

Le codéveloppement : une approche graduée

Adrien Payette⁸
Consultant

RÉSUMÉ

Ce texte a trois objectifs : présenter l'approche du groupe de codéveloppement professionnel; la situer par rapport à des variations qui vont des simples échanges à des formules plus complexes; faire état de la réflexion collective que mène le Réseau Francophone du Codéveloppement et de l'Action-Formation. Dans une première partie, nous présentons l'essentiel de l'approche. Dans une deuxième partie, nous explorons quelques formes de codéveloppement que l'on peut situer sur un continuum de complexité. Dans une troisième partie, nous examinerons trois questions qui animent actuellement la réflexion des membres du Réseau.

ABSTRACT

This article pursues three main objectives : first, we present the approach called " professional codevelopment group ", secondly, we explore how this approach is linked to other forms of codevelopment, thirdly, we discuss three questions that interest actually members of the Réseau Francophone du Codéveloppement et de l'Action-Formation.

INTRODUCTION

La première partie de ce texte présente les grandes lignes de l'approche du codéveloppement telle qu'elle apparaît dans Payette (2000a) et dans Payette et Champagne (1997).

⁸ Adrien Payette a été professeur de management à l'École nationale d'administration publique durant 23 ans. Il poursuit ses activités professionnelles comme conseiller en gestion et en formation. Vous trouverez plusieurs textes sur son site internet [<http://provirtuel.com/apayette.html>].

La deuxième et troisième parties de ce texte résultent de l'application même de la philosophie prônée par le codéveloppement : apprendre par l'action, apprendre en réfléchissant sur son expérience et apprendre avec d'autres. En effet, depuis septembre 1994, alors que Claude Champagne réunissait un groupe de formateurs autour de l'idée du codéveloppement, la réflexion collective n'a cessé de s'enrichir. En janvier 2000, nous mettions sur pied le *Réseau Francophone⁹ du Codéveloppement et de l'Action-Formation*. On peut dire que, depuis, la réflexion va s'intensifiant et les questions viennent de tous côtés : des membres du Réseau; des participants à des formations sur l'animation de groupe de codéveloppement; des membres de groupes de codéveloppement, de plus en plus variés; et du groupe de codéveloppement de l'auteur¹⁰. C'est immergé dans cette communauté d'apprentissage que nous présentons, en deuxième partie, un continuum de complexité sur lequel on peut situer huit façons de faire du codéveloppement, et, en troisième partie, trois réflexions qui dominent actuellement nos échanges : la sorte d'échanges favorisés par l'approche; les réticences à l'utiliser; la valeur ajoutée.

DESCRIPTION DE L'APPROCHE DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de formation pour des personnes qui croient¹¹ pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer, de consolider leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement¹² et en

⁹ Le monde anglophone est très bien organisé autour de *International Foundation for Action Learning*.

¹⁰ À cet égard, il serait cohérent que tout animateur d'un groupe de codéveloppement soit lui-même membre d'un groupe de codéveloppement pour compléter par une compréhension expérientielle sa compréhension intellectuelle de l'approche.

¹¹ Cette croyance est importante. Notre expérience nous a démontré que ceux qui ne croient qu'à l'enseignement formel des experts ne peuvent pas accorder la crédibilité requise par cette approche.

¹² La qualité du travail en groupe dépend du travail individuel effectué avant et après chaque rencontre. On pourrait dire que le groupe de codéveloppement est une démarche d'autoformation où chacun utilise le groupe pour aller plus loin (Payette et Champagne, 2000).

groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à enrichir sa compréhension (penser et ressentir) et sa capacité d'action (agir). Cette démarche de consultation peut être complétée par des activités qui visent à satisfaire d'autres besoins d'apprentissage des participants, par exemple des échanges d'information de diverses sortes.

Soulignons qu'une des caractéristiques majeures du codéveloppement est l'intégration très forte du travail et de la formation : ceux et celles qui l'utilisent *travaillent en se formant et se forment en travaillant*. C'est une formation qui permet de faire avancer concrètement ses dossiers et qui élimine la question du transfert des apprentissages puisque le travail se fait directement sur des situations de travail. Avec une pincée d'humour, on peut dire que c'est une approche de formation pour des gens qui n'ont pas le temps de se former !

Concrètement, ces groupes se composent de quatre à sept personnes, accompagnées d'un animateur, qui se rencontrent pour des périodes de trois à six heures, selon un rythme déterminé de deux à cinq semaines, sur une période variant de six mois à un an (pouvant être prolongée sur plusieurs années tant que la formule répond aux besoins des membres). Chaque rencontre est généralement divisée en deux grandes parties : la plus importante est réservée aux consultations proprement dites; on peut réserver une autre partie à des échanges divers, définis par le groupe. Mais la consultation du groupe par chaque participant constitue le cœur du processus. Des formes de groupes peuvent différer selon le contenu des rencontres, le cadre temporel, le lieu, le nombre et la provenance des participants, et le type d'animation.

Généralement, les participants à un groupe de codéveloppement professionnel poursuivent certains des objectifs suivants :

- apprendre à être plus efficace en trouvant de nouvelles façons de penser, de ressentir et d'agir dans sa pratique actuelle;
- s'obliger à prendre systématiquement un temps de réflexion sur sa pratique professionnelle;
- avoir un groupe d'appartenance professionnelle où règnent confiance et solidarité;
- consolider son identité professionnelle en comparant sa pratique professionnelle à celles des autres;

- apprendre à aider (consultant) et à être aidé (client).

Remarque majeure : l'approche fait appel à plusieurs sortes d'habiletés et d'attitudes qui peuvent être très utiles dans toutes sortes d'autres situations professionnelles.

