Louise Lafortune
Avec la collaboration de Lise Gervais, Anne St-Cerny, Berthe Lacharité et Danielle Fournier
Préface de Lyne Kurtzman et Nathalie Lafranchise

ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE FÉMINISTE

Le cas de Relais-femmes

Presses de l'Université du Québec

ACCOMPAGNEMENT-FORMATION
D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE FÉMINISTE

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 *Télécopieur :* 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca *Internet :* www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Belgique Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

DANGER LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE FÉMINISTE

Le cas de Relais-femmes

Louise Lafortune

Avec la collaboration de Lise Gervais, Anne St-Cerny, Berthe Lacharité et Danielle Fournier

Préface de Lyne Kurtzman et Nathalie Lafranchise

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Lafortune, Louise, 1951-

Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : le cas de Relais-femmes

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4309-6

1. Relais-femmes (Association). 2. Accompagnement en entreprise. 3. Groupes de femmes – Gestion. 4. Développement communautaire – Associations – Gestion. 5. Groupes de femmes – Québec (Province) – Gestion. I. Titre.

HF5549.5.C53L33 2015 658.3'124 C2015-940660-9

Financé par le gouvernement du Canada | Funded by the Government of Canada | Canada

Conseil des arts du Canada | Canada Council for the Arts

SODEC Québec

Conception graphique
Richard Hodgson

Mise en pages
Info 1 000 Mots

Dépôt légal : 3e trimestre 2015
› *Bibliothèque et Archives nationales du Québec*
› *Bibliothèque et Archives Canada*

© 2015 – Presses de l'Université du Québec
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

PRÉFACE

Il y a de ces rencontres qui ne peuvent être considérées uniquement comme le fruit du hasard. La rencontre entre Relais-femmes et Louise Lafortune autour d'enjeux pédagogiques et féministes fait partie de ces rencontres nécessaires.

En effet, quoi de plus fort que le partage véritable de valeurs, de croyances et de principes d'intervention pour établir un partenariat potentiellement fructueux ? C'était là le point de départ, l'idée de base qui a conduit à la confection de cet ouvrage. Puis, il y a eu cette vision commune de la cohérence entre théorie et pratique, cette volonté unanime de prendre le temps de se demander : comment les valeurs féministes d'égalité, de participation et de justice sociale peuvent être cohérentes avec les gestes posés dans une pratique particulière de transfert des connaissances ? Ce désir d'outrepasser cette fameuse opposition théorie/pratique, de passer de la parole aux gestes, a permis à Louise Lafortune et à ses collaboratrices de cheminer ensemble, d'apprendre les unes des autres, d'accepter d'être parfois en déséquilibre sur le plan cognitif afin de coconstruire un savoir partagé et enrichi porteur pour les groupes de femmes et leur intervention face aux inégalités vécues entre les hommes et les femmes, et entre les femmes elles-mêmes.

Louise Lafortune et Relais-femmes ont expérimenté un modèle – qu'elles proposent ici – d'accompagnement-formation novateur qui se détache nettement des pratiques traditionnelles de formation et de transmission unilatérale des connaissances. Ce modèle suppose un dialogue constructif entre les parties en présence dans une formation ou un accompagnement. La démarche a aussi ceci de particulier qu'elle interrelie un travail d'approfondissement et de création de connaissances et un travail d'accompagnement de groupes afin que les connaissances mobilisées puissent être intégrées aux pratiques quotidiennes et participer ainsi au renouvellement de ces dernières. Il n'y a rien d'étonnant à ce que les travailleuses de Relais-femmes se soient elles-mêmes prêtées à un tel exercice d'accompagnement-formation ; cet organisme déploie en effet de nombreux efforts, depuis sa création en 1980, afin de stimuler et d'encadrer les indispensables liens entre les milieux de la recherche universitaire et les groupes de femmes. Comme collègues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), nous avons nous-mêmes à maintes occasions organisé avec Relais-femmes des débats sur la recherche en partenariat ainsi que sur l'importance de faire circuler les connaissances, d'en améliorer l'accessibilité et de revoir les façons de les coproduire et de les utiliser afin d'accroître leur influence sur les pratiques féministes.

Dans notre société marquée par de nombreuses mutations politiques, sociales et économiques, et dans laquelle émergent de nouveaux besoins liés aux enjeux de l'évolution des rapports entre les sexes et de l'hétérogénéité des expériences inégalitaires vécues par les femmes, la perspective réflexive-interactive et féministe en contexte d'intervention qui est développée dans cet ouvrage s'avère utile pour composer avec ces réalités complexes. En effet, il importe plus que jamais de créer des liens ainsi que de partager des connaissances et des expertises pour contrer les processus sociaux qui produisent et reproduisent l'oppression des femmes et mettent en marge celles d'entre elles qui vivent concurremment des inégalités multiples – en particulier les femmes immigrantes, les femmes racialisées et autochtones, les femmes handicapées, les lesbiennes et les femmes vivant dans la pauvreté.

La collaboration étroite entre les praticiennes-chercheures de Relais-femmes et la professeure-chercheure Louise Lafortune, amorcée en 2007, a débouché sur des pistes d'intervention novatrices. En témoigne entre autres le cas du comité Appauvrissement des femmes, un comité de la Table de concertation des groupes de femmes de la Montérégie. Sans retracer tout le déroulement de cette collaboration et en présenter les divers enjeux, précisons simplement que Relais-femmes, constatant le peu d'effet de son rôle d'agent de transfert sur l'agentivité du groupe, a entrepris de changer son approche habituelle. Aidé par Louise Lafortune, Relais-femmes s'est engagé dans la démarche de formation-accompagnement. Sa pratique est passée d'une perspective somme toute assez classique, consistant à répondre à une demande de transmission d'informations et de connaissances en la relayant au besoin à des expertes universitaires, à une logique d'accompagnement-formation fondée sur une démarche de réflexivité interactive et d'appropriation de nouvelles connaissances.

Cette approche qui tient compte des savoirs existants a eu pour résultat que les membres du comité ont progressivement été en mesure de développer leurs propres analyses des situations problématiques et ont pu trouver elles-mêmes les ajustements, les compétences et les changements nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Le comité Appauvrissement des femmes se fait fort maintenant des ateliers donnés sur la négociation financière au sein du couple et des initiatives qu'il a prises relativement à des mesures de conciliation travail-famille. De plus, il agit comme partenaire actif dans le cadre d'une recherche partenariale avec Relais-femmes et l'UQAM.

On constate la richesse des retombées de ce type de collaboration qui s'inscrit dans la durée. Cette collaboration permet d'accroître la capacité d'action des groupes et leur autonomie dans la sélection et la coproduction de connaissances utiles à leur pratique collective. Elle met en valeur la contribution des connaissances des unes et des autres que permet une dynamique réflexive-interactive. Elle fait ressortir la valeur du travail en collégialité vers des objectifs partagés.

L'accompagnement expérimenté par Relais-femmes adopte une posture socioconstructiviste qui repose sur une démarche réflexive-interactive et féministe. La dimension féministe de la démarche se manifeste à travers différents principes fondés sur une remise en question des hiérarchies traditionnelles et des rapports de pouvoir tels que l'égalité et l'équité, la décision démocratique, l'autocritique et l'intercritique, la collaboration, l'entraide, la reconnaissance des contributions de toutes et l'action collective. L'asymétrie de l'accès aux ressources intellectuelles et matérielles ainsi que la dimension affective trop souvent occultée des pratiques sociales sont également des réalités prises en compte dans le travail d'accompagnement. Ce fut un bonheur pour nous de voir ici intégrées dans une nouvelle configuration éducative ces valeurs dominantes de l'éthique féministe.

En tant que telle, la posture socioconstructiviste implique de reconnaître que les personnes apprennent en interaction avec les autres, mais aussi que chaque construction est unique, bien qu'elle puisse être partagée. Dans ce contexte, la communication interpersonnelle prend alors toute son importance. En effet, l'écoute, le questionnement, la rétroaction, mais aussi des valeurs individuelles telles que la confiance, le respect, l'engagement, la rigueur, l'autonomie, la curiosité et l'ouverture, constituent des éléments essentiels pour favoriser un climat propice à la coconstruction. En ce sens, cet ouvrage est un véritable guide d'autoformation et de développement. En effet, en plus d'offrir un cadre de référence important au sujet de l'accompagnement-formation, il propose des outils concrets pour quiconque souhaite développer ses compétences en la matière.

Cet ouvrage nous apparaît un outil intéressant pour tous ceux et celles qui s'intéressent à la mobilisation des connaissances et qui assument les défis d'un véritable rapprochement entre science et société. Il constitue un bel exemple d'un souci de cohérence entre la théorie professée et la théorie pratiquée dans ses modalités de diffusion : l'accompagnement-formation dans une perspective réflexive-interactive

et féministe est non seulement systématisée dans un discours, mais elle suscite également un désir d'engagement chez le lecteur ou la lectrice par la pertinence et la qualité des outils qui lui sont proposés.

Cette lecture a été pour nous une source d'enrichissement et d'inspiration. Nous y avons découvert des corrélations avec nos intérêts et une communauté de savoirs inspirants pour relever les défis de nos pratiques quotidiennes en milieu universitaire. Cet ouvrage est également important parce qu'il rend visible une riche tradition communautaire féministe incarnée par le travail assidu et créatif de Relais-femmes auprès des différents milieux concernés par la collaboration partenariale.

Nous vous souhaitons une excellente rencontre!

Lyne Kurtzman
M.A. Communications (psychosociologie)
Agente de développement au Service aux collectivités
de l'Université du Québec à Montréal
Responsable du Protocole UQAM/Relais-femmes

Nathalie Lafranchise
Ph. D. en sciences de l'éducation
Professeure au Département de communication sociale et publique
Université du Québec à Montréal

REMERCIEMENTS

Ce fut un réel plaisir de travailler avec l'équipe de Relais-femmes à la réalisation de cet ouvrage. L'équipe a fréquemment souligné l'apport de l'accompagnement-formation dispensé, mais j'ai moi-même beaucoup appris surtout en ce qui concerne la perspective féministe. Je savais que j'avais le souci d'intervenir en ce sens, mais en côtoyant l'équipe de Relais-femmes, j'ai pu raffiner mon point de vue et comprendre les orientations de diverses perspectives féministes. Et, ce qui n'est pas négligeable, j'ai vécu de très agréables moments et apprécié les discussions dans un climat serein. Je remercie donc chaleureusement l'équipe de Relais-femmes, Lise Gervais, Anne St-Cerny, Berthe Lacharité et Danielle Fournier, de m'avoir permis de réaliser ce projet et d'avoir contribué à ma formation.

Je remercie également plusieurs collaboratrices qui ont contribué à ce livre en fournissant des idées lors des rencontres, en relisant certains chapitres ou en apportant des commentaires : Audrey Bernard, Nicole Caron, Francyne Ducharme, Nancy Guberman, Madeleine Lacombe, Christelle Lebreton, Line Lévesque, Louise Picard et Julie Raby. La plupart d'entre elles sont membres de Relais-femmes et certaines siègent au conseil d'administration. Une pensée particulière à l'endroit de Suzanne Biron, qui était des nôtres au moment des rencontres d'accompagnement-formation.

Je désire aussi remercier Lyne Kurtzman et Nathalie Lafranchise de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui ont accepté d'écrire la préface et d'ainsi confirmer l'association entre Relais-femmes et le milieu universitaire.

Enfin, je remercie grandement toutes les femmes qui ont fait partie de l'une ou l'autre des formations de Relais-femmes et qui, par leurs propos et réactions, ont contribué à la réflexion de l'équipe qui a pu réinvestir le tout dans nos discussions ou dans la conception de mises en situation représentant le milieu. Je remercie également toutes les personnes des milieux de l'éducation et de la santé qui ont participé à des rencontres où j'étais accompagnatrice-formatrice, car elles m'ont fait réfléchir et elles le font encore. Comme je le dis souvent, je ne pourrai refaire le même accompagnement-formation une prochaine fois, car je suis transformée par l'interaction avec les participantes que je rencontre.

