

Se former au DPA en contexte de recherche : apprentissages réalisés à mi-parcours

BRUNO BOURASSA, MANON CHAMBERLAND, PASCALINE LEBRUN
CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR
L'ÉDUCATION ET LA VIE AU TRAVAIL,
UNIVERSITÉ LAVAL

RÉSUMÉ

Cet article fait état d'apprentissages positifs réalisés jusqu'à maintenant par un groupe de praticiennes et praticiens (n=7) qui ont accepté de participer à une recherche intervention ayant pour but de construire et mettre au point des stratégies et outils d'intervention s'inspirant d'une approche favorisant le développement du pouvoir d'agir (DPA) des personnes et des collectivités. Plus particulièrement, il est question de la méthode d'accompagnement utilisée par les chercheurs et ses principaux impacts sur les participantes et participants sur les plans personnels et professionnels. Ces apprentissages pivots réalisés à mi-parcours (7 rencontres sur 16) recouvrent trois dimensions : 1/le DPA personnel des participants; 2/l'assimilation progressive des concepts et de la démarche d'accompagnement visant le DPA et 3/l'utilisation « autonome » de cette démarche.

MOTS-CLÉS : recherche-intervention, apprentissage expérientiel, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, accompagnement

ABSTRACT

This article accounts for positive learning outcomes achieved up to now by a group of practitioners (n=7) who agreed to take part in a research intervention designed to develop strategies and tools based on an approach fostering empowerment of people and communities. More specifically, it focuses on the coaching method used by the researchers and its key impacts on participants personal and professional life. These mid-term (7 out of 16 encounters) major outcomes cover three dimensions: 1/ participants empowerment, 2/ progressive assimilation of the empowerment concepts and way, 3/ self-governing use of the latter.

KEYWORD: intervention research, experiential learning, development of the individuals and communities empowerment, support

MISE EN CONTEXTE

Toutes les activités de formation ou de recherche participative qui ne sont pas uniquement axées sur la transmission ou la récolte d'information visent le changement. C'est le cas d'une recherche intervention¹ menée actuellement par notre équipe de chercheurs (Le Bossé et coll.)², auprès de groupes³ de praticiens et praticiennes qui oeuvrent dans le vaste champ des pratiques sociales (travailleurs sociaux, psychoéducateurs, conseillers d'orientation, éducateurs d'adultes, psychologues, médecins...). De manière générale, cette recherche vise la mise au point de stratégies et d'outils d'intervention pour soutenir la pratique centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) de ces professionnels.

Comme toute recherche participative, cette dernière s'adosse notamment au critère de double vraisemblance⁴ puisqu'elle cherche à produire à la fois, des savoirs scientifiques et des savoirs pratiques novateurs. Pour ce faire, les chercheurs ont mis en place un dispositif d'accompagnement des participantes et participants privilégiant l'apprentissage expérientiel⁵ de cette approche centrée sur le DPA. Pour ce faire, cet accompagnement est conçu lui-même comme une intervention de type DPA. Chaque participant et participante est ainsi invité à expérimenter concrètement cette approche, à la vivre, en partant de situations personnelles et professionnelles qui sont sources, pour eux, d'insatisfaction, de dilemmes, de confusion et même de souffrance. Il s'agit, la plupart du temps, de difficultés ou d'irritants persistants qui amènent la personne à éprouver un sentiment d'inefficacité personnelle ou professionnelle (Bandura, 2003) (ex. difficulté à composer avec un collègue jugé récalcitrant; difficulté à marquer ses limites face aux demandes croissantes d'un patron; difficulté à agir plus efficacement auprès d'une personne accompagnée en contexte d'intervention; difficulté à faire un choix de vie éclairée malgré les pressions ambiantes; difficulté à régler certains problèmes dans sa relation conjugale...). Chacune de ces situations est soumise à un exercice d'analyse et de transformation des pratiques inspiré de grands principes et d'instruments qui caractérisent cette approche particulière (Le Bossé, Chamberland, Bilodeau et Bourassa, 2007; Vallerie et Le Bossé, 2006).

¹ Il existe différentes formes de recherches participatives (Anadón, 2007). La présente étude s'apparente davantage à la recherche intervention puisque les chercheurs, dans un but de formation et de transformation, appliquent auprès des participants une approche qui vise le DPA des personnes et des collectivités.

² Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada intitulée « Mise au point de stratégies et d'outils d'intervention pour soutenir la pratique centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » (Le Bossé, Y., Lemay, L., Bourassa, B., Leclerc, C et Lessard, G., 2007-2010).

³ Deux groupes en Belgique et un groupe au Québec.

⁴ La notion de « double vraisemblance » développée par Dube (1994) est reprise par Desgagné (2001) en recherche collaborative pour désigner cette double visée de la recherche : servir la science et servir la pratique.

⁵ Selon cette conception de l'apprentissage, ce dernier est considéré comme un processus au cours duquel le savoir est élaboré à partir de la transformation de l'expérience (Kolb, 1984). Par ailleurs, l'expérience à elle seule n'est pas garante d'apprentissage : l'action doit nourrir la réflexion et vice versa. Parler d'apprentissage expérientiel c'est aussi consentir à l'idée que ce processus est nécessairement une construction qui se fait en interaction avec les autres, dans et avec le monde.

Comme c'est le cas pour plusieurs recherches de type participatif, cette démarche prend la forme d'un processus où s'alternent des temps de réflexion en groupe restreint et des temps réservés à l'action, c'est-à-dire des périodes consacrées à l'application de pistes de solutions découlant de ce processus réflexif.

En procédant de cette manière, cette activité de recherche permet à tous d'expérimenter le rôle « d'accompagné » et d'accompagnateur» et cela à la lumière de la perspective du DPA.

Actuellement, un des groupes de participantes et participants est rendu à mi-parcours de la recherche. Nous avons cru pertinent, à ce stade-ci, d'effectuer avec eux un premier bilan au regard du processus et des retombées de cette démarche à ce jour. Ce coup de sonde a entre autres permis d'identifier quels étaient les principaux apprentissages réalisés par les participantes et participants en termes de DPA jusqu'à maintenant et ce qui avait plus particulièrement favorisé leur avènement. Cet article offre un aperçu de la méthode d'accompagnement utilisée et un portrait succinct de ces transformations en cours.

PARTICIPANTS

Le groupe dont il est ici question est constitué de 9 participants. Ce sont tous des praticiens et praticiennes d'expérience qui oeuvrent dans différents milieux d'intervention (service d'intégration socioprofessionnelle; centre hospitalier, milieu scolaire et communautaire, établissement carcéral...) Tous se sont engagés sur une base volontaire dans ce projet de recherche et de formation continue étalé sur trois années. Au moment où nous les avons questionnés sur les apprentissages réalisés, ils avaient complété la première année et participé à sept (7) des 16 rencontres de recherche intervention prévues dans l'entente initiale.

INSTRUMENT

Essentiellement, nous avons procédé à une courte entrevue en groupe de trois heures avec sept (7) des neuf (9) participants⁶. Plus concrètement, nous leur avons demandé de répondre aux deux questions suivantes :

- Quels sont les principaux apprentissages⁷ que cette démarche vous a permis de réaliser jusqu'à maintenant?
- Pouvez-vous décrire plus amplement comment se sont effectués ces apprentissages en cours de processus? (les déclics spontanés, l'influence des discussions de groupe; les interventions des chercheurs accompagnateurs, les actions nouvelles que vous avez posées...)

Ces questions, comme on peut le constater, visaient à identifier de ces apprentissages, mais aussi d'obtenir des informations au sujet des facteurs qui ont favorisé leur émergence.

⁶ Deux (2) participants ne pouvaient être présents à la rencontre.

⁷ La notion d'apprentissage, telle qu'utilisée ici, renvoie aux changements qui s'opèrent dans les façons de voir et de faire habituelles, cela sur une base personnelle ou collective. C'est pourquoi on réfèrera plutôt au concept d'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

ACCOMPAGNEMENT AU SERVICE DU DPA

Apprendre c'est changer (Mezirow, 2009; Perrenoud, 2004). Les praticiens et praticiennes qui participent à la recherche dont il est ici question sont justement invités à sortir des sentiers battus. Mais changer ne relève pas toujours de l'évidence. Dans un ouvrage récent intitulé, *Immunity to change*, Kegan et Lahey (2009) soulignent à quel point il peut être difficile de modifier nos habitudes, et cela, même lorsqu'elles s'avèrent infructueuses et potentiellement destructrices. À titre d'illustration, les auteurs rapportent les résultats d'une étude menée en milieu médical qui révèlent que seulement une personne sur sept, atteintes 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 schèmes de compréhension et de comportement qu'il a développés au fil des années; schèmes qui par ailleurs, l'ont souvent bien servi en d'autres temps et d'autres contextes.