Pour situer rapidement l'approche dans son contexte épistémologique, on trouvera dans la bibliographie nos principales sources d'inspiration et voici la liste des principes qui la fondent (Payette et Champagne, 1997, chap. 2) :

1. La pratique produit des savoirs que la science ne peut pas produire.
2. Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.
3. Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossible autrement.
4. Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.
5. La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.
6. Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement.
7. Pour apprendre à mieux agir, il faut faire de la place à ses incompétences.

Examinons maintenant plus en détail le travail du groupe lors d'une rencontre. Très souvent, à cause des contraintes d'horaire, un groupe de codéveloppement, composé par exemple de cinq personnes, se réunit trois heures par mois, sept ou huit fois par année. Dans un tel format, il est très difficile de demander à chaque membre de présenter un sujet de consultation à chaque rencontre; le groupe se limite donc à deux ou trois consultations par rencontre, ce qui fait perdre aux participants la régularité "obligée" de faire le point sur sa pratique une fois par mois, mais cet inconvénient est compensé par le fait que l'on peut consacrer plus de temps à chaque consultation. Quel que soit l'horaire adopté par le groupe, une séquence de consultation se déroule en gros de la même façon.

Les six étapes d'une séquence de consultation

Si nous avons choisi la consultation, avec ces rôles bien définis de *client* et de *consultant* (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 1996, St-Arnaud, 1999), c'est qu'elle structure de façon explicite les échanges, les oriente vers les besoins pratiques de chaque membre et qu'elle permet d'éviter le dérapage dans des discussions abstraites et impersonnelles. On pourrait imaginer un groupe de codéveloppement qui s'appuie sur une autre méthode; nous en parlons brièvement dans la première section de la troisième partie.

Comme l'exprime le schéma suivant, les consultants ont comme objectif central d'**AIDER** le client : de l'aider en comprenant bien ce qu'il présente, en l'interrogeant, en lui faisant des suggestions ou, même, en remettant respectueusement en question sa vision ou ses actions. Encore une fois, les consultants aident le client à penser, à ressentir et à agir. Les consultants sont à la disposition du client ; ils mettent tout en œuvre pour l'**aider** à utiliser ses compétences au maximum pour faire face aux défis de sa pratique professionnelle ou aux défis de la réalisation de son projet.

L'étape 0 : choisir et préparer le sujet de consultation. Chaque consultation qui a lieu lors de la rencontre du groupe est structurée en six étapes. Mais il y a une étape préalable, très importante, que nous avons appelée l'étape zéro, car elle a lieu avant la rencontre du groupe. L'étape 0 est celle du choix et de la préparation du sujet de consultation. Elle exige un travail de réflexion de la personne qui va présenter une situation à ses collègues; cette préparation n'exige pas des heures de travail et, répétons-le, ce travail fait partie des tâches régulières du praticien, cette préparation lui permet de faire avancer un de ses dossiers : *travailler en se formant*. Le choix du sujet de consultation est important puisqu'il demande une réflexion sur ses priorités et sur ses besoins. Un des dangers qui guette le client est de choisir un sujet non pas pour lui, mais pour les consultants : certains se préoccupent de bien paraître, ils veulent intéresser leurs collègues avec un sujet complexe, mais perdent de vue leurs propres intérêts. Le client choisit son sujet de sa consultation en toute liberté. Il n'y a pas de bons ou mauvais sujets de consultation en dehors du critère suivant : il faut que ce soit un sujet (préoccupation, problème, projet : les 3 P) qui préoccupe vraiment le client dans sa pratique actuelle.

Première étape : exposé de la problématique ou du projet : La consultation commence donc par la présentation d'une situation sur laquelle le client s'interroge. Mais de fait, le client est autant " objet " de la consultation que le cas qu'il a préparé. En effet, il veut améliorer sa pratique et non pas seulement résoudre un problème; le cas présenté n'est en quelque sorte qu'un incident critique pour pouvoir apporter des modifications, si possible substantielles, à sa pratique. On ne peut pas séparer la situation vécue, présentée par le client, et sa manière de la concevoir et d'y intervenir. C'est une autre façon de dire que, dans le groupe de codéveloppement, on ne veut pas séparer les personnes des situations ni les situations des personnes; la pratique professionnelle est complètement incarnée dans la situation et tout ce que l'on peut dire de l'une renvoie nécessairement à l'autre.

Dans cette première étape, le client expose et les consultants écoutent activement. L'idée de départ est de partager rapidement un stock d'informations pour pouvoir travailler ensemble dans la poursuite du but défini par le client. Le simple fait de préparer et de faire un petit exposé permet souvent des apprentissages importants à cause du processus d'objectivation qui est à l'œuvre : lorsque le client expose, il s'expose tel qu'il se perçoit et, souvent, il découvre, en les disant, certaines facettes de sa situation et de sa pratique.

Deuxième étape : clarification de la problématique, questions d'information :

Pour s'assurer de bien cerner la situation avant de poser leur diagnostic et de donner des conseils, les consultants formulent des questions d'information. Le client y répond et précise l'information nécessaire. L'idée est de rendre encore plus explicite l'implicite et, là encore, le client peut apprendre sur sa situation et sur lui-même grâce à de simples questions d'information qui peuvent attirer son attention sur des zones obscures qui ont échappé jusque là à sa perception, à sa conscience.

À cette étape, les questions d'information permettent aux consultants de préciser leur compréhension de base de la problématique. Nous avons tous tendance à sauter trop rapidement aux solutions. Cette étape favorise l'apprentissage de la discipline de comprendre le mieux possible une situation avant de parler et d'agir. L'animateur devra souvent contrôler les interventions des consultants pour qu'ils s'en tiennent à des questions d'information (ce qui, encore une fois, constitue un apprentissage très utile dans bon nombre de situations).