TABLE DES MATIÈRES

Préface VII
Lyne Kurtzman et Nathalie Lafranchise

Remerciements XI

Introduction 1
Départ du projet 2
Vers un accompagnement-formation 2
Vers le concept de compétences 2
Pour une pratique réflexive-interactive 3
Pour des synthèses inspirantes 3
Prise en compte de la dimension affective 3
Clarification des différents types de questionnement 4
Structuration de la préparation des rencontres 4
Vers un leadership d'accompagnement 4
Un passage à l'action 4
Pour un questionnement réflexif 5

Pour une compréhension de l'action réflexive 5
Pour une mise à distance 5
Collaboration professionnelle et réflexivité 5
Rôle du silence dans la réflexivité 6
Conservation de traces écrites 6
Guide de lecture 7

CHAPITRE 1 RELAIS-FEMMES : UNE MISSION DYNAMIQUE DE LIAISON ET DE TRANSFERT DES CONNAISSANCES 9
Innovation et partenariat 10
Recherche partenariale : avenue privilégiée pour décloisonner les savoirs expérientiels, théoriques et académiques 10
Innovation sociale : au cœur des pratiques de Relais-femmes 11
Enracinement solide et diversifié 12
Vaste réseau d'alliances 12
Modèle de transfert des connaissances unique et productif 13
Savoir-faire unique, éprouvé et reconnu 14
Approche féministe de l'accompagnement-formation 14
Principe 1. Transformer les rapports sociaux de sexe 15
Principe 2. Tendre à l'égalité en travaillant dans une perspective d'équité 15
Principe 3. Aspirer à un renouvellement des pratiques comme une innovation sociale 15
Principe 4. S'engager dans une pratique réflexive-interactive 15
Principe 5. Tabler sur une démarche conscientisante 16
Principe 6. Déconstruire des stéréotypes et préjugés 16
Principe 7. Développer le plein potentiel des femmes 16
Principe 8. Tenir compte de la dimension affective au-delà du partage des émotions 17
Pour conclure. Des perspectives 17

CHAPITRE 2 COMPÉTENCES POUR ACCOMPAGNER UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE 19
Concept de compétences et compétence en développement 20
Référentiel de compétences 21

Compétence 1. Mettre en œuvre un accompagnement-formation réflexif-interactif dans une perspective féministe 22
Compétence 2. Mobiliser des ressources associées aux orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans les actions d'accompagnement-formation 23
Compétence 3. Travailler en équipe en cohérence avec les orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans une perspective de coconstruction 24
Compétence 4. Communiquer dans la complexité et la diversité 25
Compétence 5. Exercer un leadership partagé dans une perspective d'équité 27
Compétence 6. Mobiliser des habiletés de pensée complexes 28
Compétence 7. Exercer un jugement critique et éthique 29
Compétence 8. S'engager dans un développement professionnel 30
Compétence 9. Prendre en compte la dimension affective dans une perspective professionnelle 31
Questionnaire d'évaluation ou d'autoévaluation de ses compétences pour l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive 34
Pour conclure. Déterminer les bénéfices associés à un référentiel de compétences 35

CHAPITRE 3 ÉQUITÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE 37
Principes de mise en œuvre d'une équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation 38
Principe 1. Travailler à la conscientisation des femmes au regard de la pluralité des expériences de discrimination 38
Principe 2. Favoriser une équité dans les interventions 38
Principe 3. Soutenir le passage de l'expérience individuelle à la collaboration et à l'interaction 39
Principe 4. Créer une ouverture à la diversité 39
Principe 5. Considérer l'hétérogénéité et la diversité comme une aide à l'apprentissage 39

Principe 6. Croire au potentiel des femmes d'apprendre et de réussir 40
Principe 7. Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres 40
Principe 8. Éviter les généralisations abusives 41
Principe 9. Considérer un groupe comme un individu pluriel 41
Principe 10. S'ouvrir à une pratique réflexive-interactive portant sur l'équité 42
Principe 11. Accepter de coconstruire en collaboration, mais aussi dans la diversité 42
Équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation : sens et explications 42
Questionnaire d'autoévaluation de l'application de principes s'inscrivant dans une pratique d'accompagnement-formation dans une perspective d'équité sociopédagogique 45
Pour conclure. Lier équité et analyse de pratiques 46

CHAPITRE 4 PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE 47
Sens de la pratique réflexive-interactive 48
Continuum associé à la pratique réflexive-interactive 49
Principes et conditions propres à la pratique réflexive-interactive féministe 51
Principes associés à la pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe 51
Conditions associées à une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe 52
Passage des impressions à des descriptions, à des explications et à des analyses-synthèses 53
Idées de stratégies pour animer le passage des impressions à l'analyse 54
Stratégies plutôt axées sur les impressions vers la description 54
Stratégies plutôt axées sur la description 55
Stratégies plutôt axées sur l'explication 55
Stratégies plutôt axées sur l'analyse et la synthèse 55
Analyse de pratiques : réflexion sur l'accompagnement-formation 56
Activité d'amorce d'une pratique réflexive-interactive 57
Analyse de pratiques : des étapes 58
Questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation d'une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe 59
Pour conclure. Autoévaluer une pratique réflexive-interactive 66

CHAPITRE 5 PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE 67

Dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle 68

Principes de prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle 68

Principe 1. Reconnaître les connaissances, compétences et expériences antérieures pour créer un « déséquilibre sécurisant » 69

Principe 2. Accepter un regard critique malgré les déséquilibres 69

Principe 3. Choisir les ajustements à faire dans l'action tout en gardant la cohérence 69

Principe 4. Considérer ce qui émerge en action par une analyse des réactions affectives 70

Principe 5. Procéder à une autoréflexion vers une autonomie réflexive-interactive de compréhension des réactions affectives 70

Principe 6. Développer un jugement professionnel et une éthique pour réagir aux réactions affectives 70

Principe 7. Créer un climat de confiance propice à la coconstruction 70

Pratique réflexive-interactive liée à la dimension affective de l'accompagnement-formation 71

Niveaux associés à la prise en compte de la dimension affective 72

Activité de réflexion sur des situations où les émotions ont aidé ou nui à l'accompagnement-formation 74

Activité de réflexion portant sur le déséquilibre sécurisant 75

Activité associée à la résistance au changement 76

Grille DMCCS (descriptions, manifestations, causes, conséquences, solutions) 80

Questionnaire d'autoévaluation d'une situation suscitant des réactions affectives 82

Pour conclure. Effectuer un exercice de mise à distance des émotions 83

CHAPITRE 6 ENTRETIENS D'ACCOMPAGNEMENT COMME STRATÉGIE DE LA RÉFLEXION-INTERACTION DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE 85

Préparation des protocoles d'un entretien d'accompagnement de petits groupes 87

1re étape. Définir la problématique ou la situation 87
2e étape. Préciser les questions posées en action 87
3e étape. Revoir les questions à partir de critères 88
4e étape. Améliorer l'entretien 89
5e étape. Vérifier la cohérence 90
6e étape. Se former à réaliser des entretiens 91
Stratégies de préparation d'un entretien réflexif-interactif d'accompagnement de petits groupes 91
Intention 91
Élaboration de questions 92
Critères pour revoir les questions et les améliorer 92
Éléments à prendre en compte dans la réalisation d'un entretien de petit groupe 92
Stratégies de réalisation d'un entretien réflexif-interactif d'accompagnement 93
Début de l'entretien 93
Durant l'entretien 94
Fin de l'entretien 97
Pour donner suite à l'entretien 98
Activités d'élaboration d'un entretien d'accompagnement réflexif-interactif à l'aide de mises en situation 98
Mises en situation associées aux accompagnatrices-formatrices 98
Mises en situation associées à la gestion des ressources humaines 99
Activité d'élaboration d'un entretien d'accompagnement à partir de mises en situation et de questions 100
Mise en situation 1. Rencontre d'une équipe qui veut mettre en œuvre des changements 100
Mise en situation 2. Rencontre d'une équipe qui a de la difficulté dans le travail en équipe 101
Activité d'élaboration de questions pour des entretiens : types de questions et degré d'engagement 102
Mise en situation 1. Accompagnement pour une planification stratégique 102
Mise en situation 2. Accompagnement axé sur le développement organisationnel 103
Mise en situation 3. Formation en gestion dans une perspective féministe 104
Mise en situation 4. Bilan d'accompagnement-formation 104
Stratégies pour la rétroaction à des protocoles d'entretiens d'accompagnement 105

Questionnaire sur le degré de réflexivité de questions portant sur la pratique reflexive-interactive 106
Pour conclure. Porter attention à la préparation et à la réalisation d'un entretien 108

CHAPITRE 7 ACCOMPAGNEMENT-FORMATION DE L'AUTOÉVALUATION OU DE L'ÉVALUATION D'UN PROJET QUANT À SON DEGRÉ D'INNOVATION SOCIALE 109
Innovation sociale : sens et caractéristiques 110
Questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation du degré d'innovation sociale 113
Pour conclure. Évaluer le degré d'innovation sociale collectivement 123

CHAPITRE 8 COLLABORATION PROFESSIONNELLE AXÉE SUR LA COCONSTRUCTION ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE 125
Collaboration professionnelle : sens et principes 125
Principe 1. Développer des compétences collectives dans l'accompagnement-formation 126
Principe 2. Tenir compte de l'évolution de l'équipe 126
Principe 3. Assurer le fonctionnement structuré et souple de l'équipe 127
Principe 4. Faciliter l'engagement dans une pratique réflexive-interactive associée à la collaboration professionnelle 127
Principe 5. Encourager l'entraide et la collaboration 127
Conditions associées à la collaboration professionnelle 128
Condition 1. Respect, ouverture aux autres et écoute 128
Condition 2. Engagement, climat de travail et efficacité 128
Condition 3. Partage équitable des tâches, des dossiers et des projets 129
Condition 4. Accompagnement-formation en dyade 130
Condition 5. Intercritique dans une équipe de collègues 131
Condition 6. Accompagnement-formation par une personne externe 131
Condition 7. Plaisir à développer 132
Activité d'accompagnement-formation à partir de mises en situation 132
Questionnaire d'évaluation ou d'autoévaluation pour une analyse collective des pratiques 136
Pour conclure. S'interroger sur le type de collaboration professionnelle de son équipe 140

Conclusion 141
Conditions incontournables du modèle d'accompagnement-formation de Relais-femmes 141
Condition 1. Accompagnement-formation basé sur une approche féministe 142
Condition 2. Accompagnement-formation pour des changements de pratiques par des remises en question 142
Condition 3. Pratique réflexive-interactive approfondie 143
Condition 4. Mise à distance pour éviter les biais engendrés par les émotions 144
Condition 5. Coconstruction et intégration d'une posture de collaboration professionnelle 144
Condition 6. Équité et cohérence entre paroles et actions 145
Condition 7. Traces écrites nécessaires à l'évaluation de son évolution, de celle des accompagnées et de celle du groupe 146
Des perspectives 147

Annexe – Questionnaires d'évaluation ou d'autoévaluation d'une analyse ou d'une synthèse 149

Bibliographie 155

Glossaire 163

Notices biographiques 193

INTRODUCTION

L'*Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe. Le cas de Relais-femmes* est le résultat à la fois du travail de Relais-femmes échelonné sur plusieurs années et de celui de l'auteure. Il est l'aboutissement d'un accompagnement-formation réalisé, depuis 2007, auprès de l'équipe de Relais-femmes et de plusieurs collaboratrices ; sa sortie marque le 35e anniversaire de l'organisme. Pour mieux faire ressortir le travail en collégialité et pour donner l'occasion aux membres de l'équipe de Relais-femmes d'exprimer leur point de vue quant à l'influence de l'accompagnement-formation*[1] et des interactions sur la pratique de chacune, les propos issus d'entretiens réalisés avec les membres de l'équipe qui a largement contribué à commenter le contenu sont intégrés dans la suite de l'introduction. Chacun des propos est associé à l'un ou l'autre des chapitres.

1. Les astérisques (*) signifient qu'il y a une entrée dans le glossaire.

Lise Gervais, coordonnatrice générale de Relais-femmes, fait part des débuts du projet et souligne ce qu'elle en a retiré sur les plans du concept de compétences, de la pratique réflexive-interactive et de la réalisation de synthèses.

