

L'émergence d'une communauté de praticiens engagés dans une approche réflexive et dialogique : Une expérience innovante en pédagogie universitaire

Jeanne-Marie Rugira¹

Pascale Bergeron²

1. De la genèse d'une pratique collective innovante.....	1
2. Enjeux pédagogiques de la formation pratique en psychosociologie	4
3. Comité de formation pratique : Création et accompagnement d'une communauté de praticiens réflexifs.	6
2.1 Une communauté de pratique pour qui et pour quelle visée ?	6
2.2 Pour une pratique réflexive et dialogique en étude des pratiques psychosociales	7
2.3 Les conditions nécessaires à l'implantation d'une communauté réfléchissante	8
4. Apprentissages et perspectives.....	9
Bibliographie.....	9

Résumé

Ce texte présente un récit préliminaire d'un projet de recherche-action en cours, qui porte sur la création et l'accompagnement d'une communauté de praticiens œuvrant en pédagogie universitaire. Un désir partagé de soutenir avec plus d'efficacité la dimension pratique de la formation est à la source de cette initiative. Cette démarche de recherche et de développement professionnel a une visée de production de connaissances, de renouvellement des pratiques et des praticiens formateurs que nous sommes. Des enjeux liés à notre contexte disciplinaire et institutionnel sont présentés et laissent voir les caractéristiques spécifiques de notre démarche de création d'une communauté de pratique ainsi que les défis de son accompagnement. Des fondements théoriques, épistémologiques, axiologiques et praxéologiques qui traversent et orientent cette expérience innovante sont abordés avant de conclure sur les leçons de cette expérience et sur les pas à venir.

1. DE LA GENÈSE D'UNE PRATIQUE COLLECTIVE INNOVANTE

L'expérience au centre de cet article se déroule au cœur du programme de premier cycle en communication (option relations humaines) de l'Université du Québec à Rimouski, un programme qui forme des professionnels de l'accompagnement du changement au sein de systèmes humains. Le souci d'accorder une attention particulière à la formation pratique a poussé l'équipe des enseignants œuvrant dans ce programme à s'engager dans une démarche de co-accompagnement. Un comité de formation pratique a alors été créé et il a rapidement pris forme d'une communauté de pratique. Les collègues engagés de près ou de loin dans la

¹ Jeanne-Marie Rugira est professeure à l'Université du Québec à Rimouski, Jeanne-Marie_Rugira@uqar.qc.ca

² Pascale Bergeron est chargée de cours à Université du Québec à Rimouski, Pascale_Bergeron@uqar.qc.ca

formation pratique ont été invités à se mettre ensemble en vue de réfléchir en commun sur leurs pratiques pédagogiques. Les processus pédagogiques au cœur de cette formation sont centrés sur les personnes en situation et en interaction, sur les processus groupaux, sur le déploiement du potentiel humain et ils s'inscrivent dans une perspective systémique. Les approches expérientielles, réflexives et dialogiques caractérisent notre agir en formation.

La formation pratique se déploie au sein des différents stages prévus dans ce programme. En première année, le cours stage initie les étudiants à observer la dimension systémique des milieux de pratiques et à tenter de comprendre les impacts de ce type d'intervention sur les pratiques, sur la dynamique des équipes comme sur la culture organisationnelle. En deuxième année, les étudiants accompagnent un praticien senior, observent sa pratique et supportent leurs répondants de stage dans l'analyse et l'explicitation de leurs pratiques.

Enfin, en troisième année, les étudiants disposent d'une année entière de stage d'intervention. Ils sont appelés à répondre à une demande d'accompagnement du changement issue du milieu de pratique. Les stagiaires oeuvrent au sein des organisations, des équipes de travail, des organismes communautaires, des écoles, etc. Ils travaillent à la consolidation des équipes, à l'évaluation des programmes, à la mise sur pied des projets pilotes, à l'accompagnement de la création, du renouvellement ou de la réorientation des groupes d'entraide ou de formation, etc.