Troisième étape : établissement du contrat de consultation :

Après avoir exposé ce qui le préoccupe et répondu aux questions d'information des consultants, le client définit ses besoins par rapport à la sorte de consultation et en convient avec les consultants. Ce n'est pas la même chose de demander des suggestions pratiques relativement à une situation difficile que d'analyser les implications politiques d'un dossier, que de critiquer sans gêne toutes les facettes d'un projet pour en accroître la solidité... Durant la précieuse heure que dure la consultation, il importe que tous travaillent dans la même perspective sur le même objet. Cette exigence du contrat force le client à définir plus précisément ce dont il a besoin ; cela est rarement facile et constitue souvent un apprentissage en soi (lui aussi transposable ailleurs). Enfin, pour que tout le monde soit sur la même longueur d'onde, les consultants sont invités à reformuler leur compréhension de la demande. Au besoin, ce contrat de consultation peut être révisé pendant la consultation.

Quatrième étape : réactions, commentaires, suggestions des consultants :

Cette étape est le centre de l'exercice. Après les restrictions de l'étape 2, les consultants sont enfin autorisés à dire ce qu'ils pensent; c'est en fait une étape plus jouissive ! À cette étape, les talents particuliers des consultants se font valoir et le client est exposé à de nouvelles façons d'envisager sa situation et sa pratique. Après avoir effectué leur diagnostic à partir de leurs connaissances, de leurs expertises, de leurs grilles personnelles, les consultants réagissent : ils partagent leurs impressions, idées, réactions émotives, commentaires, interprétations, suggestions, conseils, références. En fait, ils sont appelés à communiquer au client tout ce qui peut, à leurs yeux, l'**aider** dans sa réflexion et son action. Ils doivent s'assurer d'être centrés sur les besoins du client et se demander continuellement : " Ce que je veux lui communiquer lui sera-t-il utile? " Le client lui-même et l'animateur voient au besoin à faire respecter cette norme fondamentale du groupe de codéveloppement : AIDER.

Contrairement aux groupes de travail habituels où l'on vise le consensus, ici la divergence des points de vue est systématiquement encouragée pour offrir le plus de lectures et de pistes d'action possible au client. À cette étape, c'est au tour du client de faire de l'écoute active. Il peut faire préciser des commentaires, poser des questions d'information, mais il est invité à retenir ses réactions pour bien enregistrer ce qui lui est communiqué.

Cinquième étape : synthèse et plan d'action : Après avoir été soumis à quantité de réactions, suggestions, conseils, le client doit faire un tri : il est invité à intégrer le tout et à y réagir. Cette synthèse¹³ est effectuée pour dégager une hypothèse d'action, réalisable d'ici la prochaine rencontre. L'approche cherche simplement à obliger le client à dégager dès maintenant une ou quelques hypothèses d'action bien concrètes, réalisables à court terme. Le client s'engage publiquement par rapport au groupe, tout en se sentant soutenu et redevable. Le plan d'action réalisé par le client sera présenté à la prochaine rencontre et les résultats pourront alimenter l'apprentissage du groupe.

Sixième étape : identification des apprentissages et évaluation : À cette étape, tous les participants, client et consultants, sont invités à prendre note des

¹³ De fait, cette synthèse s'effectue tout au long de l'étape 4 et elle se poursuit dans les jours qui suivent; à l'étape 5, il s'agit d'un premier essai de synthèse, en quelque sorte " à chaud ".

principaux apprentissages déclenchés par la consultation. Il faut insister – une autre facette du rôle de l'animateur – sur le fait que ce n'est pas seulement le client qui apprend de la consultation, mais tous les membres du groupe, y compris l'animateur. Plusieurs facettes de la consultation, en plus des généralisations possibles, peuvent interpeller d'une façon ou d'une autre tous les participants. Mais si le groupe ne prend pas formellement quelques minutes pour s'arrêter sur ces aspects, il cédera à la fatigue et au plaisir d'avoir terminé la consultation.

Il en est de même de l'évaluation, par le groupe, de son fonctionnement dans la consultation qui vient de se terminer : si on ne ritualise pas cette étape, elle risque d'être emportée dans la précipitation de la fin de la consultation. Cette évaluation permet de raffiner la méthode, de mieux l'ajuster aux besoins des participants (par ex., récemment, un groupe a décidé de consacrer ses deux heures et demie de rencontre à une seule consultation pour éviter la pression du temps et pour pouvoir inclure au fur et à mesure les apprentissages et les généralisations favorisés en cours de route). Cela peut être aussi l'occasion pour donner à l'un ou l'autre participant des *feed-back* sur son style d'intervention. Bien sûr, le premier à exprimer son évaluation sera le client, s'il ne l'a pas déjà fait à l'étape 5.

DIVERSES UTILISATIONS POSSIBLES

L'approche du groupe de codéveloppement peut être utilisée dans divers contextes et répondre à différents besoins. Au fur et à mesure que les expériences se multiplient, il est intéressant de constater comment les gens s'en servent. Par exemple, on l'utilise aussi bien à l'intérieur de la même organisation qu'entre des organisations du même domaine ou de domaines différents; on lui assigne souvent un objectif sous-jacent d'amélioration des communications entre les directions (les fameux silos) ou entre les organisations (réseautage). On l'utilise en milieu universitaire où elle sert de structure principale dans un séminaire de réflexion sur sa pratique professionnelle où l'écriture (journal de bord) occupe une place complémentaire (Payette, 2000b). Une organisation l'utilise pour accompagner la préparation, l'implantation et le suivi d'un changement majeur de structure organisationnelle. Une autre s'en sert comme partie statutaire de la réunion semestrielle de l'ensemble des cadres. À chaque nouvelle expérience, on apprend qu'il est possible de lui donner des dimensions qu'on ne lui soupçonnait pas. Cela parle de la richesse de l'approche, mais cela fait voir une certaine fragilité : réunir des gens pour leur permettre d'échanger entre eux, ce n'est pas faire du codéveloppement.