Ce phénomène s'observe aussi lorsque la mort n'est pas en cause. Les situations nouvelles⁸, les irritants⁹ ou les difficultés persistantes¹⁰ que la vie nous réserve, viennent eux aussi bien souvent questionner nos *habitus* et solliciter le changement. Les participantes et participants à la présente recherche intervention ont, depuis le début du parcours, accepté de questionner progressivement certains de leurs schèmes de référence selon une démarche d'accompagnement favorisant le DPA.

Plus concrètement, cette démarche convie les participantes et participants à traiter en groupe, de ces « problèmes »¹¹ qui interviennent dans leur propre vie professionnelle ou personnelle. Cette façon de procéder s'appuie, à tort ou à raison, sur l'idée que le fait d'expérimenter pour soi-même cette approche peut grandement favoriser son apprentissage et son éventuelle utilisation auprès d'autres personnes. Ainsi, à chacune des huit rencontres qui ont eu lieu jusqu'à maintenant, tous les participantes et participants ont soumis une situation à l'analyse; situation préoccupante, déstabilisante et significative pour eux. Comme l'observent plusieurs chercheurs, ces situations sont des occasions de changement privilégiées puisqu'elles font la démonstration de l'insuffisance des modes de réflexion et d'action spontanés chez la personne¹².

⁸ Par exemple, s'adapter à un nouvel emploi, intervenir auprès d'une nouvelle population, vivre le passage à la retraite...

⁹ Par exemple, éviter de discuter de questions financières avec son conjoint ou sa conjointe, car cela suscite des désaccords et des tensions.

¹⁰ Par exemple, évoluer auprès de collègues avec qui l'on entretient des conflits qui minent la qualité de vie au travail.

¹¹ Nous utilisons ici la notion de « problème » au sens large du terme pour désigner, ces questions, ces préoccupations, ces irritants récurrents qui portent atteinte – de manière plus ou moins importante — au pouvoir d'agir des personnes ou des collectivités.

¹² Cette idée s'applique aussi aux groupes et aux collectivités (voir entre autres, Argyris, 1999; Kourilsky, 2008, Tseng et al., 2002).

Sans entrer dans les détails, les chercheurs s'inspirant des principaux ancrages théoriques de l'approche (Chamberland, Le Bossé, Bilodeau, Cayouette et Martineau 2010; Le Bossé, Bilodeau, Chamberland et Martineau, 2009), ont mené le processus de DPA de chacun de ces participants et participantes selon une démarche d'accompagnement en trois temps¹³ que l'on peut traduire sous forme de questions générales : Quel est le problème? Qu'est-ce qui est possible et potentiellement viable? Qu'est-ce qui peut être tenté concrètement?

•Quel est le problème?

Une insistance particulière est attachée à cette portion de l'analyse puisqu'il s'agit d'en arriver, avec la personne accompagnée, à se rapprocher le plus possible d'un énoncé de problème qui soit significatif pour elle. Du moins, suffisamment pour qu'il suscite en elle le désir de l'étudier et de le traiter autrement qu'elle ne l'a fait jusqu'à maintenant. Cet exercice qui s'effectue dans le dialogue avec les autres (chercheurs et participants), vise aussi à circonscrire ledit problème et à le nommer de manière à se rapprocher le plus possible du point sensible, de ce qui fait sens pour la personne. Ce procédé, qui peut paraître réducteur à première vue, se veut plutôt un outil stratégique pour déjouer les effets « incapacitants » et souvent pernicioeux de la définition initiale du problème (ex. une définition du problème qui participe à sa perpétuation, une définition trop floue ou trop vaste, des émotions fortes qui brouillent les pistes et inhibent la créativité et l'accès aux ressources...). Dès lors, le fait de mieux cibler le problème permet, tout en tenant compte de sa complexité, d'amener la personne à reconnaître quelle peut avoir une prise sur lui, à se sentir moins dépourvue ou dépassée et à comprendre progressivement qu'elle gagne en pouvoir sur la situation. C'est pourquoi ce travail d'analyse, cette réflexion sur l'action, apparaît central dans le processus. Il l'est d'autant qu'il permet ensuite de faciliter l'exploration d'avenues nouvelles pour réduire les effets négatifs du problème et idéalement s'en affranchir.