Le stagiaire en psychosociologie doit savoir établir une relation de coopération avec le système-client et se tenir sans ingérence à sa juste place. Il doit aussi savoir s'appuyer sur les compétences spécifiques du système client, tout en assumant les siennes dans une interaction qui respecte la tension juste. Le stagiaire accompagnateur de changement sait qu'il est davantage un expert des processus que des contenus. Son attention est dirigée prioritairement sur la circulation de l'information et la facilitation des interactions au sein du système qu'il accompagne. Il tente ainsi de repérer et de révéler des convergences, des divergences et des complémentarités nécessaires à l'autorégulation du système. L'accompagnateur systémique assume sa mission d'agent de changement dans une perspective de pédagogie transformationnelle. Son action favorise des prises de conscience, des processus d'autonomisation et d'émancipation, des prises de décisions concertées comme des mises en action collectives au sein du système-client.

Notons également que l'organisation des stages de troisième année a comme visée de soutenir les étudiants dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'installation d'une activité de travailleur autonome. Bien que pédagogiquement exigeant, ce choix semble essentiel à notre époque de mutations spectaculaires qui caractérisent ce siècle naissant et qui n'épargnent guère le monde du travail (Rifkin, 1997). Comme la psychosociologie est une discipline jeune, nos stagiaires sont face au défi de se présenter dans leurs milieux en faisant connaître à la fois leur métier et leurs propres ressources professionnelles. En effet, il n'est pas si facile que ça de rencontrer dans les milieux de stage où oeuvrent nos stagiaires, des professionnels formés dans la même perspective ou des milieux qui saisissent bien la nature spécifique de notre profession. Certains accompagnateurs de changements, formés selon notre modèle d'intervention, agissent dans les champs socioprofessionnels comme des électrons libres qui rentrent parfois dans les milieux de manière temporelle pour accompagner des transitions. La réussite du travail d'un tel professionnel réside dans le fait que le milieu sera en mesure de retrouver son autonomie et donc de se passer de ses services, ce qui veut dire que le système a ainsi appris et est devenu capable de se prendre en charge lui-même. Comme nos stagiaires trouvent eux-mêmes leurs milieux de stage, ils doivent parfois accompagner le milieu à saisir

ses propres contours et limites et à identifier ses véritables besoins en vue de les transformer en demandes d'intervention psychosociologique. Si l'étudiant est clair sur ce qu'il a à offrir comme services et compétences, s'il sait instaurer une relation de coopération, son milieu parviendra plus facilement à formuler une demande d'intervention adaptée aux besoins du milieu comme aux ressources réelles du stagiaire.

Accompagner un tel processus au sein d'une formation initiale pose des questions spécifiques et des enjeux pédagogiques importants qui ont poussé notre équipe à se mettre ensemble en vue de faire pour elle-même ce qu'elle enseigne. Le défi consistait à pouvoir asseoir autour d'une même table, assez régulièrement, tous les acteurs qui touchent de près ou de loin à la formation pratique, pour réfléchir ensemble à l'accompagnement des stagiaires, des milieux, des répondants, comme du processus pédagogique lui-même. Nous avons voulu former une communauté de pratique qui apprend à réfléchir ensemble sur notre pratique, non pas comme nous la pensons, la souhaitons, l'idéalisons ou la rêvons, mais bien dans un face à face avec les défis qu'elle nous donne à vivre au quotidien.

Notre comité de formation pratique devient ainsi non seulement un lieu de renouvellement de notre pratique individuelle et collective, mais aussi un lieu de dialogue qui vise la compréhension mutuelle autour de ce que nous faisons ensemble, de ce que cela donne comme résultat chez nos étudiants, comme dans les différents milieux de stage où ils sont reçus. Pour les formateurs que nous sommes, le défi consiste à oser regarder en face la capacité de nos étudiants d'incarner ce qu'ils ont appris avec nous dans le monde du travail. Nous avons besoin, ici, d'un vrai sens du discernement, car il reste important de ne pas perdre de vue ni leur jeunesse, ni le fait qu'ils n'ont eu qu'une formation initiale de trois ans.