UN CONTINUUM DE COMPLEXITÉ

Comme nous l'indiquions dans l'introduction, les expériences qui se déroulent présentement dans des divers milieux et auxquels fait écho le *Réseau francophone du codéveloppement et de l'action-formation*, nous amènent à essayer de rendre plus explicites certains aspects de l'approche du codéveloppement.

Comparaisons avec des approches classiques

Commençons par distinguer le codéveloppement des formations plus classiques comme :

- la diffusion de connaissances (prototype : cours magistral);
- le développement des habiletés intellectuelles (mémoire, analyse, synthèse, plus rarement imagination, créativité) que l'on associe habituellement au traitement de ces connaissances;
- les formations plus récentes aux habiletés interpersonnelles, avec recours à la rétroaction directe ou audiovisuelle;
- les formations centrées principalement sur la personne (type : croissance personnelle); la distinction entre le codéveloppement et cette dernière sorte de formation mérite quelques remarques que nous ferons plus loin.

Il est clair que le codéveloppement n'est pas une approche que l'on peut classer dans l'une ou l'autre de ces quatre grandes catégories. Au contraire, elle se caractérise par le fait qu'elle emprunte un peu à chacune. En utilisant un modèle de compétences en gestion (Payette, 1995), on peut faire ressortir que le codéveloppement fait appel aux quatre des principaux domaines de compétences décrits par ce modèle qui se présente sous la forme de cinq cercles concentriques. Au centre, les compétences intrapersonnelles (qualités personnelles, traits de personnalité, motivations profondes, valeurs, dynamique affective...ex. initiative, courage, honnêteté...). Deuxième cercle : les compétences interpersonnelles qui, bien sûr, sont inséparables des premières, mais qui se caractérisent par une certaine extériorité due à l'interaction avec les autres. Troisième cercle : les compétences intellectuelles (analyse, synthèse, imagination, intuition). Quatrième cercle : les compétences reliées à l'expertise professionnelle quelle qu'elle soit; pour des gestionnaires, il s'agit de divers savoirs reliés à ce qui est géré : soins infirmiers, éducation, construction immobilière... Le cinquième cercle décrit les compétences spécifiques à la gestion; si le groupe de codéveloppement est composé de gestionnaires, on peut dire qu'il fait appel à ces cinq ensembles de

compétences. Le travail du groupe de codéveloppement fait appel aux compétences intra et interpersonnelles, et aux compétences intellectuelles et d'expertise. Mais, en même temps, il favorise le développement de ces compétences; il faudra tenir compte de cet aspect quand nous discuterons des apprentissages que génère le codéveloppement.

Quand on examine les concepts-clés du codéveloppement, on voit se dessiner des affinités avec des approches "parentes" : action, expérience, pratique, cas vécu, projet, petit groupe, réflexion, consultation, partage de savoirs pratiques, globalité de la personne, rôle, situation organisationnelle. Les principaux liens de parenté sont : l'"action learning" de Revans; la méthode des cas; le praticien réflexif (Schön); le "coaching", le mentorat et la supervision professionnelle¹⁴. Ceci fait comprendre qu'il y a aussi des liens de parenté entre le codéveloppement et diverses stratégies de formation qui font appel :

- à l'expérience réelle (pas en laboratoire) comme les affectations à divers postes ou dans diverses organisations, comme les mandats ou projets spéciaux, même les voyages d'étude (apprendre dans et par l'action);
- à des formes variées de supervision et de coaching;
- à la réflexion sur la pratique qui prend en compte toute la personne dans son rôle dans son contexte¹⁵;
- le codéveloppement et ces diverses approches "parentes" n'interdisent pas pour autant de recourir aux savoirs homologués (officiels), aux théories, aux répertoires de connaissances, mais ce n'est pas leur perspective principale.

De notre point de vue, les meilleures stratégies de formation sont celles qui combinent dans un tout synergique une variété complémentaires de méthodes. À

¹⁴ Un groupe de consultants a rebaptisé le codéveloppement "coaching par le groupe" : appellation qui traduit très bien les intentions de l'approche.

¹⁵ Dans un exercice pour situer le codéveloppement parmi les innombrables méthodes de formation, nous avons eu recours à l'encyclopédie de Huczinski (1983) qui décrit quelques 300 méthodes (700 (!) dans l'édition prévue pour 2001), présentées en ordre alphabétique, sans regroupement ni classification. Cette séance de "puzzle" a révélé qu'un tel travail pouvait consommer une grande quantité d'énergie pour de piètres résultats. Par contre, feuilleter un tel catalogue est très éclairant sur la variété des approches et en fait découvrir de fort intéressantes.

cet égard, Formacadres était (hélas!) un programme exemplaire. À cet égard, le programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs du Centre Canadien de Gestion est exemplaire (voir le site internet). On peut dire que le codéveloppement donne son plein rendement quand il est utilisé comme un des moyens dans une stratégie globale de cette sorte.

Une approche graduée

Examinons maintenant ce continuum de complexité auquel réfère l'expression "approche graduée" que nous avons choisie d'inclure dans le titre de cet article.

L'approche du codéveloppement véhicule l'idée que tous les praticiens peuvent apprendre de leur propre pratique. Ils peuvent le faire seul, mais les chances d'apprendre augmentent s'ils se regroupent pour partager leurs savoirs. Notre intention n'est pas d'entraîner les praticiens vers des méthodes de plus en plus sophistiquées. Elle est de montrer qu'à chaque niveau, on peut apprendre bien et beaucoup. Elle est de montrer qu'en partant de simples échanges sur nos pratiques, on peut gravir des degrés qui suivent la progression de nos besoins. Mais il est certain qu'ici comme ailleurs les résultats sont proportionnels aux investissements.

Nous décrivons huit niveaux. Les deux premiers et les deux derniers ne sont pas à strictement parler du codéveloppement. Mais l'ensemble du continuum permet de dire beaucoup sur les intentions et les valeurs de l'approche.