•Qu'est-ce qui est possible et potentiellement viable?

À la suite de cette première phase d'analyse, le processus d'accompagnement se poursuit, mais cette fois-ci pour explorer quelles sont les avenues réalistes et novatrices de DPA de la personne au regard du problème ciblé. Il s'agit ni plus ni moins d'identifier des pistes de solution et d'en juger la viabilité en fonction de différents enjeux qui opèrent de manière manifeste dans le contexte (enjeux personnels – ex. ce que la personne souhaite obtenir et éviter-, interpersonnels, organisationnels, économiques, sociaux, politiques, éthiques...). Qu'est-ce que la personne, aidée du groupe, considère qu'il est possible de faire pour dépasser cette situation en prenant en compte les contraintes et les ressources que révèle l'analyse? Qu'est-ce qui lui apparaît suffisamment réaliste et attrayant pour qu'elle y voit une opportunité de tester une autre grille de lecture et d'autres actions dans ce contexte donné? Bref, qu'est-ce qui lui apparaît possible ici et maintenant.

¹³ Même si, à la base, le déroulement de l'analyse du problème à l'étude correspond à cette séquence en trois temps, dans la pratique, le questionnement évolue de manière itérative.

•Qu'est-ce qui peut être tenté concrètement?

À ce stade du processus, la personne est invitée à choisir précisément ce qu'elle veut expérimenter dans l'action pour tester concrètement ces pistes de changement privilégiées. Puisque, à elle seule, la réflexion ne suffit souvent pas à contrer le poids des routines et des réflexes coutumiers, poser des actes hors de l'habituel, adopter une posture différente dans une situation donnée en accord avec ses nouvelles visées de DPA, peut s'avérer un puissant vecteur de créativité et d'apprentissage (Mendel, 1998; Mezirow, 2009).

On le voit bien, l'engagement dans un tel processus comporte sa part d'exigence. Même si la démarche est empreinte de sollicitude et de bienveillance, elle remue et exploite les incertitudes pour permettre à la personne de questionner ses automatismes et d'élargir le champ de ses possibles. Selon cette formule la personne *n'assiste* pas à une formation sur le DPA. Au contraire, tout est mis en œuvre pour qu'elle en fasse l'expérience. Et bien évidemment, cet apprentissage expérientiel se fait progressivement, au rythme et à la manière de chacun et chacune.

APPRENTISSAGES PIVOTS RÉALISÉS A MI-PARCOURS

Arrivés à mi-parcours, les participantes et participants à cette recherche ont pu témoigner des principaux apprentissages qu'ils ont pu réaliser jusqu'à maintenant. Leurs réponses à nos questions révèlent trois zones principales d'apprentissage :

- 1) Le développement de leur propre pouvoir d'agir
- 2) L'assimilation progressive des concepts et de la démarche d'accompagnement visant le DPA
- 3) L'utilisation « autonome » de la démarche d'accompagnement visant le DPA

•*Le développement de leur propre pouvoir d'agir*

Comme nous l'avons précisé précédemment, à toutes les rencontres de recherche, chaque participante et participant ont soumis au groupe un problème — relevant de la sphère personnelle ou professionnelle — pour lesquels, ils ne voyaient aucune piste de solution au moment de son exposition au groupe. Pour chacun, il s'agissait de situations pénibles, récurrentes dont la résolution leur tenait très à cœur. Lors de l'entrevue, ils ont mis une emphase particulière sur les changements qui se sont opérés et continuent de s'opérer progressivement en leur for intérieur.