Mettre notre conscience sur le fait que le développement professionnel se fait tout au long de la vie, se souvenir de l'importance de la formation continue dans la vie de tout professionnel, permettent un accompagnement formatif et une évaluation plus adaptée à cette étape majeure de la formation, comme de leur vie. L'enjeu ici n'est pas seulement philosophique et pédagogique; il est aussi politique. En effet, nous sommes à une époque où les besoins comme les exigences du marché dominant notre conscience collective et tentent de plus en plus de s'imposer au sein des institutions éducatives. Ainsi, défendre des valeurs humanistes et faire passer les personnes et le souci du devenir de notre humanité avant les intérêts mercantiles de notre époque capitaliste et mondialisée nous semblent être au cœur de la responsabilité politique, intellectuelle et pédagogique des enseignants, des chercheurs et des créateurs universitaires. Il s'agit ici, comme le propose avec sagesse Edgar Morin, d'un apprentissage véritable d'une écologie de l'action. (2000, p.96) : « *L'écologie de l'action, c'est en somme tenir compte de la complexité qu'elle comporte, avec aléas, hasards, initiatives, décisions, imprévus et elle nécessite la conscience des dérives et des transformations* ».

Mettre ce type de préoccupation dans un espace dialogique régulièrement fréquenté nous permet de nous inscrire dans une perspective de pensée complexe et d'approche-programme. Nous arrivons ainsi à créer de la cohérence au sein de notre formation et de notre équipe, mais aussi dans nos discours et actions éducatives. - En plus de diminuer l'écart qui subsiste malgré tout entre ce que nous faisons et ce que nous voulons, entre ce que nous croyons, disons et ce que nous faisons réellement, nous tentons de rester dans un système d'auto-régulation permanente et d'entretenir des liens vivants entre les différentes dimensions de notre formation. Cela nous permet également de mieux articuler les ressources diversifiées de notre

équipe et de mieux conjuguer les contraintes institutionnelles et administratives avec les exigences pédagogiques.

2. ENJEUX PÉDAGOGIQUES DE LA FORMATION PRATIQUE EN PSYCHOSOCIOLOGIE

Il est assez facile d'imaginer que la barre est haute pour l'étudiant qui arrive en troisième année, qui doit aller dans le monde assumer pour la première fois une identité professionnelle encore en construction et qui, de plus, est accueilli par un milieu qui ne connaît pas trop son métier. Le niveau d'insécurité individuelle et groupale est alors manifesté. Les enseignants, comme l'agent de stage chargé d'accompagner ce processus, sont alors mis au défi d'être créatifs pour accompagner une telle transition délicate vécue par les étudiants comme par leurs milieux d'accueil. Notre comité de formation pratique se questionne sur le renouvellement du processus d'accompagnement que nous accordons à nos répondants de stage comme aux différents milieux qui accueillent nos stagiaires. Nous sommes préoccupés cependant de trouver une forme d'intervention juste, qui n'empêche pas les étudiants d'apprendre par eux-mêmes à s'intégrer dans des cultures et des épistémologies inconnues et différentes.

Les aptitudes et les compétences de communications interculturelles et interdisciplinaires qui se développent dans ce contexte nous semblent nécessaires à notre époque, surtout pour les professionnels en communication et en relations humaines. Accompagner l'autre exige toujours d'accepter d'abord de le rencontrer dans sa différence et d'intégrer celle-ci pour enfin pouvoir cheminer avec lui vers ses propres solutions. Un accompagnateur de changement humain doit « savoir penser et agir en solidarité » comme le dit si bien Gadamer (1990).