1. Les échanges informels;
2. Groupe de partage de pratiques;
3. Groupe de codéveloppement tel que défini plus haut;
4. Groupe projet-formation;
5. Groupe projet-compétence;
6. Groupe projet-compétence-coach;
7. Groupe de développement intégral de la pratique professionnelle;
8. Culture de codéveloppement pour l'ensemble d'une organisation.

1. Les échanges informels : tout le monde fait du codéveloppement. Dans divers contextes — pause café, colloque, voyage, réunion... — les échanges informels peuvent être source d'apprentissages, quelquefois majeurs. C'est pourquoi ces rencontres, à l'occasion vécues dans leur volet formel comme des

pertes de temps, continuent d'être utilisées par plusieurs professionnels comme " lieux " de formation, d'apprentissages. Les formateurs et les gestionnaires ne doivent pas minimiser l'importance de ces échanges informels¹⁶, même si on ne peut pas les comptabiliser pour satisfaire quelques formulaires bureaucratiques.

2. Groupes formels d'échanges de pratiques. Ces groupes ont pour but de favoriser les échanges sur les pratiques utilisées par chaque participant ou par leur service ou par leur organisation. Il s'agit souvent de groupes homogènes : gens de même profession ou de même fonction dans diverses organisations; ces groupes peuvent être de taille très variable. Remarquons que de tels groupes qui peuvent être très riches d'apprentissages, sont encore trop peu utilisés; les responsables de formation ne comprennent pas encore suffisamment que les praticiens ont acquis des savoirs très importants qu'ils auraient avantage à partager entre eux de façon systématique; faute de tels groupes formels, les praticiens utilisent les rencontres informelles (niveau 1).

Cette dernière forme de groupe peut être vue comme une façon d'appriivoiser le codéveloppement. Mais il est clair qu'elle ne répond pas encore aux exigences fondamentales d'être centrée sur la pratique de chaque membre et de poursuivre un objectif explicite d'amélioration de cette pratique.

3. Groupe de codéveloppement. Dans cette hiérarchie de complexité et d'exigences, on peut placer ici le codéveloppement comme nous l'avons décrit plus haut et tel qu'il est présenté dans Payette et Champagne (1997). Nos récentes expériences nous obligent à constater que cette façon de faire du codéveloppement n'est pas le summum de ce genre de formation. C'est en effet un niveau plus facilement accessible que les suivants comme nous le confirment les participants qui le choisissent quand nous leur demandons de choisir entre ce niveau (3) et le suivant (4), sans parler des niveaux 5 et 6.

4. Groupe projet-formation. Nous plaçons ici l'action-formation ou *action learning* (Revans, 1982; McGill et Beaty, 1992)) dans sa forme la plus simple. Il s'agit, essentiellement, de la même philosophie que le codéveloppement, mais avec quelques différences méthodologiques. Dans l'action-formation, on ne parle

¹⁶ Pour approfondir les relations entre apprentissages formels et informels voir : Stamps, David. " Learning ecologies ", *Training*, janvier 1998, p. 32-38.

ni de client ni de consultant ni de sujet de consultation ni des six étapes décrites plus haut. Le groupe est bâti sur le projet spécifique que chaque membre mène en temps réel dans son travail régulier et, à chaque rencontre, c'est l'avancement du projet de chacun qui est étudié. Ce choix d'un projet rend très différent l'engagement de chaque participant dans le groupe; en codéveloppement, à chaque rencontre, les membres apportent le sujet de consultation qu'ils veulent, celui qui les préoccupe à ce moment-là; cela peut être toujours le même; cela peut même être un projet et alors les deux approches se confondent pratiquement. Cependant, le fait que tous les membres soient dans un projet réel qui leur est propre donne au groupe projet-formation une continuité et une connotation de "supervision" plus fortes que dans le codéveloppement. C'est pourquoi nous situons maintenant cette forme de groupe à un niveau d'exigence et de complicité supérieur au codéveloppement. Remarquons toutefois que cette forme de groupe peut sans contradiction utiliser le vocabulaire et les six étapes du groupe de codéveloppement; on peut parler d'une forme de codéveloppement qui utilise le projet comme véhicule pour l'apprentissage.

Les deux niveaux suivants ne sont que des ajouts au groupe projet-formation, mais nous tenons à les distinguer comme niveaux parce que la différence nous semble aussi forte que la différence entre le codéveloppement et le projet-formation.

5. Groupe projet-compétence. Il s'agit de la même méthode que le projet-formation à laquelle on ajoute l'identification d'une compétence spécifique sur le développement de laquelle le membre fera rapport au groupe qui l'interrogera et le supportera en conséquence. Cela peut ne pas sembler un gros ajout, mais notre expérience démontre que la différence est considérable. D'abord, il est extrêmement difficile de choisir une compétence qui sera développée à travers et grâce à la réalisation du projet. Ensuite, relier des actions concrètes avec le développement (acquisition, amélioration, consolidation...) d'une compétence n'est pas évident¹⁷; l'humilité est au rendez-vous, car il faut accepter de progresser bien lentement, une petite marche à la fois.

6. Groupe projet-compétence-coach. Progressons dans les exigences et ajoutons aux deux niveaux antérieurs le coaching (supervision, encadrement), relié

¹⁷ Le vrai défi de l'approche par compétences qui connaît actuellement une immense popularité (jusqu'à l'école primaire !) n'est pas de construire des profils de compétences, ni de procéder au diagnostic de ces compétences chez des praticiens, mais de leur proposer des moyens concrets pour développer ces fameuses compétences

au projet ou à la compétence ou aux deux. Ce coaching a lieu entre les rencontres du groupe, dans ou en dehors du milieu de travail selon les ressources disponibles. Nous avons là le nec plus ultra du codéveloppement et de l'action-formation. Prenons l'exemple suivant : un jeune cadre supérieur prometteur (*fast track*) présentait de sérieux besoins d'amélioration de ses compétences interpersonnelles. On lui proposa le contrat suivant : travailler sur un mandat de négociation collective avec l'aide de son patron immédiat, comme coach quasi-quotidien, et de son groupe de codéveloppement, comme lieu de réflexion mensuelle. Il nous semble évident qu'avec un tel "système" de formation, il est difficile pour la personne de ne pas apprendre !