DÉPART DU PROJET

Ce qui fut marquant s'est passé lorsque Berthe et moi t'avons entendue dans un colloque à l'ACFAS en mai 2007 dont le titre était « Différenciation sociale et épistémologie féministe » où tu étais dans les dernières communications après une journée de présentations hyperclassiques avec beaucoup de méthodes de recherche, un peu d'analyse et peu de résultats. Tu as attaqué en disant : « je vais commencer par la conclusion et vous présenter mon cheminement pour y arriver ». Petit choc pour nous. Tu nous as parlé de l'accompagnement d'un changement. Dans cette période-là, nous étions dans nos questionnements à propos de formations qui nous paraissaient de qualité, mais sans nécessairement atteindre un but important qui est celui de changer les pratiques et d'ainsi aider les groupes à se mettre à jour et à améliorer leur impact auprès des femmes. Nous étions rendues à aborder l'accompagnement, mais pas dans les mêmes termes que toi. Berthe et moi, nous nous sommes regardées et avons pensé qu'il serait grandement pertinent de travailler avec toi. Nous avons présenté cette idée au reste de l'équipe pour aller plus loin et ainsi transformer nos pratiques intéressantes, mais pas suffisamment performantes. Ce fut une rencontre entre nos questionnements et nos réflexions sur nos pratiques avec une personne qui théorisait sur le sujet et qui avait mis en pratique ce qu'elle apportait (voir le chapitre 1).

Vers un accompagnement-formation

Depuis une dizaine d'années, Relais-femmes réalise un passage de la formation à l'accompagnement-formation. La réflexion sur ce passage a été alimentée par le travail réalisé avec toi. Même si nous pouvions concevoir que l'accompagnement d'un changement exige des connaissances sur les orientations de ce changement et des mises en relation entre théorie et pratique, il n'était pas toujours évident de le faire dans l'action. De plus, même si nous avions l'intuition qu'il était nécessaire d'assurer un suivi au-delà des moments de rencontre, nous avions à argumenter notre point de vue. Toutes les discussions que nous avons eues ont permis d'affiner nos idées et de cheminer vers plus de cohérence.

Vers le concept de compétences

Aussi, il y a toute la notion d'accompagnement qui faisait partie de tes propos et qui a été très présente lors de nos premières journées avec toi. Particulièrement, ce qui était important, c'était le lien entre l'accompagnement et la formation (la diffusion des connaissances et leur appropriation) et le fait qu'il ne pouvait y avoir d'accompagnement d'un changement sans connaissances des fondements de ces changements, sans clarification de leurs orientations. Cela est venu teinter notre travail, car au cours des années, nous avions travaillé beaucoup sur le contenu en nous inspirant grandement de recherches universitaires. Il est alors tentant de garder une posture de transmission de connaissances, sans

travailler sur l'idée de compétences. Reconnaître ce qu'est une compétence nous a menées à reconnaître l'importance des connaissances pour devenir des accompagnatrices-formatrices compétentes (voir le chapitre 2).

Pour une pratique réflexive-interactive

De plus, toute la question de la pratique réflexive qui me préoccupait depuis quelques années m'a aussi charmée pour m'aider à poursuivre ma réflexion. Par exemple, dans la pratique, nous voulons transmettre des connaissances, mais il y a une partie des actes de transmission qui empêchent l'appropriation et l'intégration de ces connaissances (voir le chapitre 4).

J'avais travaillé autour de ces questions et ta façon de travailler avec nous m'a reconnectée sur ces questions et cela m'a permis de refaire un lien et d'aller plus loin pour développer et maintenir un métaregard sur nos pratiques. Précisément, nous avons appris à revoir nos outils de formation ou à les utiliser différemment : le questionnement (voir le chapitre 6)*, la dimension affective* (voir le chapitre 5)*, l'équité sociopédagogique* (voir le chapitre 3)*… On accorde plus d'attention à la préparation de nos accompagnements-formations et de façon bienveillante tout en recherchant la cohérence. Cela est lié à la compétence professionnelle associée au développement d'habiletés de pensée complexes comme la capacité d'apporter un point de vue et une analyse critiques* (voir le chapitre 2).

Pour des synthèses inspirantes

Et finalement, de te voir en action a été très important pour moi. Je repense à la rencontre d'octobre 2009, réalisée autant avec des groupes communautaires que des groupes de femmes, où tu as fait une démonstration de ta capacité à effectuer une synthèse, à organiser, à écouter pour des mises en relation. Cette démonstration a été très utile dans mon travail d'animation et de rétroaction. Je ne fais plus mes synthèses comme je les faisais avant. De te voir en action a été très inspirant pour moi (voir le chapitre 4).

Anne St-Cerny, coordonnatrice de projets à Relais-femmes, poursuit en relatant l'influence de l'accompagnement-formation axé sur la dimension affective, le questionnement et la structuration des préparations. De façon générale, la démarche a mis des mots sur des intuitions, mais elle a aussi permis d'approfondir des éléments de pratiques et de les structurer avant l'action.

PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE

Tout ce qui a porté sur la prise en compte de la dimension affective m'a permis de mettre des mots sur ce que je pouvais faire et de transformer certains éléments de ma pratique, de me perfectionner. Pour faire face à des moments où j'étais parfois prise au dépourvu, je me sens maintenant mieux outillée. Je peux mieux réfléchir sur ma pratique associée à cette dimension. Je peux mieux exercer une mise à distance de mes émotions et mener le groupe à y arriver (voir le chapitre 5).

Clarification des différents types de questionnement

Aussi, j'ai réussi à démêler différents aspects du questionnement, à reconnaître les questions qui relèvent plutôt d'informations, de descriptions, de l'affectivité ou de la réflexion. Comme mes idées sont mieux structurées, lorsque je pars pour fournir un accompagnement-formation, je me sens mieux outillée (voir le chapitre 6).

Structuration de la préparation des rencontres

Ce que nous avons fait ensemble a été très structurant pour moi dans la préparation des accompagnements-formations : préparer les activités, penser à l'ordre dans lequel les réaliser, entrevoir des réponses possibles aux questions ou des réactions aux activités (voir le chapitre 6).

Berthe Lacharité, coordonnatrice de projets à Relais-femmes, poursuit en abordant le leadership d'accompagnement, la nécessité d'un passage à l'action et l'importance du questionnement.

VERS UN LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT*

L'accompagnement-formation vécu avec toi est venu bousculer notre posture d'accompagnatrice-formatrice. Au début du travail, nous venions tout juste d'intégrer un mécanisme d'accompagnement à nos formations. Et lorsque nous avons réfléchi avec toi sur le leadership d'accompagnement, ce fut un moment de réflexion déstabilisant. Nous étions beaucoup dans une posture où nous tenions compte d'un seul point de vue, celui d'accompagner les groupes pour les aider à mettre en place une démarche, un changement ou régler un problème. Nous n'étions pas dans une posture où nous regardions notre propre pratique. Cependant, ce fut déstabilisant, mais tout de même sécurisant de nous rendre compte que nous pouvions exercer un leadership sans tout contrôler. Cela venait se coller à notre conviction que la liaison théorie-pratique était porteuse pour l'avancement et le développement des travailleuses des groupes communautaires et des groupes de femmes et, conséquemment, de leur organisme (voir le chapitre 1).

Un passage à l'action

Il y a aussi le fait de se rendre compte que dès le départ d'un accompagnement, les accompagnées ont elles-mêmes à prendre conscience de l'importance du passage à l'action si un changement est à mettre en œuvre. La discussion et la réflexion collective ne suffisent pas. C'était sécurisant de penser que nous étions dans la bonne voie, mais qu'il s'agissait de mieux se structurer et de discuter de nos pratiques (voir le chapitre 4).

Pour un questionnement réflexif

Un aspect concret du travail avec toi concerne le questionnement réflexif pour faire prendre conscience de ce qui est à changer et pour se donner les moyens de changer. Même si nous connaissions la force du questionnement, nous ne l'avions pas travaillé en profondeur avec une prise de conscience qu'il était possible de faire en sorte que les accompagnées se mettent en action à partir de questions qui suscitent des prises de conscience. Jusque-là, le questionnement était surtout utilisé pour connaître la source de la demande et pour connaître le groupe, mais peu pour passer de la parole aux actes ou pour passer de réflexions superficielles à des prises de conscience approfondies (voir le chapitre 6).

Danielle Fournier, collaboratrice régulière de Relais-femmes, fait part des apports de l'accompagnement-formation sur sa compréhension de la réflexivité, de l'exercice d'une mise à distance et sur la place des silences en laissant du temps pour se recentrer.

POUR UNE COMPRÉHENSION DE L'ACTION RÉFLEXIVE

Ce qui a été marquant pour moi, c'est une dimension travaillée à divers moments associée à l'action réflexive. Je pense que, pour moi, cela a été un élément clé, parce qu'à certains moments, cela a mis des mots sur ce que je pouvais faire de façon intuitive et à d'autres moments, cela a remis en question certaines de mes pratiques. Ce fut, pour moi, une occasion de me donner une meilleure compréhension de ce qu'est l'action réflexive et de tout le processus qui y est associé. C'est devenu un ressourcement continu au plan professionnel (voir le chapitre 4).

Pour une mise à distance

Ce qui fut utile pour moi, c'est d'apprendre à vivre l'action réflexive, à agir pour la faire vivre à des accompagnées, à prendre une distance, à faire des liens parfois avec des éléments théoriques et à les réintroduire par la suite dans mes pratiques. Cela m'a permis de saisir l'importance de bien comprendre le sens de la mise à distance et pas seulement d'apprendre à l'exercer ; cela signifie aussi me réapproprier ce qui ressort de ce processus de distanciation (voir le chapitre 4).

Collaboration professionnelle et réflexivité

Ce que j'aimerais le plus vivre et que je trouve le plus difficile, c'est qu'au sein même de l'équipe on puisse mettre en pratique intégralement ce que l'on prône. Je trouve cela dommage. J'ai davantage pu le réaliser avec des groupes qui, avec le temps, ont formé une communauté de pratique. Il est très probable que le temps à y accorder est un facteur important, mais il se peut que d'autres facteurs interviennent et qu'il nous reste à les contrer (voir le chapitre 8).

Rôle du silence dans la réflexivité

Dans la démarche que l'on a réalisée, j'ai pris conscience de toute l'importance que pouvait prendre le silence dans la réflexivité surtout lorsqu'on réussit à l'utiliser sans susciter un malaise. Je considère que s'il est perçu positivement, il aide à réfléchir pour ensuite faire émerger des idées approfondies et organisées parce que du temps a été fourni pour structurer la pensée. Il s'agit donc de comprendre et d'apprendre à vivre avec le silence, à s'accorder du temps, du temps pour réfléchir (voir le chapitre 6).

Conservation de traces écrites

L'autre élément est associé au fait de garder des traces écrites. Cela peut aider à faire vivre un véritable processus action-réflexion, par des actions et un retour sur ces actions. Si on ne se fie qu'à la mémoire, il y a un problème. Garder soi-même des traces et mener d'autres à le faire. Le présent livre est une application de cette idée, car il reprend des éléments de constructions collectives gardés en mémoire à l'aide de comptes rendus exhaustifs et par tes notes accumulées tout au long de nos rencontres (voir la conclusion).

Aux propos des différents membres de l'équipe de Relais-femmes, j'aimerais ajouter quelques propos concernant ma posture épistémologique qui est socioconstructiviste (voir constructivisme* et socioconstructivisme*). Dans mon travail d'enseignante de mathématiques pendant plus de 20 ans, j'ai souvent ressenti des malaises à enseigner les mathématiques face à un tableau, devant une classe. J'avais l'impression de parler dans le vide, de me parler à moi-même. J'avais l'impression de parler pendant que les autres (les élèves) écrivaient sans nécessairement pouvoir donner un sens à ce que je disais. Ils prenaient des notes de façon automatisée. Ces malaises, je les vivais sans trop comprendre ce qui arrivait. J'ai fini par décrocher de cet enseignement pour me diriger en recherche et tenter de mieux comprendre ce que je ressentais. Un approfondissement des différentes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage m'a permis de comprendre que la mienne était socioconstructiviste, ce qui m'a graduellement amenée à rendre plus cohérentes mes idées et mes actions et à mieux articuler ma pensée relativement à ce qu'est l'apprentissage et aux moyens à mettre en œuvre pour le favoriser chez les personnes apprenantes. Le socioconstructivisme répondait donc à mes intuitions et donnait du sens à mes interventions pédagogiques. Dans ma conception d'une approche socioconstructiviste, je considère que les personnes auxquelles je m'adresse structurent leurs connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cela veut dire que ce que je dis n'est pas construit comme je le voudrais par les personnes devant moi. Et c'est en suscitant des interactions que je peux les aider à apprendre ; c'est en favorisant l'expression des processus d'apprentissage qu'elles peuvent constater les ressemblances et différences entre diverses façons de faire et, ainsi, construire de nouvelles stratégies en améliorant les leurs grâce aux idées des autres. Selon cette perspective, l'esprit réfléchit, se pose des questions, donne du sens aux apprentissages et cherche à comprendre (Lafortune, 2004c).