Le défi pédagogique qui nous interpelle à cette étape de la formation consiste à rappeler qu'il y a des apprentissages qui ne se font que dans et par l'action. Agir et ensuite réfléchir avec d'autres sur son geste professionnel ainsi que sur les motivations et les valeurs qui le sous-tendent, en vue d'apercevoir son propre modèle d'intervention, participe à permettre des apprentissages qui ne pourraient pas se faire sous forme d'une pédagogie de transmission des savoirs.

Une autre dimension pédagogique essentielle consiste à permettre aux étudiants d'apprendre à s'apercevoir au sein de leur action et à identifier l'écart qui existe ou subsiste entre ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils font réellement. C'est en apercevant cet écart qu'ils peuvent alors se réguler en cours d'action et ainsi apprendre de leur expérience et renouveler en permanence leur pratique naissante.

L'engagement dans un processus d'analyse de pratique exige de sortir d'une vision du monde qui sépare la vie personnelle et la vie professionnelle. En effet, examiner attentivement de quoi sont faits les lieux ressources comme les sources d'insatisfaction au sein de sa pratique d'accompagnement en relations humaines place le praticien plus souvent qu'autrement face à des ressources et des limites personnelles. Nous constatons ainsi que la question de la compétence relationnelle ne peut pas être réduite à la dimension du savoir-faire. Elle englobe à la fois le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre ensemble. Tous ces types de savoirs se donnent à voir dans un même mouvement, un seul et même coup d'œil jeté dans la direction du geste professionnel. En effet, il faut préciser que le savoir d'action est un concentré incarné dans le sujet agissant de tous ces autres savoirs, d'où notre choix pédagogique de procéder, entre nous comme avec nos étudiants, à cette étape de la formation,

par l'analyse des pratiques plutôt que par l'analyse des valeurs, de la pensée, des croyances ou des motivations. La porte d'entrée devient ici l'action concrète de la personne en situation qui décrit clairement ce qu'elle fait, comme elle seule sait bien le faire, parce qu'elle est elle (Vermersch, 1998). Ce positionnement épistémologique, pratique et théorique laisse à l'étudiant l'occasion de voir que son geste transporte tout de lui et cela à tout moment.

La centration sur l'action ne veut donc pas dire que les dimensions théoriques et existentielles ne seront pas prises en compte dans le contexte de l'accompagnement pédagogique des étudiants-stagiaires. Toutes les dimensions de l'expérience humaine traversée par nos étudiants nous semblent incontournables même si cela reste exigeant pour les professeurs accompagnateurs. Ce choix, à la fois pédagogique et philosophique, nous ramène nécessairement à nous tenir proche de notre propre expérience et de veiller au cœur de cette réciprocité éducative, afin que chaque étudiant puisse prendre la juste mesure de ses ressources, limites, rêves et potentialités. La capacité de l'étudiant de faire un choix éclairé de son milieu de stage comme des enjeux qu'il se prépare à accompagner, ou encore à traverser, tout au long de son processus d'apprentissage est un point important dans l'accompagnement des stages. Cette dimension du processus de stage participe à l'orientation professionnelle de l'étudiant, au choix des axes à privilégier dans sa carrière à venir. Nous participons ainsi à permettre autant que possible à chacun de nos étudiants de trouver sa voie de déploiement.

L'exigence d'élever notre pratique de formation à cette cohérence constitue pour nous un carrefour au sein duquel formation continue, co-développement professionnel et pratique professionnelle se conjuguent au présent. Voilà pourquoi procéder à une analyse rigoureuse de nos pratiques en communauté, et de manière régulière, nous semble incontournable.

Le défi pédagogique dans l'accompagnement des stages réside aussi dans la centration sur le travail en groupe de co-formation que nous instaurons. Un espace dialogique qui s'ouvre à cette occasion autorise un processus de co-création et permet la multiplication des stratégies d'action ainsi que la cohabitation des visions plurielles. L'organisation des groupes de co-développement personnel et professionnel et d'analyse de pratique professionnelle en classe permet de cheminer vers cette visée.