7. Groupe de développement intégral de la pratique professionnelle. Nous franchissons maintenant la frontière du codéveloppement et de l'action-formation. Cette forme "ultime" de groupe viserait l'intégralité de la pratique professionnelle. Notre expérience à ce sujet est très limitée, mais il nous arrive à l'occasion d'éprouver le besoin de consulter notre groupe (de réfléchir avec eux à voix haute) sur l'ensemble de notre pratique professionnelle, d'éprouver le besoin de sortir les limites étroites de la consultation sur un sujet précis ou sur un projet en marche pour examiner l'image d'ensemble. À l'occasion, nous rencontrons le même besoin chez certains clients. Nous sommes alors proche d'un travail sur la carrière et à la limite du développement personnel. Cette sorte de codéveloppement s'apparente à la réflexion stratégique que doit mener à l'occasion la haute direction de l'entreprise; il s'agit de définir les grands axes du développement à court et moyen terme, la vision de la mission, les orientations globales qui encadreront les décisions opérationnelles, etc.

Le développement personnel : Au-delà de cette frontière, nous pouvons également situer le développement personnel que nous définissons pour les besoins de cette classification comme un travail de réflexion et d'expérimentation individuelles et en groupe qui ne vise plus la personne dans sa pratique professionnelle, mais la personne elle-même, quels que soient ses rôles. Dans cet univers aux frontières floues, nous sommes à proximité de la thérapie, cette "chose" dans laquelle beaucoup des gens craignent d'être entraînés malgré eux et de s'y faire brasser la vie intérieure de telle sorte que cela aura des conséquences indésirables sur leur vie professionnelle et personnelle. Cette crainte est projetée sur l'approche du codéveloppement, c'est pourquoi il semble important de bien définir les frontières et d'espérer que les gens qui s'en serviront sauront respecter la perspective "centrée sur la pratique professionnelle" de l'approche du codéveloppement.

Une culture organisationnelle de codéveloppement. Sans aller dans les détails, disons que cet ultime niveau consiste à orienter les efforts de l'ensemble d'une organisation vers ce qu'on appelle depuis quelques années "l'organisation apprenante"¹⁸. Trois définitions suffiront à indiquer le sens (direction et signification) que peuvent prendre de tels efforts. Une **organisation intelligente**, c'est une organisation dirigée par des personnes qui ont décidé d'utiliser de façon systématique l'intelligence globale¹⁹ de tous les acteurs (employés, clients, fournisseurs, alliés) pour rendre l'organisation de plus en plus efficace. Une **organisation axée sur l'apprentissage**²⁰ est une organisation où les systèmes, les structures, les lois, règlements, procédures, les technologies, la culture incitent continuellement les individus, les groupes, les sous-systèmes à apprendre, à enseigner, à innover, à chercher, à imaginer... pour améliorer sans cesse le service à la clientèle; elle est construite comme un système écologique qui stimule l'apprentissage continu à travers le travail. Bien sûr, une telle organisation est animée par des **gestionnaires formateurs** (*Sources-Enap*, nov.-déc. 1997) :

des gestionnaires qui créent, consciemment et intentionnellement, par leurs actions et par leurs initiatives, des conditions favorables à l'apprentissage et au développement des personnes dans le but de rendre l'organisation plus performante.

Où situer l'atelier réflexif?

Quand nous avons pris connaissance du livre de Bourassa, Serre et Ross (1999), nous nous sommes sentis très proches de l'esprit de cette approche. En effet, l'atelier réflexif poursuit le même objectif global d'aider des praticiens à améliorer leur pratique en "travaillant" sur des micro-échantillons; un micro-échantillon est

¹⁸ Tout le monde connaît le livre de P. Senge sur ce sujet, mais il contient beaucoup de mots (!). Un cas concret en donne peut-être une compréhension plus claire : Leonard-Barton, Dorothy. "The factory as a Learning Laboratory", *Sloan Management Review*, fall 1992, p. 23-38. J'ai résumé cet article en français pour ceux que cela intéresse

¹⁹ Pas seulement l'intelligence logico-linguistique, mais aussi l'intelligence intra et interpersonnelle.

²⁰ Le site web du *Centre Canadien de Gestion* est des plus intéressants sur ce sujet, ainsi que le texte : *L'apprentissage permanent*, Rapport du CCG no 1, Ottawa, Centre canadien de gestion, 1994.

habituellement une brève séquence significative de dialogue ou de comportement. Il est intéressant de remarquer, en nous référant au continuum des huit niveaux, que l'atelier réflexif travaille sans doute sur le plus petit échantillon de pratique professionnelle. Par contre, quand on compare la précision, la rigueur et l'effort à fournir, l'atelier réflexif se situe vraisemblablement au niveau du groupe projet-compétence-coach. En effet, le modèle d'action et ces composantes – représentation [interprétations, émotions, croyances, valeurs, attitudes], intention, stratégie, efficacité ou inefficacité – est des plus intéressants, mais il exige une finesse d'analyse qui dépasse ce que nous avons présenté plus haut. D'ailleurs, lorsque Bourassa, Serre et Ross distingue entre l'approche logique et l'approche analogique, ils constatent, entre les lignes il faut le préciser, la différence de ratio " résultats/efforts " entre les deux; l'approche logique (selon le modèle d'action) apparaît très exigeante par rapport aux résultats obtenus alors que l'approche analogique (Watzlawick et bien d'autres) apparaît souvent facile et puissante. Dans les groupes de codéveloppement, il faudrait aussi mieux tenir compte des trois niveaux de réflexion – dans l'action, sur l'action et sur le modèle d'action – dont ces auteurs offrent une présentation limpide (p. 100).

