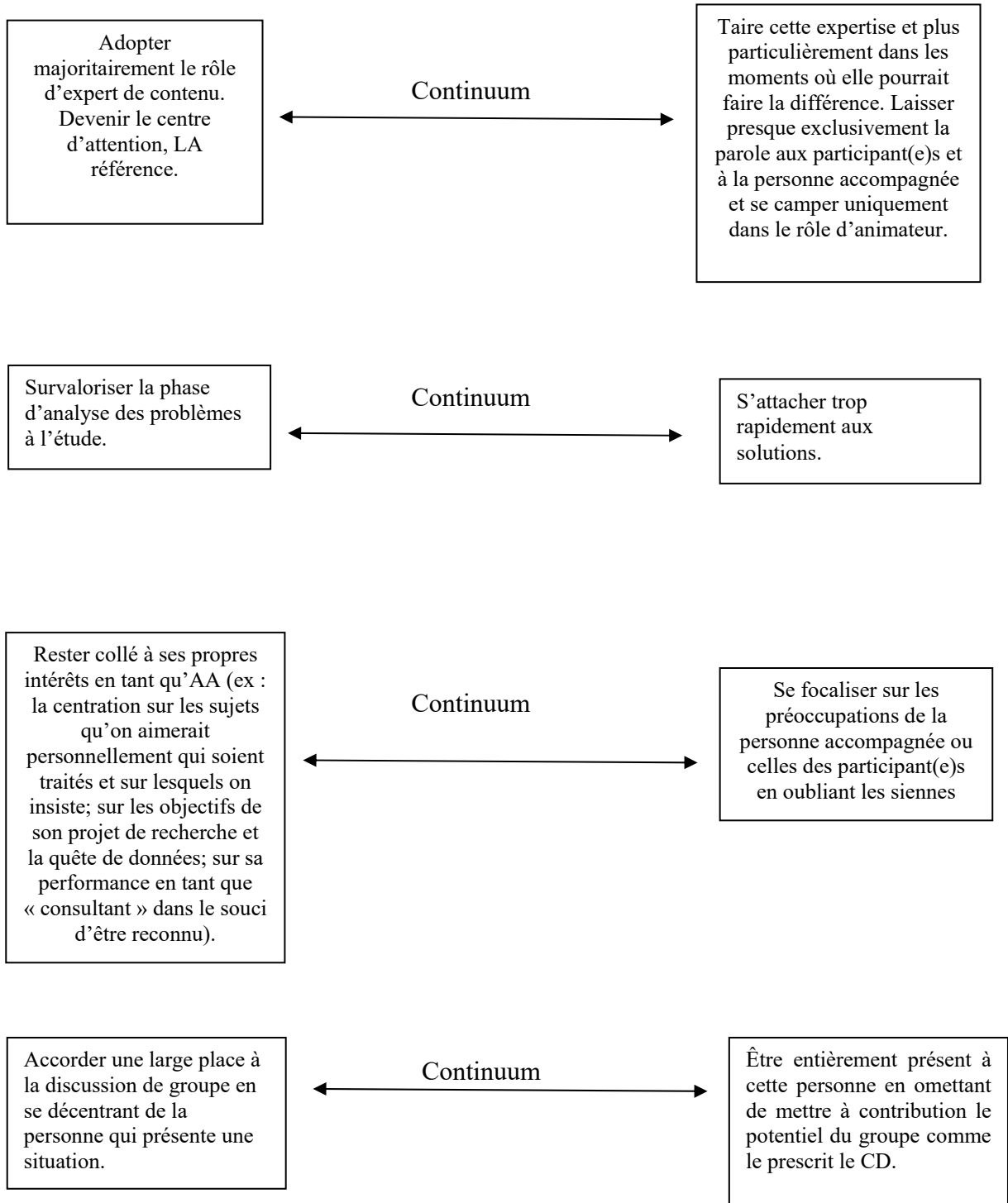
« Accompagner demande d'être là, avec l'autre certes, mais aussi, dans le même temps, avec soi-même... avec soi-même comme un autre »

[Paul, 2009, p.22]

Ce regard sur soi se traduit notamment par l'acquisition d'une sensibilité aux effets de ses propres réflexes d'AA sur les personnes accompagnées, sur la dynamique groupale, mais aussi sur ses propres pensées et comportements. Cette attention est évidemment fortement instruite par les principes et finalités de l'approche du codéveloppement, qui proposent des repères spécifiques relatifs à la posture et à la mission de l'accompagnateur (Payette et Champagne, 1997); une posture qui naît et se déploie en passant par des moments continus et circulaires de construction, de redéfinition et de consolidation.

Le fait de devenir soi-même objet de vigilance, est bien souvent stimulé par l'obligation de se positionner au regard de différentes zones de tension qui sont susceptibles de nourrir son questionnement à titre de praticien réflexif. À la page suivante sont présentés quelques exemples, desquels il est possible de s'inspirer pour analyser sa propre pratique de AA.