La démarche d'analyse de ces problèmes et l'engagement effectif de chacun dans de nouvelles initiatives destinées à s'en affranchir, semble favoriser la présence grandissante d'une autre posture face à soi-même comme personne et comme intervenante et intervenant. En substance, la plupart ont observé à quel point les mécanismes de reproduction de leurs façons de penser et d'agir sont puissants, particulièrement dans ces cas où l'efficacité et la satisfaction ne sont pas au rendez-vous. Ils parleront de cette tendance forte à contrôler et à insister pour faire advenir une réalité qui leur échappe (ex. Je voudrais tant que mon patron se comporte comme je le souhaite;

je voudrais tant que mes collègues en arrivent à épouser ma cause...). Mais voilà que bien souvent, c'est ce regard porté sur les choses et les comportements stéréotypés qui l'accompagnent qui contribuent à maintenir et même à amplifier la situation déplorée. Ce qui est ou a été utile et viable en d'autres temps ou en d'autres contextes et circonstances, ne l'est plus ici et maintenant. Pour paraphraser Watzlawick, Weakland et Fish (1975), c'est alors la solution – appliquée avec plus ou moins d'intensité et de variation – qui devient le problème. Pour se sortir de ce cercle vicieux, les participantes et participants diront qu'ils ont expérimenté de manière significative, depuis le début de la recherche, l'importance du « lâcher-prise ». Lâcher prise, c'est précisément prendre du recul au lieu de réagir spontanément et faire du « pareil au même ». C'est reconnaître ses vieux sillons, dira un participant, et voir comment en sortir lorsqu'ils s'avèrent contre-productifs. Il s'agit alors de se positionner en observateur en portant un regard critique sur ses pensées et son agir (Perrenoud, 2001). Enfin, lâcher prise, c'est se soustraire progressivement des attentes réelles ou symboliques qui contribuent à nourrir l'inconfort et la souffrance (ex. ce qui est exigé par mon patron ou l'institution, et ce que je crois préférable de faire; ce que je considère être un bon intervenant et tous ces gestes que je pose et qui m'amène à penser que je m'en éloigne...). À ce sujet, des participantes et participants traduiront dans des mots simples l'expérience nouvelle et bien sentie que leur a fait vivre cette démarche d'accompagnement : l'importance d'être et d'accepter ce qu'ils sont, « trouver sa vérité », profiter pleinement de cette différence pour accroître l'espace intérieur, réduire les peurs et avoir accès plus facilement à cette énergie et ce potentiel de transformation qui sert le DPA.

Le travail d'analyse leur a aussi été utile pour mieux comprendre comment ils en arrivaient, dans les situations rapportées, à cultiver l'impuissance. Certains ont été surpris de constater qu'ils avaient tendance à se sentir davantage victimes des événements ou encore à adopter une position fataliste face à des problèmes jugés récurrents et même profonds. Après s'être engagés dans ce processus de DPA, ils ont découvert qu'ils avaient un « pouvoir de choisir », plus grand qu'ils ne le croyaient initialement. De plus en plus, ils en sont venus à se demander comment faire pour que les choses leur conviennent davantage de manière à devenir – comme l'exprime une des participantes – « maître de son destin et président-e de son âme ».

• *L'assimilation progressive des concepts et de la démarche d'accompagnement visant le DPA*

Les participantes et participants ont aussi parlé des apprentissages relatifs à la manière d'accompagner selon une perspective de DPA. Ces apprentissages ont en bonne partie été réalisés en observant les chercheurs les guider dans ce processus. Leur vécu « d'accompagnés » et l'expérience qu'ils ont faite du développement de leur pouvoir d'agir depuis les derniers mois, leur a permis de repérer des éléments-clé qui, selon eux contribuent significativement à leur compréhension et leurs premières tentatives d'intervention selon cette approche.

D'abord, ils soulignent comment la première phase de l'intervention consacrée à la compréhension du problème est cruciale. Ils mettent en évidence la puissance de cette démarche en entonnoir où l'accompagnateur aide la personne à passer d'une première formulation du problème souvent large et plus ou moins claire, à un énoncé précis et sur lequel elle sent qu'elle peut avoir de l'emprise. Ils reconnaissent l'importance de la méthode d'investigation qui exige de

pousser à fond le questionnement, de manière à ce que la personne accompagnée en vienne à identifier ce qui pour elle, constitue le nœud ou du moins un des nœuds importants du problème. Comme plusieurs en ont fait mention, cet exercice est déstabilisant, car il vient remettre en cause leurs interprétations initiales du problème. Au même moment, le fait de toucher quelque chose d'aussi significatif, génère la plupart du temps une énergie mobilisatrice, un désir d'apprendre et de gagner en pouvoir sur la situation. Ayant une prise plus solide sur le problème, il arrive également que des pistes d'action émergent; pistes qui n'avaient pas été envisagées jusqu'alors.