Ces considérations nous entraînent naturellement à nous interroger la sorte d'échanges que nous devons favoriser entre les praticiens du groupe de codéveloppement pour obtenir la meilleure efficacité.

TROIS QUESTIONS

Examinons maintenant trois thèmes qui alimentent actuellement la réflexion collective du *Réseau Francophone du Codéveloppement et de l'Action-Formation*.

La sorte d'échanges entre les membres du groupe.

Un aspect majeur de nos réflexions concerne la sorte d'interactions à favoriser entre les consultants et le client, et entre l'animateur-facilitateur et le groupe. Si l'on réfère aux six étapes d'une consultation présentées plus haut, on peut constater que toutes les étapes se ressemblent d'une approche à l'autre, sauf l'étape 4 où, précisément, s'incarne le modèle de consultation privilégié. Nous venons de voir par exemple comment l'atelier réflexif de Bourassa, Serre et Ross (2000) est guidée par un modèle très précis, très encadrant. Nous avons travaillé un semestre (cinq rencontres) avec une animatrice qui utilise essentiellement le questionnement pour aider le client à apprendre et à découvrir des pistes d'action

“ par lui-même ” au lieu de lui fournir les “ réponses ” par des suggestions, conseils, comparaisons du style “ j’ai déjà vécu quelque chose comme cela... ”. Cette façon d’orienter les échanges a beaucoup confronté notre façon de faire que nous avons toujours voulue très ouverte aux suggestions, conseils, commentaires, partages d’expériences et autres types d’interactions spontanées comme l’illustre la description de l’étape 4 donnée plus haut. Cela nous a forcé à préciser deux points qui nous importent : (1) le codéveloppement vise l’utilisation et le partage des savoirs (pratiques et autres) des praticiens du groupe plus que l’acquisition d’un style spécifique de consultation; (2) le groupe est un moyen pour aider les praticiens à apprendre par l’action entre les rencontres, un moyen pour supporter dans les réflexions qu’ils mènent sur leur pratique; les apprentissages réalisés dans et par le groupe sont importants, mais les apprentissages qui viennent des actions posées dans la pratique réelle “ appartiennent ” en quelque sorte davantage au praticien.

Nous ne pouvons que valoriser l’art du questionnement, mais nous ne pouvons pas limiter les échanges dans le groupe à une seule sorte d’interaction. Il ne faut pas que l’approche du codéveloppement ne soit réservée qu’à ceux qui maîtrisent bien l’art difficile de questionner pour faire apprendre. L’approche est ouverte à tous et la qualité de l’aide que les gens s’apporteront variera nécessairement d’un groupe à l’autre, mais nous faisons le pari que la richesse des échanges compensera les maladresses des consultants à l’égard du client. L’approche du codéveloppement véhicule des valeurs démocratiques qu’on lui ferait perdre au nom d’une plus grande efficacité réservée à des spécialistes. Conscients du défi que représente cette question, nous poursuivons nos réflexions.

Les réticences que les individus et les organisations éprouvent à utiliser cette approche.

Étonnés de voir que l’“ action-learning ”, si répandue dans le monde anglophone depuis si longtemps, soit si peu connue en francophonie, nous avons récemment lancé cette question au Réseau. Bien sûr, à un premier niveau d’évidence, si l’on ne l’utilise pas cette approche simplement parce qu’on ne la connaît pas, eh bien faisons-la connaître puisque nous sommes convaincus de sa pertinence et de sa puissance. Mais le remue-ménages que nous avons réalisé laisse entrevoir d’autres raisons auxquelles il nous faut travailler. L’une d’elles concerne la visibilité des résultats que peut générer une telle approche. Nous abordons cela au prochain paragraphe, mais rappelons ce que disions au début de cet article : peu d’approches permettent de relier d’aussi près travail et formation, *travailler en se formant et de se former en travaillant*. Le fait que la question du transfert des

apprentissages soit pratiquement réglée, constitue une des forces de cette approche.

L'autre aspect majeur qui freine les gens à utiliser cette approche est la peur, sous diverses formes. Peur autour de confidentialité. Peur autour de l'incompétence, la sienne dévoilée et celle des membres du groupe à aider. Peur autour de la fantaisie de se montrer tel que l'on est. Et, dans un sens plus subtil et plus sournois, peur d'apprendre, c'est-à-dire peur de changer ses façons de penser, de ressentir et d'agir. Cette dernière peur n'est pas provoquée par les formations qui diffusent des connaissances ni par celles qui sont devenues des spectacles qui distraient les gens et ne les confrontent aucunement à leur propre efficacité. Vouloir apprendre à mieux agir comme praticien entraîne nécessairement les gens à s'étudier comme personne dans leur rôle dans leur contexte organisationnel spécifique. Cela exige des participants un engagement moins superficiel, moins "verbeux", mais, curieusement, fait d'une grande simplicité : les praticiens qui veulent vraiment améliorer leur pratique n'ont pas de temps à perdre dans des parades pour sauver une fausse image d'eux-mêmes, ils vont directement au cœur du sujet. Cela exige aussi une confiance, en soi, aux participants et à la personne-ressource. Grosses questions, encore beaucoup de travail à l'horizon !

La valeur ajoutée de l'approche du codéveloppement.

Cette question peut paraître à première vue la plus difficile, mais de fait nous avons déjà beaucoup d'éléments de réponses, même s'il reste à raffiner le matériel. En effet, dans un effort pour faire ressortir les réponses à cette question déjà contenues dans le livre de Payette et Champagne (1997), nous avons identifié les aspects suivants (entre parenthèses, les pages du livre) :

- témoignages de participants (p.2, 46, 93-4, 160);
- résultats d'une recherche (p.48-49) (une autre est en cours);
- habiletés dont le développement est favorisé par chacune des six étapes (p.75-76);
- les sept objectifs parlent des résultats (p.12-17);
- les dix expériences décrites apportent aussi des réponses à la question des résultats, (p.43-52 et l'annexe 1).