Apprendre à travailler en groupe est un axe central au cœur de notre pratique de formation. Les stagiaires accompagnateurs de changement dans les systèmes humains auront eux-mêmes à favoriser l'installation d'approches réflexives et dialogiques. Le travail d'analyse de pratique sera aussi à l'agenda dans certains systèmes où ils auront à intervenir.

Au-delà de ces considérations fondamentales, les cours stages ont aussi comme fonction d'entraîner les stagiaires à une méthodologie spécifique d'accompagnement du changement. En plus du rôle d'accompagnateur que le stagiaire aura à jouer en fonction de la nature de la demande auquel il tente de répondre, le stagiaire doit maîtriser, grâce à sa mise en action, les différentes phases de l'accompagnement d'un système humain et celles du modèle d'intervention. Il doit avoir les compétences nécessaires pour mener son intervention de l'entrée à sa terminaison.

Par ailleurs, les stages posent d'emblée la question de l'articulation université et milieu de pratique. Le stagiaire constitue le maillon qui relie ces deux systèmes. Il est dans une posture de métissage car il appartient à ces deux systèmes qui ont chacun sa logique, sa cohérence, sa culture et sa vision du monde. Il doit les comprendre suffisamment et maîtriser leurs convergences, leurs divergences, leurs complémentarités et leur champ de cohérence. Réussir

à créer une relation de coopération qui autorise un véritable dialogue entre les acteurs de ces systèmes est un défi majeur. L'agent de stage est aussi à cheval sur les deux logiques systémiques et il est celui qui crée et entretient les ponts entre ces différentes institutions. Notons aussi que le répondant de stage, comme le professeur ou chargé de cours superviseur de stage, ont également à établir une relation de coopération entre eux, pour soutenir leur cible commune que constitue l'avancement de l'étudiant stagiaire. Celui-ci par contre est responsable de veiller à faire circuler l'information dans les deux systèmes, à informer les uns et les autres de ses avancées. Il doit se maintenir en interaction avec les différents acteurs dans les deux systèmes comme avec son groupe de co-formation et son groupe d'accompagnement dans le système-client.

3. COMITÉ DE FORMATION PRATIQUE : CRÉATION ET ACCOMPAGNEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATICIENS RÉFLEXIFS.

2.1 Une communauté de pratique pour qui et pour quelle visée ?

Au début de cette initiative, notre enjeu était de pouvoir réunir les professeurs, l'agent de stage comme les chargés de cours oeuvrant en formation pratique dans nos programmes. Les différentes communautés de professionnels auxquelles appartiennent ces acteurs ne se parlent pas souvent et ne collaborent pas tant que ça dans la culture institutionnelle des universités québécoises. Dans ce type d'environnement culturel, il est clair que rêver d'instaurer une culture d'approche-programme est une belle illusion, à moins de réussir à créer des conditions pour que ces acteurs clés puissent communiquer et avancer ensemble dans un projet concerté. Le projet d'agir en formation dans une perspective d'approche-programme nous mettait donc face au défi de créer des conditions pour une meilleure circulation d'information dans notre propre système. C'est dans cette optique que, mobilisés par la direction du département et du module de psychosociologie, nous avons réussi à nous réunir autour d'un désir partagé de se soutenir dans notre projet commun d'accompagner le plus adéquatement possible nos stagiaires de troisième année. Même si ce désir couvait déjà depuis bien longtemps, le contexte particulier de la démission, à la dernière minute, d'une ressource chargée de cours qui oeuvrait habituellement dans les stages, ainsi que la composition d'une équipe junior de chargés de cours pour accompagner les stages ont pu mobiliser toute notre communauté enseignante dans un élan de solidarité orienté vers nos jeunes collègues et vers nos étudiants.