GUIDE DE LECTURE

Je propose de commencer la lecture du livre par la conclusion, particulièrement la section portant sur les conditions incontournables du modèle de Relais-femmes associées à l'accompagnement-formation de la pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe. Dans la même optique, je suggère de lire le glossaire pour une appropriation des concepts le plus souvent utilisés dans le livre. Le glossaire remplace en quelque sorte un chapitre portant sur les fondements théoriques de la démarche.

De plus, la fin des chapitres inclut des questionnaires auxquels il serait intéressant de répondre avant d'effectuer la lecture. Un retour sur les réponses pourrait compléter la lecture. Voici les questionnaires qu'il serait bien de remplir et les circonstances ou l'ordre dans lequel il est proposé d'y répondre.

Une première série de questionnaires porte sur notre pratique pour évaluer si elle s'inscrit dans une perspective réflexive-interactive, féministe ou d'équité sociopédagogique*. De plus, c'est l'occasion de s'interroger sur les compétences nécessaires pour y arriver.

1. Questionnaire d'évaluation ou d'autoévaluation de ses compétences pour l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive (chapitre 2)
2. Questionnaire d'autoévaluation de l'application de principes s'inscrivant dans une pratique d'accompagnement-formation avec une perspective d'équité sociopédagogique (chapitre 3)
3. Questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation d'une pratique réflexive-interactive avec une perspective féministe (chapitre 4)

Une deuxième série de questionnaires porte sur des situations particulières d'accompagnement comme lorsque des réactions affectives émergent ou pour s'exercer au questionnement.

1. Questionnaire d'autoévaluation d'une situation suscitant des réactions affectives (chapitre 5)
2. Questionnaire sur le degré de réflexivité de questions portant sur la pratique réflexive-interactive (chapitre 6)

Enfin, deux autres questionnaires sont à remplir si l'équipe veut réfléchir collectivement à un projet conçu dans une perspective d'innovation sociale ou si elle veut s'interroger sur ses pratiques de travail en équipe de collègues.

1. Questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation du degré d'innovation sociale (chapitre 7)
2. Questionnaire d'évaluation ou d'autoévaluation pour une analyse collective des pratiques (chapitre 8)

Le contenu de ce livre est proposé afin de se former à accompagner et à accompagner-former des équipes. Pour y arriver, l'autoévaluation occupe une place importante dans cette démarche où l'exercice de mise à distance se fait autant à partir de l'analyse de ses propres pratiques que de l'accompagnement-formation visant à former d'autres personnes à exercer cette distanciation vers le renouvellement de leurs pratiques.

CHAPITRE

1

RELAIS-FEMMES
Une mission dynamique de liaison et de transfert des connaissances[1]

Relais-femmes est un organisme féministe de formation, de recherche, de concertation et de liaison qui œuvre à la transformation des rapports sociaux et au renouvellement des pratiques féministes et communautaires. Depuis 35 ans, il développe et coordonne des activités se rapportant à la situation des femmes et à l'égalité entre les sexes. Relais-femmes travaille à susciter des changements en profondeur par le renforcement de la capacité d'agir des personnes et des collectivités. Il a consolidé, au fil du temps, un réseau partenarial exceptionnel optimisant la liaison, le transfert de connaissances et d'expertises entre les milieux féministe, communautaire, universitaire, gouvernemental, institutionnel et syndical.

Relais-femmes exerce un leadership d'expertise en égalité et préconise un modèle de transfert intégré et en constante évolution/évaluation. Ce modèle favorise le décloisonnement entre milieux universitaires et milieux dits de pratique par la rencontre de leurs savoirs théoriques et expérientiels, suscitant ainsi la coconstruction de nouvelles connaissances et permettant de répondre à la fois aux besoins des chercheures et à ceux des praticiennes.

1. Les éléments de ce chapitre ont émergé d'un travail collectif relaté dans deux publications (Relais-femmes, 2014a, b).

INNOVATION ET PARTENARIAT

Relais-femmes privilégie la recherche en partenariat et a contribué à développer diverses innovations : une applicaition de l'analyse différenciée selon les sexes (ADS), l'accompagnement-formation et la création d'un régime de retraite destiné aux travailleuses et travailleurs des groupes de femmes et des organismes communautaires. Ces innovations amènent Relais-femmes à définir le sens de l'innovation sociale associée à son engagement social.

Recherche partenariale : avenue privilégiée pour décloisonner les savoirs expérientiels, théoriques et académiques

Relais-femmes est créé en 1980 afin de répondre aux préoccupations relatives à l'égalité et partagées par les femmes intervenant sur le terrain, travaillant en milieu universitaire ou au sein de l'appareil d'État. L'organisme se dote d'une gouvernance autonome, indépendante des institutions québécoises et des syndicats qui poursuivent des objectifs d'égalité. Il est cependant en relation étroite avec ces milieux, en particulier avec les universités où se développe la recherche sur les femmes et avec les femmes. Deux ans après sa création, Relais-femmes signe une entente avec l'Université du Québec à Montréal (Protocole UQAM/Relais-femmes) qui, dès ses débuts, a choisi d'appuyer concrètement le développement, le transfert et la diffusion des connaissances concernant le monde associatif. Depuis lors, un partenariat multidisciplinaire formel existe avec cette université par l'entremise du Service aux collectivités.

Grâce au Protocole UQAM/Relais-femmes, qui donne accès à des ressources professionnelles et professorales ainsi qu'à des budgets, Relais-femmes s'est engagé dans des dossiers stratégiques qui ont des répercussions importantes pour des milliers de femmes et rejaillissent positivement sur l'ensemble de la société québécoise.

Entre 1980 et 2000, Relais-femmes a concentré son travail sur le développement et la consolidation des liens entre les groupes de femmes et les chercheures universitaires, par le biais de projets de recherche qui se déroulent sur un mode partenarial, souvent à l'instigation des groupes de femmes. Au fil des ans, les projets à durée variable (de quelques mois à quelques années) se diversifient (recherche, formation, consultation-expertise, rencontres thématiques). Rapidement, Relais-femmes assume un rôle de coordination et d'intermédiaire entre les partenaires engagés dans les projets de recherche et de formation et lorsqu'il dispose des ressources pour le faire, il conduit aussi des recherches sur ses propres bases. Le transfert des résultats de ces recherches est assuré par la formation et la production de rapports vulgarisés ainsi que par l'organisation d'ateliers, de séminaires et de colloques.

Innovation sociale : au cœur des pratiques de Relais-femmes

Relais-femmes soutient une dynamique d'innovation en participant à l'émergence de pratiques adaptées aux nouvelles conjonctures sociales, économiques, politiques et culturelles. L'organisme mobilise l'ensemble des chercheures et des praticiennes intéressées et favorise une dynamique d'échange d'expertises et de coproduction des connaissances. Dès les années 1990, Relais-femmes conçoit l'innovation en des termes similaires à ceux de l'innovation sociale :

> *Une innovation sociale est une nouvelle idée, approche ou intervention, un nouveau service, un nouveau produit ou une nouvelle loi, un nouveau type d'organisation qui répond plus adéquatement et plus durablement que les solutions existantes à un besoin social bien défini, une solution qui a trouvé preneur au sein d'une institution, d'une organisation ou d'une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour quelques individus. La portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant* (Relais-femmes, 2014a, p. 9)[2].

Relais-femmes propose aux organismes préoccupés par la problématique des rapports sociaux de sexe* une diversité d'outils afin de soutenir leur évolution dans leurs domaines d'action respectifs (femmes et travail, violence faite aux femmes, santé reproductive, défense des droits, syndicalisme, développement local…). L'accompagnement tout au long du processus de renouvellement de la capacité d'intervention et des pratiques est l'un de ces outils. Le savoir-faire de Relais-femmes en la matière renforce la capacité des organismes à s'engager avec confiance dans une démarche exigeante. Relais-femmes contribue à leur pérennisation en appuyant et en favorisant le développement des compétences professionnelles et organisationnelles.

Voici quelques exemples des projets innovants mis sur pied au fil des ans :

- *Le développement d'une expertise de pointe dans l'application de l'analyse différenciée selon les sexes (ADS), approche analytique permettant d'évaluer les répercussions différenciées de politiques, orientations, mesures ou législations sur les femmes et les hommes*. Dès 1995, dans le contexte des engagements gouvernementaux relatifs à l'application de l'ADS[3] comme outil de gestion, Relais-femmes a joué un rôle clé dans la promotion et la compréhension de cette approche analytique afin d'en favoriser l'appropriation

2. Cette définition est issue d'un amalgame de définitions, soit celles de Camil Bouchard, du Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), du Stanford Center for Social Innovation et de la Young Fondation réunies par le RQIS (2011).
3. Relais-femmes considère que des femmes vivent des discriminations croisées et que, par conséquent, le sexisme, le racisme, l'homophobie et les rapports de domination entre classes et catégories sociales ne peuvent être entièrement expliqués s'ils sont étudiés séparément.

par les milieux de pratique. L'organisme poursuit de nombreuses activités de transfert associées à l'ADS : colloques, sessions de formation, ateliers et accompagnements.

- *Un passage de la formation, à la formation-accompagnement et à l'accompagnement-formation* pour optimiser le réinvestissement des connaissances.* À partir de l'année 2005, l'équipe de Relais-femmes a entrepris d'expérimenter une formule innovante, celle des formations-accompagnements afin de favoriser le renouvellement des pratiques par une appropriation plus poussée des connaissances et le développement des compétences. Aujourd'hui, Relais-femmes est en mesure d'offrir l'accompagnement-formation d'un changement à toute organisation soucieuse de renouveler et d'adapter ses pratiques aux transformations sociales, économiques, politiques et culturelles.
- *Un régime de retraite destiné aux travailleuses et travailleurs des groupes de femmes et des organismes communautaires*[4]. Cette innovation sociale est le résultat d'un travail de liaison et de transfert de longue haleine. L'excellence et le caractère novateur de ce projet lui ont valu de recevoir, en avril 2011, le Plan Sponsor Award-2010 décerné par la revue *Benefits Canada*, prestigieuse publication canadienne spécialisée en caisses de retraite. À la fin de l'année 2014, 511 groupes, réunissant environ 4 330 personnes, y participent.

ENRACINEMENT SOLIDE ET DIVERSIFIÉ

Au cours de son existence, Relais-femmes a développé un vaste réseau d'alliances, ainsi qu'un modèle de transfert de connaissances et un savoir-faire uniques et reconnus.

Vaste réseau d'alliances

La réalisation de la mission de Relais-femmes serait impossible sans une réelle reconnaissance de la part du mouvement des femmes du Québec et sans la légitimité et l'inspiration qu'il puise auprès de son important membership. Les quelque 130 organisations membres de l'organisme œuvrent dans plusieurs secteurs d'activité, ce qui offre une vision large des besoins et des préoccupations des femmes. On y retrouve les grands regroupements nationaux et régionaux de groupes de femmes québécois,

4. La réalisation et la mise en place du régime sont issues d'un partenariat avec le Centre de formation populaire, l'agent de développement Michel Lizée, du Service aux collectivités de l'UQAM et des partenaires financiers. Pour plus d'information sur ce régime de retraite, voir Lacharité (2014) et le site du régime : <http://regimeretraite.ca/site/>, consulté le 25 mars 2014.

plusieurs groupes locaux ainsi que la majorité des centres, instituts et groupes de recherche féministes du Québec. Plusieurs dizaines de chercheures et de femmes issues de divers milieux et disciplines sont aussi membres à titre individuel.