Pour rendre plus visibles les résultats exprimés par ces différentes parties du livre, nous en avons tiré soixante-trois (63) compétences dont le développement est favorisé par l'approche du codéveloppement. En voici dix qui illustrent diverses facettes de l'approche; le verbe " savoir " est ici souvent synonyme de savoir-faire ou savoir-être :

- Savoir développer une rigueur factuelle : pratiquer cette tension cognitive qui refuse les illusions, les faux-fuyants, qui fait face aux réalités et permet de dire les vraies choses.
- Savoir contrôler mes réflexes de rejet et d'agressivité face à un feed-back désagréable.
- Savoir adopter des points de vue différents pour enrichir l'analyse d'une situation et pour aider l'imagination de projets (comparaisons interactives, créativité).
- Savoir être sensible aux différences entre les personnes, entre les situations et entre les organisations, et être capable d'apprendre à partir de ces comparaisons.
- Savoir me placer et me maintenir en état d'éveil, d'apprentissage et de mouvance sur les axes du développement personnel et professionnel.
- Savoir partager mes expériences avec les autres de telle sorte que cela me soit utile, et à eux aussi.
- Savoir découvrir et valoriser mes savoirs (connaissances, habiletés, attitudes).
- Savoir objectiver, prendre de la distance, savoir placer devant moi comme un objet *étudiable* et critiquable ma façon d'agir dans une situation, mes sentiments, mes valeurs, mes critères de jugement.
- Savoir écouter l'autre et en même temps moi-même, sans que la deuxième écoute interfère avec la première.
- Savoir l'art de dire, sans blesser, des choses pas faciles, mais utiles.

Ces aperçus de notre réflexion collective indiquent le chemin parcouru et dessine le travail à accomplir.

CONCLUSION

Les trois parties de ce texte font le point sur l'approche du codéveloppement professionnel. L'approche est assez bien définie pour que nous puissions l'utiliser en toute sécurité; elle a fait et continue de faire ses preuves. Celles et ceux qui

voudraient s'en servir disposent maintenant d'un matériel de base suffisamment explicite; c'est ce qu'indique la première partie. La deuxième partie veut faire voir, d'une part, que la méthode s'inscrit dans les échanges " naturels " que nous avons tous dans nos milieux professionnels, et, d'autre part, qu'il est possible d'y ajouter des exigences pour en faire une approche de plus en plus complète. La troisième partie fait état de questions qui continueront à être affinées au fil des expériences et des liens à clarifier avec des approches similaires. Nous croyons préférable d'établir solidement les fondements méthodologiques et théoriques d'une approche simple et accessible; nous croyons socialement plus rentable de rendre cette simplicité et cette accessibilité inattaquables.

Raffiner cette approche est cohérent avec les valeurs qu'elle véhicule puisqu'elle suggère de faire de sa pratique professionnelle un objet infiniment perfectible :

L'ensemble de la démarche vise à rendre les [praticiens] plus intelligents dans leur pratique même. Intelligence signifie ici cette aptitude infiniment perfectible de discernement et de jugement qui s'appuie sur ce qu'on appelle, faute de termes plus précis, maturité et sagesse.

La démarche consiste à construire une sorte d'édifice d'apprentissages, de faits, d'idées, de sentiments, qui finira par se dissoudre dans le sang comme tout repas, tout voyage, toute rencontre.

Il n'en restera que ce qui en reste lorsqu'on a tout oublié : une culture, une intelligence, une façon un peu différente de voir et de comprendre ses propres réalités.

Une façon différente d'agir. (Payette, 1988, p.2).

Références

- BOURASSA, B., SERRE, F. et ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 200 p.
- HUCZYNSKI, A. (1983). *Encyclopedia of Management Development Methods*, England, Gower, 339 p. (Gower annonce pour février 2001 une édition de 640 p.)
- LEONARD-BARTON, D. (1992). " The factory as a Learning Laboratory ", *Sloan Management Review*, p. 23-38.
- LESCARBEAU, R., PAYETTE, M. et ST-ARNAUD (1996). *Profession : consultant*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal (3^e édition, révisée et augmentée).

- McGILL, I. et BEATY, E. (1995). *Action Learning : a Guide for Professional, Management and Educational Development*, London : Kogan Page, 2^e édition.
- PAYETTE, A. (1995) “ Les nouvelles compétences de gestion ”, *Le gestionnaire, pivot du changement*, Actes du quinzième colloque Jean-Yves-Rivard tenu à Montréal le 25 mars 1994, Montréal, Département d’administration de la santé, Faculté de médecine, Université de Montréal, p. 35-63.
- PAYETTE, A. (1988). *L’efficacité des gestionnaires et des organisations*. Ste-Foy : Les Presses de l’Université du Québec.
- PAYETTE, A. (2000a). “ Le groupe de codéveloppement et d’action formation. Une approche puissante encore méconnue ”, *Effectif*, vol. 3, no 2 , avril-mai, pp.30-35.
- PAYETTE, A. (2000b). “ L’autoformation et le *coaching* par l’écriture ”, dans Foucher, Roland (sous la direction de). *L’autoformation dans l’enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l’an 2000*, Montréal, Editions Nouvelles (chap. 18)
- PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (2000). “ Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche d’autoformation en groupe ”, dans Foucher, Roland (sous la direction de). *L’autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l’an 2000*, Montréal, Editions Nouvelles (chap. 16).
- PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Ste-Foy : Les Presses de l’Université du Québec.
- REVANS, R. W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell-Bratt, Browley & Lund.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 224 p.