Le fait de partir de la personne, de la considérer compétente en misant sur ses ressources, sur la richesse de son expérience, sur ce qu'elle souhaite ou non réaliser est une autre dimension qui a attiré l'attention des participantes et participants. Travailler avec elle, sans « psychologiser », « sociologiser », ou « moraliser » sans diagnostiquer et prescrire en fonction d'une grille théorique préétablie les a conduits à revoir en partie leur manière de considérer l'intervention. La personne accompagnée est donc au centre des décisions, autant en ce qui a trait à la compréhension du problème, à la pertinence des avenues de DPA qui s'offrent à elle que de ce qu'elle a le goût ou non de tenter pour résoudre, en totalité ou en partie, le problème avec lequel elle est aux prises. Elle fait face à des choix et c'est à elle seule que revient la tâche de dire et prendre ce qui lui convient et de faire ce qu'elle croit pertinent de réaliser.

D'autre part, le rôle de l'action dans le processus de changement est évoqué à plusieurs reprises par les participants pour expliquer ce mouvement qui s'est exercé en eux et dans leur environnement (ex. relation avec un proche, avec des collègues, manière d'intervenir auprès des personnes qu'ils accompagnent). Le fait de mettre à l'essai une autre manière de voir et de faire, leur a permis dans certains cas de ratifier cette prise de pouvoir sur la situation ennuyante, irritante ou incapacitante soumise à l'étude. Agir autrement semble avoir stimulé leur inventivité et accru les possibilités de modification des schèmes habituels. On assiste alors à une dynamique construction/déconstruction/reconstruction soutenue par l'expérience de la preuve: le changement n'est pas que réfléchi, il est testé, négocié et *in fine* il est intégré. Les participantes et participants ont en ce sens fait valoir l'importance de mener l'accompagnement jusqu'à la proposition d'actions concrètes pouvant être posées entre les rencontres de groupe.

Enfin, ces derniers se sont attachés à l'influence des membres du groupe (chercheurs et participants), pour expliquer la nature et l'intensité de leur engagement. Ils évoquent notamment l'influence déterminante de l'attitude d'accueil et de support des personnes engagées dans le processus. Comme ils le précisent, cette attitude dépasse la simple écoute et le respect de « convenance », elle se traduit par cette posture de présence à l'autre où la sollicitude est sentie, et cela, même quand les participants se font l'avocat du diable et posent des gestes et des questions qui provoquent et déstabilisent celui ou celle qui soumet sa situation à l'étude. À cet effet, une participante dira que le groupe permet de construire et de trouver un lieu de force.

• *L'utilisation « autonome » de la démarche d'accompagnement visant le DPA*

Cette autre zone d'apprentissage fut en partie explorée lors de cette première année d'initiation à l'approche. Elle renvoie plus spécifiquement à l'utilisation que les participantes et participants peuvent en faire dans leur propre contexte d'intervention. Si la première portion de la recherche a insisté davantage sur l'expérience qu'ils pouvaient faire eux-mêmes du DPA, la seconde s'attachera plutôt à la conduite d'un processus d'accompagnement dans leur pratique professionnelle. Aussi, durant cette première année les chercheurs ont pris une place importante dans cette démarche de recherche intervention. Ils ont davantage endossé le rôle de formateur et d'expert, en accompagnant chacune et chacun des participants dans leur propre quête de pouvoir d'agir et en transmettant, au fur et à mesure, les principes et notions théoriques qui caractérisent cette approche. Dans l'année qui s'amorce, les chercheurs comptent s'investir autrement dans ce processus, en permettant à chaque participante et participant d'expérimenter le rôle d'accompagnateur auprès de leurs pairs lors des rencontres. Les apprentissages réalisés depuis le début font que ces derniers sont de plus en plus à même de partager leur compréhension des choses selon une perspective de DPA, de s'inspirer mutuellement et d'agir en symétrie avec les chercheurs. Progressivement une dynamique de codéveloppement est susceptible de gagner en importance.