Le réseau d'alliances développé et consolidé par Relais-femmes inclut diverses institutions et organisations communautaires, publiques ou privées, mixtes ou non mixtes :

- *Des partenariats avec les universités et le milieu de la recherche.* Outre les collaborations avec le Service aux collectivités (SAC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Relais-femmes participe au Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF), au Réseau québécois en études féministes (RéQEF) et au Groupe interuniversitaire et interdisciplinaire de recherche sur l'emploi, la pauvreté et la protection sociale (GIREPS).
- *Des partenariats avec le mouvement des femmes et le milieu communautaire* : le Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), la coalition de groupes de femmes nationaux et régionaux (Groupe des 13), le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), le Réseau québécois de l'action communautaire autonome (RQ-ACA), la Coalition des organismes communautaires autonomes de formation (COCAF).

Relais-femmes a également étendu ses liens à l'extérieur du Québec, avec des groupes féministes du Canada et des organismes de divers pays européens et africains. Enfin, son expertise est sollicitée par des organisations extérieures au mouvement des femmes, dont le Comité consultatif de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, l'organisme de liaison et de transfert, Territoires innovants en économie sociale et solidaire (TIESS), le Comité sectoriel de main-d'œuvre en économie sociale et action communautaire (CSMO-ÉSAC), des Conférences régionales des élus, des syndicats, des organismes du secteur de la santé et de l'éducation ainsi que Centraide du Grand-Montréal.

Modèle de transfert des connaissances unique et productif

Relais-femmes considère le transfert des connaissances comme un processus dynamique, interactif et intégré qui contribue à la fois au renouvellement des pratiques des organismes et à l'avancement des recherches. Son modèle favorise également une meilleure connaissance réciproque des réalités et des enjeux des praticiennes et des chercheures. Selon ce modèle, Relais-femmes vise à rendre accessible des connaissances et des compétences développées au fil des ans.

Les principales caractéristiques de ce modèle sont : le recours privilégié à un mode partenarial de recherche ; le souci d'assurer une liaison de qualité entre les parties, tout au long de la réalisation du projet ; l'accessibilité réelle des résultats de recherche et un accompagnement-formation pour le renouvellement des pratiques ; enfin, l'intégration d'une pratique d'évaluation dans une perspective réflexive.

Par ailleurs, les savoir-faire et les connaissances expérientielles s'acquièrent à moyen et long termes, ce qui pose le défi de la relève au sein des organisations. Le modèle de Relais-femmes est en mesure de soutenir l'intégration de cette relève, notamment en favorisant le partage des acquis dans la perspective du renouvellement des pratiques. De plus, Relais-femmes ajoute à son expertise des questions en émergence comme la cyberviolence (intimidation, harcèlement…) et la situation des femmes avec comportements violents.

Savoir-faire unique, éprouvé et reconnu

L'historique de Relais-femmes montre l'évolution globale de sa mission. L'organisme a d'abord développé son rôle de liaison entre les milieux de recherche et de pratique pour ensuite s'engager plus avant dans le transfert des connaissances. Sa démarche réflexive l'a conduit à privilégier des démarches d'accompagnement-formation du changement afin de favoriser une plus grande appropriation des connaissances, le développement de compétences ainsi que le soutien au renouvellement et à la consolidation des pratiques innovantes.

Après 35 ans d'existence, Relais-femmes a atteint un degré de maturité sur le plan de la réalisation de sa mission. L'organisme bénéficie d'une solide reconnaissance de la part de ses partenaires et des organismes qui ont recours à ses services, mais aussi des bailleurs de fonds. Relais-femmes a démontré sa capacité d'adaptation aux besoins contemporains et son aptitude à déceler les besoins en émergence. Il peut aujourd'hui miser sur ces assises pour se projeter plus avant dans la réalisation de sa mission et développer les stratégies et outils d'action qu'exige la nature des inégalités sociales observées aujourd'hui.

APPROCHE FÉMINISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION*

Dans son travail de formation, depuis sa création, et dans ses accompagnements-formations, depuis quelques années, Relais-femmes a développé une expertise qui mène l'équipe à clarifier ce qu'est une approche féministe de l'accompagnement-formation. Voici donc des principes qui la caractérisent, selon Relais-femmes.

PRINCIPE 1. Transformer les rapports sociaux de sexe*

- Considérer que les rapports sociaux de sexe sont des construits sociaux et qu'il est possible de les transformer vers une égalité entre les femmes et les hommes.
- Développer une culture qui considère l'égalité entre hommes et femmes comme un vecteur de développement économique et social. Cette égalité n'étant pas atteinte, les actions favorisant une transformation des rapports sociaux de sexe sont multiples.

PRINCIPE 2. Tendre à l'égalité en travaillant dans une perspective d'équité

- Faire évoluer le groupe vers une équité entre accompagnatrices-formatrices et accompagnées.
- Inciter les accompagnées à porter un regard d'équité dans les situations de formation en gardant à l'esprit le rôle du patriarcat, de l'hétéronormativité, de l'ethnocentrisme, du capacitisme, du colonialisme…
- Développer un contenu visant à contrer l'exclusion sociale.

PRINCIPE 3. Aspirer à un renouvellement des pratiques comme une innovation sociale

- Mettre en œuvre des innovations sociales qui améliorent, transforment ou renouvellent les pratiques.
- Contribuer à la création de nouvelles orientations, de nouvelles stratégies associées à un accompagnement-formation.
- Travailler en vue de développer la capacité des groupes à renouveler leurs pratiques.

PRINCIPE 4. S'engager dans une pratique réflexive-interactive*

- Prendre conscience des contradictions afin d'assurer plus de cohérence entre pensées et actions, entre ce qui est demandé de faire et ce qui est fait.
- Inviter les accompagnées à examiner leurs pratiques, mais aussi leurs croyances (conceptions et convictions) orientées par leurs attitudes*, préjugés, idées préconçues… afin d'adopter des pratiques non discriminatoires et de former à de telles pratiques.

PRINCIPE 5. Tabler sur une démarche conscientisante

- Examiner avec un regard pédagogique les mécanismes idéologiques, politiques et économiques qui agissent sur la conscience des femmes et sur toutes les dimensions de leur vie.
- Viser la prise de conscience de certaines iniquités existant dans la société, mais aussi entre les accompagnatrices-formatrices et les accompagnées. Cette prise de conscience conduit à la reconnaissance d'une certaine hiérarchie des rôles ou de divers privilèges associés à celui d'intervenante.
- Travailler à la conscientisation des femmes tenant compte de la pluralité et de la complexité des expériences en développant une conscience critique (Corbeil et Marchand, 2010b).

PRINCIPE 6. Déconstruire des stéréotypes et préjugés

- Fournir un accompagnement-formation qui cherche à déconstruire les messages sexistes, racistes, homophobes…
- Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres signifie avoir des attitudes, des paroles ou des gestes qui démontrent le souci de considérer les accompagnées de façon équitable et de réagir aux paroles et aux gestes des autres qui véhiculent des préjugés à l'égard de certains de leurs pairs ou de leurs collègues, mais aussi des femmes qui requièrent leurs services.
- Éviter les généralisations abusives.
- Dans les études et recherches, soutenir une analyse différenciée selon les sexes (ADS) qui tient compte de la division sexuelle du travail, sans se limiter à fournir des données ventilées selon les sexes.
- Chercher à mieux intervenir en milieu interculturel en évitant de juger les femmes et en prenant conscience de ses propres représentations stéréotypées (Corbeil et Marchand, 2010b).

PRINCIPE 7. Développer le plein potentiel des femmes

- Croire aux capacités de réussite des accompagnées signifie avoir la conviction qu'elles ont un potentiel allant au-delà de ce que les apparences laissent supposer en fournissant des défis pour actualiser les divers potentiels et alimenter la confiance en soi.

PRINCIPE 8. Tenir compte de la dimension affective au-delà du partage des émotions

- Tenir compte de la dimension affective où les émotions ne sont pas abordées de façon affective, mais plutôt dans l'exercice d'une mise à distance pour comprendre ce qui se passe sur le plan affectif.

POUR CONCLURE. DES PERSPECTIVES

Relais-femmes entend contribuer au développement d'une culture qui voit dans l'égalité entre hommes et femmes un vecteur de développement économique et social, source de richesse collective pour le Québec. Le transfert et l'appropriation des connaissances constituent des moyens incontournables pour atteindre cet objectif. Or, les connaissances issues des nombreuses recherches et analyses sur la situation des femmes ne profitent encore qu'à un trop petit nombre d'intervenantes et d'intervenants au sein d'organismes (ministères, universités, commissions scolaires…) agissant sur les plans social et économique. Dans le même ordre d'idées, les compétences professionnelles innovantes et originales développées au fil des ans sont encore mal connues, et par conséquent peu reconnues. Relais-femmes cherche donc à relever le défi de faire reconnaître ses compétences et de soutenir une relève compétente conformément à ses orientations.

Le contexte social et économique renforce l'urgence de rejoindre un plus grand nombre de milieux tout en assurant la visibilité nécessaire aux résultats de recherche existants. Pour répondre à ce défi, Relais-femmes s'est donné pour objectif de promouvoir l'innovation et le développement des organisations, en soutenant une intégration structurante des pratiques d'égalité et d'équité.

La production du présent livre s'inscrit dans cet objectif. Il souhaite diffuser l'expertise de Relais-femmes le plus largement possible et faire en sorte que des organismes de divers horizons puissent en tirer profit.

CHAPITRE

2

COMPÉTENCES POUR ACCOMPAGNER UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE

Au cours d'un travail qui a duré plus de deux années, l'équipe de Relais-Femmes (RF) a fait émerger des compétences* pour accompagner une pratique réflexive-interactive* dans une perspective féministe. Il s'agissait de s'inspirer de ce qui existait déjà et de ce qui avait animé la réflexion de l'équipe depuis novembre 2007. À partir d'un travail collectif d'accompagnement-formation pour mettre en action des stratégies réflexives-interactives, les premières compétences ont émergé et ont été raffinées et complétées à partir de travaux déjà réalisés (Lafortune, 2008a). Au départ, ce référentiel de compétences a été élaboré selon les orientations de RF ; cependant, les compétences présentées ont été reprises en milieux mixtes et des transpositions sont possibles, si nécessaire, selon les orientations du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire concerné. Ce référentiel de compétences est un condensé du présent livre et chaque compétence est approfondie dans l'un ou l'autre des chapitres, c'est pourquoi la lecture peut ne pas être linéaire selon ce que les lectrices recherchent.

CONCEPT DE COMPÉTENCES ET COMPÉTENCE EN DÉVELOPPEMENT

Le concept de compétences expliqué ici est inspiré de celui du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) qui le définit comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, ce qui signifie :

- avoir la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte de formation et à ceux qui sont issus de la vie personnelle et professionnelle ;
- recourir à des ressources internes (ensemble des acquis des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées, leurs connaissances, leurs expériences, leurs habiletés, leurs attitudes, leurs intérêts, etc.) et externes (les pairs, les collègues, les sources documentaires écrites ou virtuelles, le matériel, etc.) ;
- mobiliser et utiliser efficacement l'ensemble des ressources disponibles (poursuivre une intention clairement précisée ; s'approprier et utiliser des habiletés et des contenus notionnels diversifiés ; rechercher la démarche appropriée pour la réalisation d'une tâche ; reconnaître une solution adéquate à un problème, etc.).

Dans une perspective féministe, une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources internes et externes tout en considérant comme une priorité l'égalité et l'équité dans les rapports sociaux.

À la compétence s'ajoutent les caractéristiques d'une personne compétente (Le Boterf, 2001) :

- ce n'est pas seulement savoir exécuter une tâche ou une technique, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit (*initiative*, *créativité*).
- ce n'est pas seulement avoir acquis des « ressources » (connaissances, savoir-faire, culture, qualités professionnelles, ressources émotionnelles, ressources physiologiques…), mais c'est aussi savoir les combiner et les mobiliser en situation de travail (*intégration*).
- ce n'est pas seulement être capable de réussir une intervention, mais aussi de comprendre pourquoi et comment on réussit (ou on échoue) (*métacognition**, *pratique réflexive*).
- ce n'est pas seulement être capable d'agir dans un seul contexte, mais aussi de transposer cette compétence dans d'autres contextes (*transposition*, *adaptation*, *autonomie*).