Le souci de former une relève solide et de ne pas laisser nos collègues crouler tout seuls sous le poids de la complexité de l'accompagnement des stages de troisième année nous a profondément motivés. Les collègues se sont mobilisés pour ce projet et ils ont décidé de s'engager dans cette aventure, animés par une volonté de participer à instaurer une culture où il deviendrait possible, progressivement, d'apprendre les uns des autres, de dialoguer et de réfléchir autour de notre agir professionnel dans une perspective de co-développement professionnel. Les premières rencontres ont été tellement stimulantes que notre comité de formation pratique est devenu avec le temps une véritable communauté de pratique. Nous avons par la suite choisi de faire de cette expérience un projet de recherche-action sur la question de la création et de l'accompagnement d'une communauté de pratique naissante en contexte universitaire. Ce projet dure depuis deux ans. Au centre de notre processus, il y a la question du dialogue et celle de la réflexivité. Nous ne pouvons donc pas passer sous silence notre souci constant de rester cohérent avec les fondements théoriques, les postures

paradigmatiques et les dispositifs pratiques qui sous-tendent à la fois notre enseignement, notre champ de connaissance comme le fonctionnement de notre communauté de pratique.

2.2 Pour une pratique réflexive et dialogique en étude des pratiques psychosociales

Parlant de fondements de notre pratique professionnelle, précisons que la psychosociologie, telle que pratiquée à l'UQAR, s'est constituée autour du courant de la dynamique des groupes et puise ses fondements théoriques et épistémologiques à la fois dans le domaine de la psychologie humaniste comme dans celui de la phénoménologie. Progressivement, elle s'est laissée féconder par l'approche anthropologique des histoires de vie en formation initiée autour des années 1980 par Pineau, Josso, Dominicé et leurs collaborateurs. Ce courant vise l'accompagnement du devenir sujet, auteur, acteur et créateur de sa propre existence.

Plus récemment encore, la fréquentation du champ de la science action, initiée par Argyris et Schön, comme celui de la psychophénoménologie tel qu'incarné par les travaux de Pierre Vermersch (2005), a enrichi nos manières de penser l'expérience humaine et d'interroger l'action dans une perspective de production de connaissances et de renouvellement des pratiques.

La question de la réflexivité traverse donc tous ces courants et se situe au centre de nos préoccupations théoriques et pratiques. C'est avec Dilthey, le père de l'herméneutique, que nous voyons apparaître la notion de réflexivité et des discussions autour du primat de la subjectivité. À la suite de Dilthey, la réflexivité se définissait d'abord comme un mouvement de l'esprit qui revient sur lui-même pour prendre pleinement conscience de soi, et formaliser ce qu'il y perçoit.

Les dernières décennies nous ont permis de comprendre que la question de la réflexivité est indissociable de celle de la présence. Ainsi, apprendre à réfléchir ensemble ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage à être ensemble. En effet, comme le propose avec éloquence, Pierre André Dupuis (2004) à la suite de Pierre Vermersch (1998), le contexte de l'analyse des pratiques nous révèle que la pratique réflexive permet d'une part de faire émerger à notre conscience, voire de faire exister dans le champ de la présence, des contenus de vécus et des savoirs d'actions grâce au réfléchissement. D'autre part, outre cette réalité pré-réflexive à laquelle donne accès l'acte de réfléchissement, la réflexivité permet une réflexion sur et dans l'action grâce à la pensée réfléchie.

Le même auteur affirme avec force la priorité du réfléchissement sur le réfléchi dans le domaine de l'apprentissage expérientiel. Pour Dupuis (2004, p.1) : « cette priorité n'est pas seulement chronologique, elle est aussi et surtout ontologique parce que le réfléchissement constitue la sous-jacence de la réflexion ». C'est dans cette optique que dans la formation des professionnels de l'accompagnement, nous ne pouvons pas laisser en compte la question de l'éducation attentionnelle et perceptive qu'exige la construction d'une qualité de présence nécessaire à l'exercice du réfléchissement.