CONCLUSION

La première phase de ce projet de recherche intervention permet d'observer des impacts réels sur les participantes et les participants. À ce jour, chacun d'entre eux a pu faire l'expérience du DPA dans sa propre vie. Elle n'a bien sûr pas connu la même intensité et la même ampleur chez les uns et les autres, mais tous ont été suffisamment touchés par ses effets pour vouloir poursuivre l'aventure. On constate aussi que le fait d'éprouver concrètement les retombées positives d'une telle démarche ou de les constater chez leurs pairs, installe progressivement en eux des apprentissages susceptibles de guider leurs éventuelles pratiques d'intervention cela autant dans la compréhension des problématiques humaines qu'en ce qui a trait aux spécificités d'un accompagnement orienté vers le DPA. La deuxième phase de la recherche devrait d'ailleurs permettre aux participants d'accroître leur compétence en ce sens puisqu'ils auront, cette fois-ci, à appliquer cette approche dans leur propre contexte d'intervention professionnelle. Vivre et faire vivre, voilà deux dimensions qui jumelées, sont susceptibles d'amplifier les apprentissages visés. Ces apprentissages pourront éventuellement, pour ceux qui le souhaitent, être enrichis et consolidés dans la prise en charge d'activités de formation auprès d'autres praticiens et praticiennes qui comme eux, cherchent à dépasser les limites de leurs modèles d'intervention. Nous misons aussi sur cette expérience, comme chercheurs, pour produire au fur et à mesure, des stratégies et des outils d'intervention au service du DPA, significatifs pour ces participantes et participants et pour les intervenants qu'ils formeront à l'avenir.

RÉFÉRENCES

- AnadÛn, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. (1999 2nd ed.). *On organizational learning*. Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Bandura, A., (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, M., Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Cayouette, A. et Martineau, S. (2010). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) : Présentation d'un outil d'accompagnement, *Les politiques sociales*, 3&4.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : Nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. AnadÛn (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp.51-76).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Kegan, R., et Laskow-Lahey, L. (2009). *Immunity to change. How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Boston, MASS: Harvard Business Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Kourilsky, F. (2008, 4e éd.). *Du plaisir au désir de changer : le coaching du changement*. Paris : Dunod.
- Le Bossé, Y., Chamberland, M., Bilodeau, A., & Bourassa, B. (2007). Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA) : étude des modalités optimales de supervision. *Revue travailler le Social*. 38-39-40. 133-157.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Chamberland, M., et Martineau S. (2009). Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : quelques enjeux relatifs à la posture professionnelle et à la formation des praticiens du social. *Nouvelles pratiques sociales* 22 (1),170-190.
- Mendel, G. (1998). L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir. Paris : La Découverte
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In, J.Mezirow., E.W. Talor et associates, *Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31). San Franscico, CA : Jossey Bass.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfance & Psy*, 24, 9-17.

Tseng, V., Chesir-Teran, D., Becker-Klein, R., Chan, M.L., Duran, V., Roberts, A., et Bardoliwalla, N. (2002). Promotion of social change: A conceptual framework.

Americal Journal of Community Psychology, 30 (3), 401-427.

Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006) Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement, *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*. 9, (3). 35-47

Watzlawick, P., Weakland, J., et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil

PRÉSENTATION DES AUTEURS

Docteur en psychopédagogie et en andragogie, **Bruno Bourassa** est professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse critique et la transformation des pratiques d'intervention professionnelle et sur les problématiques de l'intégration socioprofessionnelle. Il s'inspire plus particulièrement des théories de l'apprentissage expérientiel selon une perspective socioconstructiviste. [Bruno.bourassa@fse.ulaval.ca](mailto:bruno.bourassa@fse.ulaval.ca)

Manon Chamberland est chargée de cours et doctorante en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques envisagées selon la perspective du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, les savoirs expérientiels et les initiatives développées dans les organismes communautaires. Membre étudiante du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), elle fait aussi partie du Laboratoire de recherche sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (LADPA). Manon.chamberland@fse.ulaval.ca

Pascaline Lebrun, de formation d'éducatrice spécialisée obtenue en France en 2004 et suite à diverses expériences professionnelles, est aujourd'hui inscrite dans une maîtrise sur mesure à l'Université Laval à Québec. S'intéressant particulièrement à l'approche du développement du pouvoir d'agir dans une perspective psychosociologique, elle souhaite intégrer les arts à sa pratique d'intervenante et plus précisément le théâtre d'intervention et autres arts de la scène. Elle est également auxiliaire de recherche au sein du laboratoire du développement du pouvoir d'agir animé par M. Yann Le Bossé et participe activement à la formation de travailleurs sociaux et à la construction d'outils pédagogiques supportant cette posture professionnelle.

pascaline.lebrun.1@ulaval.ca