Cela suppose de prendre conscience de ses ressources et de les mobiliser en situation ; d'expliquer, justifier, argumenter ses choix, ses points de vue, ses apprentissages, ses interventions… ; d'anticiper les actions et de s'autoévaluer pendant et après l'action (ajustements, analyse) ; de développer des attitudes propices à l'apprentissage (curiosité, désir d'apprendre…).

Une compétence en développement* signifie qu'une personne continue de développer une ou des compétences tout au long de sa vie. Peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience, elle cherche à atteindre un niveau de maîtrise d'une compétence chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cette ouverture sur une compétence en développement repose sur l'impossibilité de déterminer tous les contextes d'utilisation dans lesquels une compétence peut être exercée. En contrepartie, une personne vise à mobiliser correctement et à bon escient certains des éléments exprimés lors d'actions professionnelles. Dans ce cas, cette personne maîtrise jusqu'à un certain degré la compétence. En conséquence, afin de faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est approprié de parler de compétence en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise des actions professionnelles et que le degré de complexité est croissant selon l'aspect inédit de la situation. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et conduisent à des essais. Il se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées (Lafortune, 2004a, 2008a).

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Voici les énoncés des compétences qui s'inscrivent dans une pratique réflexive-interactive féministe.

1. Mettre en œuvre un accompagnement-formation* réflexif-interactif dans une perspective féministe.
2. Mobiliser des ressources associées aux orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans les actions d'accompagnement-formation (voir le chapitre 1).
3. Travailler en équipe en cohérence avec les orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans une perspective de coconstruction* (voir le chapitre 8).
4. Communiquer dans la complexité et la diversité (voir le chapitre 6).
5. Exercer un leadership partagé dans une équité sociale (voir le chapitre 3).
6. Mettre en action des habiletés de pensées complexes (voir le chapitre 4).
7. Exercer un jugement critique et éthique* (voir les chapitre 3 et 4).

8. S'engager dans un développement professionnel (voir le chapitre 4).
9. Prendre en compte la dimension affective dans une perspective professionnelle (voir le chapitre 5).

Chaque compétence est expliquée à partir d'un sens qui lui est donné. Suivent des actions professionnelles qui découlent de cette compétence. Il reste à préciser des manifestations observables de ces actions à définir selon les orientations du groupe ou de l'organisme concerné.

COMPÉTENCE 1. Mettre en œuvre un accompagnement-formation réflexif-interactif dans une perspective féministe

La mise en œuvre d'un accompagnement-formation réflexif-interactif exige des conditions favorables : s'étaler sur une certaine durée ; démontrer un fil conducteur, une cohérence ; favoriser le passage à l'action entre les rencontres et susciter un retour sur les actions. Un tel accompagnement-formation est envisagé en petit groupe (4 à 12 personnes) ou en grand groupe (20 à 25 personnes). La formation est intégrée à l'accompagnement afin de faire évoluer le groupe sur les plans conceptuel et théorique et d'éviter de rester sur des impressions, sur nos perceptions sans confrontation avec les idées développées dans certains écrits. Cette perspective suppose l'obligation d'organiser nos idées et d'exercer une mise à distance dans une perspective féministe. Dans l'optique féministe adoptée à Relais-Femmes (voir le chapitre 1), cet accompagnement-formation est réflexif-interactif afin que chaque personne exprime ses propres idées, conceptions, valeurs… tout en acceptant de les mettre en interaction avec d'autres personnes et d'être confrontée à la perpétuation de stéréotypes, préjugés et idées préconçues. C'est une façon de se remettre en question, de reconnaître ses idées, de se faire connaître par le groupe et de faire évoluer le groupe vers une équité dans l'accompagnement. Il ne s'agit pas de rechercher l'uniformisation ou une idée commune, ce qui ne serait pas vraiment possible tenant compte des expériences et des vécus antérieurs, mais plutôt de reconnaître ce qui est relativement semblable et de percevoir les différences comme étant un apport plutôt qu'un frein. L'ensemble de ce travail vise une coconstruction où différents points de vue sont mis en interaction pour que chaque personne devienne une source d'inspiration afin de dégager des orientations, par exemple. L'ensemble de l'accompagnement-formation nécessite une préparation qui suppose une planification des actions, mais aussi une anticipation des réactions des accompagnées (avant, au début, pendant, à la fin et après pour prévoir la prochaine intervention).

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 1

1. Soutenir des changements* de pratiques associés à l'innovation sociale*.
2. Analyser collectivement le contenu de l'accompagnement-formation à réaliser. Accompagnement-formation à réaliser en dyade, si possible.
3. Susciter la coconstruction dans l'accompagnement-formation. Favoriser les constructions collectives où les interactions sont habituelles et les actions qui en découlent vont dans le sens des décisions de la collectivité.
4. Reconnaître les changements à mettre en œuvre selon des principes d'égalité et d'équité.
5. Comparer les changements à mettre en œuvre aux pratiques en cours et les discuter.
6. Favoriser des interactions continues vers une bonification et une solidification des pratiques.
7. Soutenir la mise en œuvre de projets et d'actions dans la planification, les anticipations, mais aussi dans l'analyse qui découle de l'expérience.
8. Susciter des débats, des confrontations, des remises en question (ce qui diffère des affrontements).
9. Se donner et accorder du temps pour réfléchir avant, au début, pendant, à la fin et après la réalisation d'un projet ou d'actions.
10. Porter un regard réflexif critique sur les projets et les actions considérant une perspective féministe.

COMPÉTENCE 2. Mobiliser des ressources associées aux orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans les actions d'accompagnement-formation

Le développement de compétence exige la mobilisation de ressources internes (nos connaissances, habiletés, attitudes, valeurs…) et externes (collègues, documents, conférences, formations…) en action, en situation professionnelle ou d'accompagnement-formation. Ces ressources exigent de connaître les orientations de Relais-femmes (RF) (voir le chapitre 1), du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire et, surtout, d'en avoir intégré les principes dans ces actions pour une cohérence entre mission, orientations, principes et actions. Une accompagnatrice-formatrice compétente réussit à faire face à des situations plus ou moins imprévues, plus ou moins inédites tout en gardant le fil conducteur de RF (ou celui choisi par l'organisme), une pratique réflexive-interactive féministe. Dans l'action, il s'agit de ne pas perdre de vue les principes d'égalité et d'équité et la visée de transformation des rapports sociaux en fonction du sexe par le développement et le renouvellement des pratiques.

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 2

1. Fournir un accompagnement-formation selon des principes féministes et démocratiques.
2. Reconnaître ses ressources (ses forces et aspects à améliorer) et les utiliser en action d'accompagnement-formation. Avoir développé une capacité d'autoévaluation de ses ressources personnelles.
3. Reconnaître les ressources des autres pour les aider à les mobiliser en situation.
4. Mettre les accompagnées en situation d'autoévaluation de leurs ressources.
5. Réaliser des retours/synthèses/bilans en équipe dans un esprit d'intercritique ce qui signifie faire face à des rétroactions pouvant être déstabilisantes, mais respectueuses sur le plan des relations interpersonnelles.
6. S'assurer que les orientations et principes de RF, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire sont mis en œuvre et que les accompagnées passent à l'action.
7. Se donner des moyens d'améliorer ses ressources. S'accorder des moments de formation continue collectivement autant sur le plan individuel que collectif.

COMPÉTENCE 3. Travailler en équipe en cohérence avec les orientations de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire dans une perspective de coconstruction

La coconstruction exige un travail en équipe, une collaboration professionnelle ; elle suppose que les membres de l'équipe se connaissent et interagissent depuis un certain temps. La formation d'une équipe et la production qui en ressort ne sont pas suffisantes pour qu'il y ait coconstruction. Cette dernière exige la participation de toutes les personnes de l'équipe, la prise en compte de toutes les idées, leur remise en question et un choix collectif de ce qui est conservé, rejeté ou amélioré. Même si le résultat ne représente pas les idées de chaque membre de l'équipe, toutes doivent se sentir à l'aise de les proposer et de les soutenir. Ce n'est pas simple, car le résultat d'une coconstruction est en évolution et, à la sortie d'un travail en équipe, les participantes sont rapidement mises en contact avec d'autres idées qui agissent dans leur construction individuelle. Cette coconstruction s'inscrit dans une collaboration professionnelle qui exige une coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées s'inscrivant dans une perspective féministe. Ces interventions sont analysées et régulées fréquemment et collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée dans le travail en équipe de collègues ou de pairs pour mettre en place une pratique réflexive-interactive féministe. Ce partage contribue au développement de compétences, mais aussi au renouvellement des pratiques. Cette collaboration est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les autres portent sur les différentes pratiques jusqu'à

les analyser et les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle. Cela peut vouloir dire partager une certaine « intimité professionnelle » (adaptation de Lafortune, 2012b).

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 3

1. Connaître et partager l'optique de travail en équipe mise de l'avant par Relais-femmes (RF), le groupe de femmes ou l'organisme communautaire.
2. Assurer une écoute aux idées des autres ce qui favorise la construction de ses propres idées même s'il subsiste des divergences.
3. Accepter la remise en question de ses idées ou apprendre à les expliquer, sans adopter une posture défensive.
4. Remettre en question les idées des autres en justifiant les points de vue divergents. Exprimer ses désaccords sur le fond sans attaques personnelles. Argumenter dans le respect et l'esprit d'entraide.
5. Savoir se mettre à la place de l'autre pour comprendre différents points de vue sans nécessairement les accepter.
6. Fournir une collaboration aux différents projets dans le respect des orientations premières de ces projets.
7. Reconnaître différentes formes d'expertises et accepter d'aller chercher des ressources externes et de les mettre en interaction.
8. En cours de réalisation, porter, périodiquement et collectivement, un regard critique sur les projets en tenant compte des actions effectuées.
9. Assurer une continuité et un suivi des informations lors de changements d'équipe, d'accompagnatrices-formatrices…
10. Lorsque cela est possible, réaliser des retours en dyade ou en groupe pour tirer profit du regard des autres fourni de façon professionnelle.
11. Réaliser une coconstruction interactive et réflexive associée à un leadership partagé.

COMPÉTENCE 4. Communiquer dans la complexité et la diversité

La communication réalisée par Relais-femmes consiste à entrer en relation avec divers milieux (féministe, universitaire, communautaire, syndical, institutionnel, gouvernemental) ayant des missions et des visions différentes et dont les vocabulaires et les niveaux de langage varient. Il s'agit de gérer la complexité et la diversité dans la communication qui se veut un processus réflexif-interactif. En ce sens, les accompagnatrices-formatrices établissent le lien entre le contenu de formation et les actions à réaliser dans les divers milieux particulièrement pour tenir compte des orientations et principes de RF, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire. Ces liens sont développés lors de la conception de la formation et sont réinvestis en action avec adaptations, si nécessaire. La communication dans la complexité et la diversité* vise à faire connaître un contenu, une démarche, des actions… et à faire

réfléchir sur ces derniers. Elle tend vers la clarté tout en considérant que les accompagnées interprètent ou décodent les intentions dans le but de se les approprier ou non et de les intégrer ou non à leurs pratiques pour ensuite passer à l'action. Dans une telle communication où il s'agit de gérer la complexité et la diversité, la prise en compte des connaissances antérieures et des interprétations est essentielle. Elle exige cependant du temps pour écouter, observer, remettre en question et discuter, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, une distance critique et des moyens qui reflètent une perspective féministe. Une lecture plus ou moins juste de la situation peut entraîner des dérives importantes, c'est pourquoi exprimer clairement le contenu de la communication contribue à la compréhension mutuelle (adapté de Lafortune, 2008a) (voir communication réflexive-interactive*).