Pour cela, les travaux de Danis Bois (2007) et ses collaborateurs en somato-psycho-pédagogie nous sont d'une grande aide dans la perspective d'un apprendre à penser et à agir avec d'autres, à partir de sa propre intériorité et à travers un processus autoréflexif. Tout travail d'intersubjectivité se fait donc à partir de cette centration première dans sa présence corporéisée et pré-réflexive qui permet une véritable ouverture à l'altérité et à la différence.

Par ailleurs, ajoutons que la réflexivité, telle que nous la pratiquons dans l'analyse de nos actes professionnels, est aussi critique. En effet, la conscience qui se tourne vers soi a sa propre instance d'intelligibilité. Elle procède à la fois par un mouvement d'ouverture pour accueillir l'expérience telle qu'elle se donne mais procède aussi par un engagement résolu dans un mouvement de remise en question de soi et d'autocontestation. La réflexivité témoigne ainsi d'un double mouvement paradoxal; elle est simultanément constructrice et critique. Le processus auto-créateur du sujet dépend ici de sa capacité de se remettre en question, d'assumer ses propres limites et de se laisser transformer par l'expérience réflexive ou dialogique jusque parfois dans ses fondements identitaires.

Pour accompagner notre processus, nous avons recours à des méthodologies variées, comme les ateliers de co-développement professionnel ou les ateliers de praxéologie, ou autre forme de groupe de dialogue, qui visent l'analyse de pratique ou la mise en place d'une réflexion commune autour de l'expérience.

2.3 Les conditions nécessaires à l'implantation d'une communauté réfléchissante

Pour que puisse naître et vivre une telle initiative, il est essentiel de veiller à instaurer un climat relationnel basé sur la concertation et la coopération. La question de la posture relationnelle est ici très importante. Parfois, un tel espace devient aussi un lieu propice au développement des compétences relationnelles et dialogiques. Il ne faut donc pas attendre d'être habile en relation pour oser s'engager dans une telle démarche, car ici, la pratique est elle-même enseignante. Il faut seulement être suffisamment bien axé et ne plus oublier de centrer son attention prioritairement sur le développement du praticien et le renouvellement de nos pratiques plutôt que sur la performance.

Une communauté de praticiens qui réfléchissent, décident et agissent ensemble doit être capables d'inviter chacun de ses membres à adopter une posture dans une perspective qui prend en compte le devenir humain et le souci d'actualisation du potentiel de chaque personne. Demeurer dans une conscience aiguisée de son inachèvement et de la provisoïreté de toute situation, sens ou solution devient ainsi une forme d'éthique au sein de notre communauté de praticiens. Pouvoir s'entendre sur une vision commune est essentiel à la mobilisation d'une volonté commune et à la motivation des différents acteurs à vouloir offrir et partager avec les autres du temps au service de leur mission commune. Des compétences d'animations sont également essentielles à la fécondité d'un tel espace de parole, de rencontre et d'apprentissage. Dans nos manières de communiquer, nous faisons le choix de ne pas perdre trop de temps sur des discussions fondamentales abstraites, pour nous centrer sur l'action du praticien en situation.

Les considérations théoriques et épistémologiques apparaissent alors de manière concrète, incarnées dans la manière des uns et des autres de voir et de comprendre la situation présentée comme dans les propositions des stratégies d'action proposées. L'ancrage dans la réalité pragmatique de notre agir quotidien et dans les défis qui en émergent guide nos manières d'agir, de réfléchir et d'interagir.

4. APPRENTISSAGES ET PERSPECTIVES

En guise de conclusion, il nous faut rappeler que notre projet de recherche-action est encore en route. Nous ne sommes donc pas en mesure de livrer, à cette étape de notre démarche, les résultats complets de cette étude. Nous aurons donc, dans les étapes à venir, à identifier les effets sur la cohérence en nous et entre nous et sur la cohérence entre nos visions et nos actions. Nous examinerons également des effets sur la qualité de notre enseignement et la satisfaction de nos étudiants comme celle des milieux de pratiques où nos finissants oeuvrent.