Figure 2 : Zones de tension potentielles pour l'AA



Outre le fait d'être vigilant à soi-même dans l'action (en cours d'action), il peut être aussi très pertinent de systématiser cette pratique « autoréflexive » en tenant un journal de bord consécutif aux rencontres de codéveloppement, comme tous les AA de notre équipe (Gap orientation) l'ont fait dans le cadre de notre projet de recherche. Enfin, le contexte de coanimation offre aussi l'opportunité de profiter des commentaires de sa ou son collègue au sujet de sa propre posture d'animation et d'accompagnement.

Conclusion

La formation tout au long de la vie apparaît aujourd'hui comme l'une des voies les plus reconnues pour quiconque souhaite accroître son potentiel d'intégration socioprofessionnelle dans nos sociétés actuelles. Les conseillères/conseillers d'orientation, ont justement pour mission d'accompagner les personnes qui arrivent plus difficilement à composer avec la complexité et les exigences élevées de notre monde changeant. Mais aider les autres ne les met pas à l'abri d'être eux-mêmes confrontés à leurs propres limites, à titre d'intervenantes/intervenants. Des écrits sur l'apprentissage adulte, on l'a vu, révèlent que ces insuffisances sont des opportunités de perfectionnement et de professionnalisation. D'entre les dispositifs qui ont vu le jour ces dernières années pour accompagner les praticiennes/praticiens, le groupe de codéveloppement professionnel est sûrement l'un de ceux qui gagne de plus en plus en intérêt.

Dans le présent chapitre, nous avons voulu plus précisément les particularités et le potentiel de cette approche et plus particulièrement les exigences rattachées à la fonction d'animation et d'accompagnement. Lorsqu'on observe des AA aguerris en pleine action, on pourrait être porté à croire que ce travail consiste simplement à présenter les règles du jeu et à s'assurer du bon déroulement des échanges. De notre point de vue, cette pratique est plus étendue et plus subtile. Tout comme *Argos*, l'AA doit être vigilant et assurer une présence et une attention soutenue à ce qui se joue pour la personne qui soumet son problème à l'étude, aux enjeux groupaux, à ce qui se passe en lui et à ce qui ressort des interactions entre ces trois composantes ; cela dans le but d'optimiser le potentiel formateur de ce dispositif. L'accompagnement peut prendre différentes formes et celui ou celle qui assume ce rôle doit nécessairement s'ajuster aux participantes/participants et aux différents phénomènes émergents chemin faisant. S'il faut renoncer à toute prescription étroite sur la manière d'assumer ce type de fonction, nous avons vu que des repères (ex, les étapes de la démarche, les principes d'apprentissage, les points d'attention, les zones de tension) sont requis pour instruire la posture et guider le geste professionnel de l'AA.

Références

- Argyris, Chris et Donald. A Schön (1992, 2^e éd.), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Berger, Peter-L. et Thomas, Luckman (1989), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Blanchard-Laville, Claudine et Dominique Fablet (1996), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Bourassa, Bruno, France Picard, et Jonas Masdonati (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. 177-185). Rennes, Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Bourassa, Bruno (2015), Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on? dans P. Lyet (dir.), *Les recherches actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp-32-35), Rennes, Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Bourassa, Bruno, Geneviève Fournier, Liette Goyer, L., et Andy. D Veilleux (2013), Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (pp.9-40), Québec, Presses de l'Université Laval, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel ».
- Bourassa, Bruno, Manon Chamberland et Pascaline Lebrun, P (2011), Se former au DPA en contexte de recherche : apprentissages réalisés à mi-parcours. *Passerelles*, vol. 2, no.1, p. 30-40.
- Bourassa, Bruno, Chantal Leclerc, et Odette Filteau (2005), « Pratiques de professionnels de services liés à l'emploi : apports et limites d'un programme de recherche-action », *Les Actes du 13^e Congrès de psychologie du travail et des organisations*, Bologne, Italie : AIPTLF.
- Bourassa, Bruno, Fernand Serre et Denis Ross (1999), *Apprendre de son expérience*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, Étienne (2009), Apprentissage et transformation du sujet en formation, dans J.M., Barbier., É. Bourgeois., G. Chapelle., et J.C., Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.31-69), Paris, PUF.