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 4

1. Assurer une liaison entre différents milieux (féministe, universitaire, communautaire, syndical, institutionnel, gouvernemental).
2. Jouer un rôle de relais entre des accompagnatrices-formatrices ou des travailleuses de différents milieux et des participantes soit dans une même structure ou encore entre des milieux d'expertises et des groupes de femmes ou communautaires.
3. Assurer le partage en continu de l'information. Partager l'information, mais aussi les débats autour de différents sujets litigieux qui n'apparaissent pas nécessairement dans des comptes rendus.
4. Faciliter le partage et la discussion des visions et des remises en question dans un but de cohérence féministe.
5. Connaître la mission, les orientations et les principes d'accompagnement-formation de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire afin de les promouvoir auprès des instances politiques, des bailleurs de fonds et du public en général (ministères, Conseil du statut de la femme [CSF], Condition féminine Canada [CFC], Centraide, etc.).
6. Exprimer clairement ses idées en gérant la complexité et la diversité et en utilisant un vocabulaire approprié, sans oublier de vulgariser le sujet, si nécessaire.
7. Adapter le matériel aux différents groupes conformément aux orientations de RF, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire.
8. Diversifier les moyens de communiquer notamment par l'utilisation des technologies de l'information et des communications (dépasser les problèmes de distances géographiques, rejoindre les jeunes, etc.).

COMPÉTENCE 5. Exercer un leadership partagé dans une perspective d'équité

Le leadership partagé dans une perspective d'équité sociale est un processus d'influence des pratiques d'actions féministes conforme aux orientations et principes de Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et en interaction avec les divers milieux concernés. Ce type de leadership suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont élaborées, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive-interactive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement d'actions cohérentes au sein de RF, mais aussi dans les groupes formés-accompagnés. Ce qui est important de retenir sur le leadership, c'est qu'il ne se décrète pas. Ne devient pas une leader qui veut. C'est un processus d'influence qui se construit avec les accompagnées, celles avec lesquelles on travaille. Une leader dans un groupe ne le sera pas nécessairement dans un autre. La construction de son leadership exige du temps et ne vient pas avec un titre de direction, de coordination ou de responsabilité (adapté de Lafortune, 2008a).

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 5

1. Connaître et reconnaître ses compétences et celles des autres. Avoir développé des capacités d'évaluation et d'autoévaluation de compétences.
2. Agir en observant un principe d'équité mettant de l'avant le fait que le groupe est plus important que l'individu. Ce principe veut dire tenir compte des inégalités, tenter de les diminuer et de répartir le leadership et le pouvoir.
3. Rendre visible l'apport de toutes, valoriser l'apport individuel et mener chacune à réaliser son plein potentiel.
4. Établir un climat de travail favorable à la coconstruction. Coconstruire avec son équipe et avec les équipes accompagnées. Soumettre les idées à la discussion, les remettre en question pour réaliser une reconstruction tenant compte de l'ensemble des propos.
5. Amener les personnes à oser, à prendre certains risques vers des changements de pratiques. Soutenir les expériences, surtout auprès des accompagnées qui vivent des insécurités.
6. Comprendre les forces en jeu pour mener l'équipe ou les équipes à agir dans une pratique réflexive-interactive féministe.
7. Aider les accompagnées ou les équipes à établir des liens entre leurs actions et la perspective choisie dans une visée de cohérence en faisant ressortir les contradictions inévitables entre ce qui est souhaité et ce qu'il est possible de réaliser.

COMPÉTENCE 6. Mobiliser des habiletés de pensée complexes

La réalité du travail de Relais-femmes, d'un groupe de femmes ou d'un organisme communautaire oblige à composer avec la complexité des situations, avec une multiplicité d'entités, de visions de l'accompagnement-formation et de l'équité sociale. Le travail, autant de RF que d'un groupe de femmes ou communautaire, s'inscrit dans un enchevêtrement de dossiers, de concepts, de situations, de contextes… comprenant interdisciplinarité, intersections, adaptation… ; ce qui s'oppose à une pensée binaire, linéaire et parallèle. La compréhension de cette complexité induit une analyse de situations, la réalisation de synthèses* pendant ou après l'action, des mises en relation pour comprendre, se comprendre, aider les autres à comprendre. De façon générale, il est utile d'examiner l'analyse en la comparant avec la synthèse, deux étapes souvent considérées comme des actions intellectuelles complémentaires. Une analyse se veut « une opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments » (Legendre, 2005, p. 60). Elle consiste à examiner une situation, un concept, une action en en dégageant les éléments essentiels afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… et de pouvoir construire un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer). En complémentarité, la synthèse est « une opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe » (Legendre, 2005, p. 1286). La synthèse exige une mise à distance ; elle consiste à associer, rassembler des idées, des concepts, des définitions, des réflexions… afin d'en dégager un tout cohérent. Cela signifie bâtir une vue d'ensemble (partir des éléments constituants pour dégager une vision globale). Pour faire face à la complexité, le développement d'habiletés de pensée complexes devient essentiel.

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 6

1. Analyser des rapports et enjeux sociaux à partir des orientations du groupe ou de l'organisme.
2. Démêler différents concepts associés à une perspective féministe.
3. Développer des schémas de concepts et des explications de différentes mises en relation.
4. Établir des liens, comprendre les relations : manifestations, causes, conséquences, solutions ; cohérences et incohérences.
5. Reconnaître les aspects relationnels et leur influence dans les organisations, dans les rapports et enjeux sociaux, dans les interventions.
6. Construire sa pensée, la verbaliser, l'exprimer, l'expliciter, l'analyser et la relativiser.

7. Structurer une argumentation à soumettre à la discussion pour amélioration.
8. Progresser des impressions à l'analyse-synthèse en passant par la description et l'explication (grille IDEA, voir le chapitre 4).

COMPÉTENCE 7. Exercer un jugement critique et éthique

Le travail de Relais-femmes suppose une compréhension des mouvements sociaux dans une perspective féministe. C'est une responsabilité sur le plan éthique qui exige rigueur dans les analyses-synthèses et dans les interprétations-discussions sur les situations. C'est en posant un regard méta* sur son propre travail qu'il y a critique, autocritique et intercritique. L'élaboration d'une argumentation fondée aide à lier pratique et théorie, mais aussi les individus et les groupes qui ont des pensées et façons de faire fort différentes (milieux universitaire et communautaire). La perspective adoptée favorise le doute et l'incertitude vers le développement d'une pensée articulée, innovatrice et créative. Même si l'exercice d'un jugement critique et éthique fait déjà partie des pratiques, l'exercer de manière à expliciter, à justifier et à argumenter certaines décisions exige une réflexion sur les pratiques professionnelles et sur les processus de prise de décisions. Cette réflexion a davantage de chance de mener à un changement si elle s'inscrit dans une pratique réflexive-interactive qui favorise la remise en question de certains jugements, l'amélioration de ses stratégies menant à porter des jugements de valeur, la prise de conscience de l'influence de ses préjugés ou idées préconçues… Il est entendu que les exercices des jugements critiques et éthiques ont avantage à être réalisés avec des collègues pour les développer, les améliorer, présenter de la rigueur, être valides dans le temps, etc. Le rôle du travail en équipe de collègues consiste donc à s'interroger sur les décisions ; à mettre en évidence des préjugés ; à créer des incertitudes ; à rendre des décisions équitables ; à développer une collaboration. De plus, pour que le travail en équipe soit porteur, il s'agit de créer un espace sécuritaire pour que les collègues acceptent de partager ce qui les préoccupe.

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 7

1. Porter un regard critique sur la société quant à l'égalité/équité femmes-hommes.
2. Évaluer la situation de l'équité dans l'accompagnement, mais aussi dans la société.
3. Éviter toute forme de discrimination, de jugements hâtifs, de paroles ou de gestes inappropriés et amener d'autres personnes à les éviter.
4. Adopter un fonctionnement démocratique. Explorer différents points de vue, justifier le sien, le comparer et le remettre en question. Créer une ouverture à la diversité. Revoir les décisions, les valider, les confirmer, les remettre en question et les ajuster.

5. Justifier ses prises de décisions et ses actions en fonction d'un cadre féministe.
6. S'interroger sur les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues. Les soumettre à la discussion et envisager des solutions pour les contrer.
7. Démontrer une compréhension des réalités sociales, pouvoir en parler, donner un point de vue éclairé et établir des liens dans une perspective féministe.
8. Reconnaître les intérêts divergents en soumettant les questions difficiles et les préoccupations. Remettre en question des positions, créer des incertitudes.
9. Exercer une mise à distance face aux critiques des autres, des groupes… visant rigueur, cohérence et transparence. Accepter le regard de l'autre, des autres, recevoir la critique.
10. Reconnaître ses attitudes, ses croyances (conceptions et convictions). Accepter de les soumettre à la discussion et envisager des changements selon la valeur des arguments apportés.

COMPÉTENCE 8. S'engager dans un développement professionnel

L'engagement* dans un développement professionnel exige une posture réflexive, de curiosité et d'apprentissage continu visant l'amélioration des pratiques (tant organisationnelles que d'intervention) dans son milieu de travail. Cela suppose de rester à l'affût de l'actualité en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe, les problématiques qui en découlent et les enjeux qui les entourent. Pour s'engager dans un développement professionnel, il est nécessaire de connaître les théories féministes, les courants sociaux et d'avoir développé une culture générale de son milieu. À Relais-femmes (RF), le développement professionnel est vu comme un développement collectif plutôt qu'individuel et la pratique de l'intervision est favorisée. Cela induit de réfléchir, individuellement et collectivement, sur ses activités professionnelles, de les analyser, de les remettre en question. Le partage et la discussion deviennent essentiels pour le renouvellement de la pensée. Cela suppose de dégager son cheminement professionnel personnel (autoévaluation, autocritique) et d'en discuter (interévaluation, intercritique). Il n'est pas seulement question de tâches à effectuer, mais aussi de plaisir à partager et de développement professionnel. Il devient donc nécessaire de s'engager dans une pratique réflexive-interactive qui induit une réflexion sur sa pratique, sur les pratiques des autres et une analyse de celles-ci ; un passage à l'action permettant des retours réflexifs et la construction de son modèle d'intervention, du modèle de RF.

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 8

1. S'engager dans une pratique réflexive-interactive (voir les trois composantes de cette pratique au chapitre 4).
2. Reconnaître le ou les modèles de pratique de RF, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire, individuellement et collectivement.
3. Reconnaître la nécessité du développement professionnel et le valoriser, mais aussi se donner les moyens de le réaliser.
4. Adopter une posture réflexive sur la pratique de Relais-Femmes (ou de son milieu de pratique) et sur sa propre pratique. Se remettre en question individuellement et collectivement pour améliorer sa pratique ou celles des autres.
5. Intégrer de nouvelles connaissances/réflexions portant sur les rapports sociaux de sexe* (lectures, colloques, formation).
6. Recevoir et tenir compte des rétroactions dans le questionnement des pratiques.
7. Pratiquer l'accompagnement professionnel (intervision) avec et auprès des autres membres de l'équipe. Développer des pratiques de codéveloppement professionnel.
8. Reconnaître les différentes interventions de RF, de son groupe ou organisme, comme des moments de développement professionnel (p. ex. apprentissage sur une nouvelle problématique à travers l'animation d'un colloque) ; assurer la transposition des acquis entre les diverses interventions (p. ex. partager une méthode pédagogique entre deux formations).
9. Mettre en action de nouvelles pratiques à la suite de la pratique réflexive-interactive, des expérimentations discutées ou des actions soumises à la réflexion collective.

COMPÉTENCE 9. Prendre en compte la dimension affective dans une perspective professionnelle[1]

Dans le travail d'accompagnement-formation de Relais-femmes (RF), la prise en compte de la dimension affective suppose de dépasser l'écoute des émotions émergentes pour qu'elles ne nuisent pas aux réflexions et même qu'elles puissent y contribuer positivement. Il est nécessaire de comprendre les réactions affectives qui émergent en situation d'accompagnement-formation surtout si des déséquilibres cognitifs et des remises en question sont en cause. Cela signifie comprendre ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives qui émergent, et exercer une certaine mise à distance afin de réagir en faisant des choix éclairés qui gardent une continuité et une cohérence avec l'ensemble de la démarche. Cette perspective suppose une connaissance de soi surtout en situation émotionnelle

1. Cette compétence est grandement inspirée de Lafortune (2008a).

intense, une anticipation des réactions affectives lors de la préparation d'une intervention et une prévision d'ajustements possibles dans l'action. Tenir compte de la dimension affective dans une perspective professionnelle exige d'exposer la situation, de la décrire, de reconnaître les composantes de la dimension affective en cause, de pouvoir énoncer les causes et conséquences de ce qui se déroule ou s'est déroulé dans l'action. Reconnaître ce qui se passe permet de se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives qui émergent et de tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction.