Néanmoins, nous sommes en mesure d'observer les effets sur les différents acteurs et sur l'ensemble du système de formation, de notre communauté de pratique. Nous constatons avec ravissement que l'ouverture d'un tel espace de dialogue permet aux membres de notre équipe de développer une plus grande solidarité et un sentiment d'appartenance au programme comme à l'ensemble de l'équipe enseignante. L'analyse des pratiques, telle que nous la pratiquons, permet de saisir l'identité du programme, sa nature propre, la place et la fonction de chaque cours prévu dans le cheminement étudiant comme la place et la fonction spécifique de chaque intervenant. Cela nous sort de l'isolement et ravive le sentiment de faire partie d'un projet plus grand qui a besoin de notre engagement, au-delà de notre cours ponctuel qui semblait auparavant être détaché de l'ensemble. En effet, dans notre conscience, l'identité du programme devient alors une matière vivante, évolutive, en perpétuel changement, qui ne doit cependant pas perdre son axe, parce que devenue trop fluctuante au rythme de ceux qui partent, passent ou encore s'ajoutent à l'équipe enseignante au fil du temps. Notre comité de formation pratique permet d'avoir une vision commune et de poser des actions cohérentes et complémentaires. Ainsi, nous arrivons à mieux formaliser, théoriser et réguler nos pratiques. Nous sommes donc inscrits dans un processus d'évaluation continue de nos pratiques et programmes et dans une démarche de co-formation et de co-création permanente.

Par ailleurs, la question de l'intégration des chargés de cours, qui préoccupe nos syndicats respectifs depuis si longtemps et qui peine encore à passer dans nos universités, semble vouloir trouver ici son antidote. L'autre effet essentiel que montre cette expérience, c'est qu'elle a participé au développement des manières de faire, permettant de mieux conjuguer théorie et pratique, grâce à une meilleure articulation des concepts au cœur de notre champ de connaissance avec les contextes variés où évoluent nos étudiants. Dans un tel contexte, nous constatons également que l'articulation des besoins, des ressources et des rythmes personnels et collectifs est un défi majeur auquel nous devons accorder notre attention constante. Pour cela, savoir soigner notre rapport aux savoirs, au pouvoir, au sens et à la reliance comme à leur réciprocity au cœur de nos interactions s'impose constamment comme une orientation de travail de base qu'il faut conjuguer avec la capacité d'implication personnelle et de responsabilité collective.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. 1993. *Savoir pour agir*. Paris : InterÉditions.
- Bois, D. 2007. *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives.

- Dilthey, W. 1988. *Le monde de l'esprit, Tome III: L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduit sur mesure. Paris: Éditions du Cerf.
- Dominicé, P. 1990. *La biographie éducative*. Paris: Éditions de L'harmattan.
- Dupuis, P.A., 2004. Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel. *Explicititer* N°22.
- Gadamer, H.G. 1990. Qu'est-ce que la praxis: Les conditions de la raison sociale. In *Couturier, F. et al. Herméneutique: traduire, interpréter, agir*. Cap-Sanit-Ignace: Éditions Fides.
- Josso, C. 1990. *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions L'Âge d'Homme.
- Labelle J-M, 1996. *La réciprocité éducative*. Paris, PUF.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Mandeville, L, (Dir.) 2002. Praxéologie et résistance. *Interactions*, Vol. 6, N°1. Université de Sherbrooke.
- Pineau, G. 1996. Les histoires de vies comme art formateur de l'existence. In *Pratiques de Formation (Analyses): Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*, n°31, janvier.
- Payette, A. et Champagne, C. 1997. Le Groupe de Co-développement professionnel. Québec. PUQ.
- Rogers, C. 1968. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rifkin, J, 1997. *La fin du travail*. Québec. La découverte, éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. 1983. *Devenir autonome*. Montréal: Actualisation, Le Jour Éditeur.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Book.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wenger, E., 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, New York: Cambridge University Press.