- Charlier, Évelyne, Jacqueline Beckers, J, Sephora Boucenna, Sandrine Biemar, Nathalie François, N et Charlène Leroy (2013), *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Chello, Fabrizo (2013), « Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie », *Pensée plurielle*, no. 33-34, p. 85-95.
- Dewey, John (1938), *Logic. The theory of inquiry*, New York, Holt.
- Donnay, Jean, Évelyne Charlier (2008), *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Dussault, Michaël, Bruno Bourassa et Geneviève Fournier (2011), Les savoirs d'expérience développés par des conseillers d'orientation novices : enjeux d'insertion et de formation, dans A.-M. Vonthron, S. Pohl et P. Desrumaux (dir.), *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles* (pp. 181-190), Paris, L'Harmattan, Collection psychologie du travail et ressources humaines.
- Fenwick, Tara.J (2003), *Learning through experience : troubling orthodoxies and intersecting questions*, Malabar, FL, Krieger Publishing Company.
- Heron, John et Peter Reason (2008, 2nd ed.) The practice of Cooperative inquiry : Research « with » rather than « on » people , dans P. Reason et H. Bradbury, *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (p. 179-188), London, Sage Publications.
- Kegan, Robert et Lisa Laskow-Lahey (2009), *Immunity to change. How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*, Boston, MASS, Harvard Business Press.
- Le Bossé, Y (2011), *Psychosociologie des sciences de l'orientation: un point de vue interactionniste et stratégique*, Québec, Éditions ARDIS.
- Leclerc, Chantal., Bruno, Bourassa et Odette, Filteau (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*, vol. XXXVIII, no.1, p.11-32.
- Leclerc, Chantal (2014), *Intervenir en groupe: saviors et pouvoir d'agir*, Québec, Centre de recherché et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).
- Jarvis, Peter (2006), *Toward a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society, volume I*, New York, NY, Routledge.

- Jarvis, Peter (2012), « Learning from everyday life », *Human & Social Studies, Research and Practice*, vol.1, no.1, p. 1-20.
- Marc, Edmond. (2009). Le groupe comme source d'apprentissage, dans J.M., Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan. (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.569-580), Paris, PUF.
- Mayen, Patrick (2009), Expérience et formation des adultes, dans J.M., Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.764-779), Paris, PUF.
- Mead, George.H, (1934), *Mind, self and society from the standpoint of social behaviorist*, Chicago, Charles W. Morris, University of Chicago.
- Mesnier, Pierre-Marie (1996), Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes, dans É. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (pp. 57-71), Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- Mezirow, Jack (2009), Transformative learning theory, dans J.Mezirow, E.W. Taylor & associates (dir.), *Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31), San Francisco, CA, Jossey Bass.
- Niewolny, Kim.L et Arthur L. Wilson (2011), Social learning for/in adult education? A discursive review of what it means for learning to be social, dans S.B Merriam et A.P Grace (dir.), *The Jossey-Bass reader on contemporary issues and trends in adult education* (pp. 340-348), San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Papin, Yves-Denis (2000), Dictionnaire de la mythologie, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot.
- Paul, Maela (2009), L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique, dans J.M., Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.613-646), Paris, PUF.
- Payette, Adrien et Claude Champagne (1997), *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Perrenoud, Philippe (2012, 5^e éd.), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-Les-Moulineaux, Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, Philippe (2004), Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales; condition de la professionnalisation, dans J.F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32), Reims, CRDP de Champagne-Ardenne.
- Perrenoud, Philippe (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

- Picard, France, Catherine Soucy et Lucie Demers (2013), L'apport de la recherche collaborative à une méthodologie mixte : la transformation des pratiques professionnelles en orientation mises en œuvre à la session d'accueil et d'intégration dans les collègues du Québec, dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (pp.145-176), Québec, Presses de l'Université Laval, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel ».
- Picard, France, Nathalie Perreault, Jonas Masdonati, Bruno Bourassa, Jean-François Perron et Annie Pilote (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*, vol.3, no.2, p. 6-9.
- Polanyi, Michael (1983), *Tacit dimension*, Gloucester, Mass, Peter Smith.
- Reason, Peter et Hilary Bradbury (dir.) (2008a, 2nd ed.), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*, London, Sage Publications.
- Ricoeur, Paul (1990), *Soi comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, Points.
- Ricoeur, Paul (1983), *Temps et récit(tome 1). L'intrigue et le récit historique*. Paris, Éditions du Seuil.
- Roelens, Nicole (2009), « La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience », *Éducation permanente*, 180, p. 169-178.
- Savickas, Marc.L, Laura Nota, Jérôme Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria Eduarda, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul Van Esbroeck, Annelies E.M Van Vianen et Christine Bigeon (2010), « Construire sa vie (life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, 1, p. 5-39.
- Schön, Donald. A (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, USA, Basic Books inc.
- Solar, Claudie (2009), Un regard nord-américain, dans J.M., Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.561-567), Paris, PUF.
- Souto, Marta (2009), Groupe et formation, intersubjectivité et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques, dans J.M., Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.537-560), Paris, PUF.
- Uwamariya, Angélique et Joséphine Mukamurera (2005), « Le concept de 'développement professionnel' en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 31, no.1, 133-155.

Vermersch, Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Wittorski, R (2009), À propos de la professionnalisation, dans J.M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 781-792), Paris, PUF.