Actions professionnelles associées à la COMPÉTENCE 9

1. Se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement-formation. Avoir développé des capacités d'autoévaluation en ce sens.
2. Se remettre en question à l'égard des réactions affectives. Chercher une solution que l'on peut contrôler.
3. Reconnaître ce qui se passe, comment cela se passe, pourquoi cela se passe ainsi dans l'action.
4. Comprendre le rôle de la dimension affective et amener les autres à le comprendre.
5. Concevoir une grille d'écoute ou d'observation permettant de dégager les manifestations, les causes, les conséquences du malaise sur son action et trouver des solutions, tout cela dans l'action.
6. Exercer une mise à distance pour partager ses réflexions et agir.
7. Chercher à saisir les causes des réactions affectives : internes, externes, chez soi et chez les autres. Désirer comprendre ce qui se passe sur le plan affectif, que ce soit positif ou négatif. Découvrir ce qui semble susciter l'enthousiasme, l'engagement, le passage à l'action, les craintes, les déceptions, les refus et la résistance.
8. S'engager dans une pratique réflexive-interactive liée à la dimension affective de l'accompagnement-formation.

Quelques attitudes associées à ces compétences

Le développement de compétences pour l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe suppose certaines attitudes que l'on pourrait qualifier de transversales à l'ensemble des compétences.

Ouverture

Le travail de Relais-femmes (RF) exige une ouverture sur différents aspects : ouverture à la complexité, aux autres, à des points de vue différents, à la remise en question, aux changements…

Curiosité

Pour faire face à la diversité et à la complexité, le travail de RF exige d'être curieux, d'aimer lire, de découvrir, de s'intéresser à l'actualité, particulièrement aux questions concernant les rapports sociaux de sexe, au féminisme et aux autres questions relatives à l'égalité et à l'équité.

Respect

La notion de respect est très importante dans le travail de RF et elle se concrétise par diverses attitudes comme la souplesse et la flexibilité, la reconnaissance de l'autre, des autres dans les différentes dimensions de leur personne (cognitive, affective, sociale…).

Écoute

L'écoute devient une attitude importante surtout pour entrevoir les points de vue, les soumettre à la discussion sans jugements hâtifs, mais aussi pour comprendre ce qui se passe sur les plans affectif et relationnel et pour agir de façon professionnelle.

Égalité et équité

Particulièrement, le travail de RF exige une attitude égalitaire et équitable qui suppose une conscience des rapports inégaux et des actions visant des rapports égalitaires.

Rigueur

Pour assurer la crédibilité de son travail, RF exige de la rigueur et une mise à distance critique favorisant la remise en question. Cela signifie aussi accepter la critique des groupes accompagnés et être confrontées à des points de vue diversifiés tout en gardant à l'esprit sa mission et ses orientations.

Autonomie

Le travail de RF exige une autonomie dans la production du travail, mais aussi et surtout, une capacité à reconnaître les moments où le regard des autres devient important pour garder à l'esprit sa mission et ses orientations ainsi que les principes de son modèle d'accompagnement-formation.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION OU D'AUTOÉVALUATION DE SES COMPÉTENCES POUR L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

COMPÉTENCES À ÉVALUER OU À AUTOÉVALUER[a]	Jusqu'à quel degré je considère avoir les compétences.				Jusqu'à quel degré je considère que l'équipe a les compétences.				Ce que **je** pourrais faire pour m'améliorer. Ou Ce que **l'équipe** pourrait faire pour s'améliorer.
	Presque pas	Un peu	Bien	Très bien	Presque pas	Un peu	Bien	Très bien	
1 Mettre en œuvre un accompagnement-formation réflexif-interactif féministe.									
2 Mobiliser des ressources dans l'accompagnement-formation.									
3 Travailler en équipe en cohérence dans une perspective de coconstruction.									
4 Communiquer dans la complexité et la diversité.									
5 Exercer un leadership partagé dans une équité sociale.									
6 Mobiliser des habiletés de pensées complexes.									
7 Exercer un jugement critique et éthique.									
8 S'engager dans un développement professionnel.									
9 Prendre en compte la dimension affective dans une perspective professionnelle.									

a. Les énoncés de compétences sont une synthèse des compétences explicitées dans ce chapitre.

POUR CONCLURE. DÉTERMINER LES BÉNÉFICES ASSOCIÉS À UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Bénéficier d'un référentiel de compétences associé à l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe donne une orientation pour l'autoévaluation des pratiques et leurs remises en question en vue de les améliorer. Un tel référentiel constitue également un apport intéressant dans une période de renouvellement de personnel et d'intégration de la relève.

CHAPITRE

3

ÉQUITÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

Dans l'accompagnement-formation, autant les accompagnatrices-formatrices que les accompagnées sont influencées par leurs expériences et leur environnement social. Qu'elles le veuillent ou non, elles véhiculent des préjugés, des idées préconçues et des stéréotypes dans leur façon de donner la parole, de considérer certains propos, d'envisager l'apprentissage… Il est peut-être impossible d'éliminer toutes idées préconçues, mais il est permis d'en prendre conscience pour en limiter la portée et assurer, le plus possible, la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait. Ce chapitre propose des principes pour la recherche d'une équité, appelée socio-pédagogique, dans l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive. Cette équité sociopédagogique* est présentée comme l'une des composantes d'un accompagnement-formation dans une perspective féministe.

PRINCIPES DE MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

La prise en compte du monde pluraliste dans lequel vivent autant les accompagnatrices-formatrices que les accompagnées suppose un regard d'équité dans les situations de formation (en gardant à l'esprit le rôle du patriarcat, de l'hétéronormativité, de l'ethnocentrisme…). Les accompagnatrices-formatrices sont donc invitées à examiner leurs pratiques, mais aussi leurs croyances (conceptions et convictions) qui orientent leurs attitudes, préjugés, idées préconçues… afin d'adopter des pratiques non discriminatoires et de former à de telles pratiques.

PRINCIPE 1. Travailler à la conscientisation des femmes au regard de la pluralité des expériences de discrimination[1]

Ce principe suppose un accompagnement-formation qui incite à un examen, tant idéologique que politique et économique, des mécanismes qui agissent sur la conscience des femmes et sur toutes les dimensions de leur vie. En ce sens, l'accompagnement-formation cherche à déconstruire les messages sexistes, racistes, homophobes, etc., véhiculés à propos des femmes lors de rencontres d'accompagnement-formation. Il vise à susciter des prises de conscience à propos de l'influence de certains messages, le plus souvent négatifs, sur les représentations que les femmes ont d'elles-mêmes et sur l'évolution de leur vie (Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure et Legault, 1983, et Corbeil et Marchand, 2010a).

PRINCIPE 2. Favoriser une équité dans les interventions[2]

En plus de favoriser la prise de conscience de certaines iniquités existant dans la société, mais aussi dans un groupe accompagné, ce principe vise à déceler les rapports inéquitables qui existent entre les accompagnatrices-formatrices et les accompagnées ; cette prise de conscience conduit à la reconnaissance d'une certaine hiérarchie des rôles ou des privilèges associés à celui d'intervenante. Cela se concrétise en précisant les rôles et les responsabilités des unes et des autres ; en partageant les informations et les connaissances ; en discutant de certaines relations hiérarchiques au sein de l'organisme dont les accompagnées font partie. Si les circonstances s'y prêtent, les accompagnatrices-formatrices partagent des expériences personnelles ou s'engagent à participer aux réflexions au même titre que les accompagnées (Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure et Legault, 1983, et Corbeil et Marchand, 2010a).

1. Principe adapté de Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure et Legault (1983) et de Corbeil et Marchand (2010a).
2. Principe adapté de Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure et Legault (1983) et de Corbeil et Marchand (2010a).

PRINCIPE 3. Soutenir le passage de l'expérience individuelle à la collaboration et à l'interaction[3]

Soutenir le passage de l'expérience individuelle à la collaboration et à l'interaction vise à susciter une mise à distance de l'expérience individuelle pour l'élargir sur une expérience collective en aidant à établir le lien entre des difficultés individuelles d'apprentissage et ce que la collectivité des accompagnées vit. Cela suppose une préparation de l'accompagnement-formation où les accompagnées sont placées en situation de réflexion-interaction avec d'autres accompagnées afin de discuter de leur processus d'apprentissage, de leurs stratégies d'apprentissage… Des activités d'accompagnement allant dans ce sens montrent aux participantes qu'elles peuvent tirer profit du partage de leurs expériences d'apprentissage et d'intervention pour contrer leurs difficultés et découvrir leurs avantages, mais aussi en aider d'autres à faire de même.

PRINCIPE 4. Créer une ouverture à la diversité

Créer une ouverture à la diversité dans l'accompagnement-formation suppose une acceptation allant jusqu'à la valorisation autant de ce que sont les individus (attitudes, capacités…) que de leurs façons de faire (stratégies, démarches…), de leurs idées ou points de vue, mais aussi de leur sexe, race, orientation sexuelle, culture, condition socioéconomique, handicap, âge… Comme accompagnatrice-formatrice, cela suppose, entre autres, des connaissances, des compétences, de la compréhension et du respect pour que les accompagnées trouvent un enrichissement à la diversité. Dans la formation, cela signifie analyser les activités de formation en se demandant si elles se limitent à une seule démarche possible et si elles prescrivent aux accompagnées une façon de faire particulière ou l'utilisation d'une procédure définie à l'avance. Si tout est trop fermé, l'ouverture à la diversité n'est pas vraiment possible. Si la préparation de la formation se fait en équipe de collègues, une plus grande variété de démarches ressort et aide les accompagnatrices-formatrices à en favoriser la verbalisation dans une perspective d'ouverture.

PRINCIPE 5. Considérer l'hétérogénéité et la diversité comme une aide à l'apprentissage

Considérer l'hétérogénéité et la diversité comme une aide à l'apprentissage s'inscrit dans le contexte où l'apprentissage est un processus complexe et où les accompagnées présentent des caractéristiques très diversifiées. La diversité est à considérer comme une aide à apprendre et non comme un frein. Par exemple, entendre des pairs parler des stratégies qu'ils utilisent aide ceux qui les verbalisent à les clarifier et à les

3. Principe inspiré de Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure et Legault (1983) et de Corbeil et Marchand (2010a).

reconnaître, mais permet également à ceux qui les écoutent d'alimenter leur propre bagage stratégique. Dans un accompagnement-formation, il est nécessaire de clarifier comment les accompagnées, mais aussi les accompagnatrices-formatrices définissent l'homogénéité et l'hétérogénéité dans le groupe. Cette discussion contribue généralement à se rendre compte que l'homogénéité est impossible si l'on considère les personnes dans leur globalité, dans toutes leurs dimensions. Quels avantages l'hétérogénéité apporte-t-elle à l'animation d'un groupe et à son cheminement ? Comment l'hétérogénéité aide-t-elle (ou nuit-elle) à la formation ? Comment contribue-t-elle (ou nuit-elle) à l'apprentissage ?

PRINCIPE 6. Croire au potentiel des femmes d'apprendre et de réussir

Croire aux capacités de réussite des accompagnées signifie avoir la conviction qu'elles ont un potentiel allant au-delà de ce que les apparences laissent supposer. Ainsi, il importe de se méfier des premières impressions, des intuitions et, surtout, des paroles ou gestes laissant penser à des incapacités relevant de certains préjugés ou de certaines idées préconçues. Il serait préférable de fournir des défis pour actualiser les divers potentiels, alimenter la confiance en soi et permettre à une personne de favoriser la réalisation de ses rêves. Comme accompagnatrice-formatrice, comprendre sa façon de percevoir et d'interpréter les capacités des accompagnées nécessite de s'interroger sur ses interprétations des diverses façons de faire, particulièrement lorsqu'elles sont différentes des siennes ou encore lorsqu'elles semblent difficiles, inefficaces et inutiles. Dans le cas contraire, les accompagnatrices-formatrices seront portées à « dire quoi faire » aux accompagnées considérées comme « plutôt incapables », ce qui ne les aidera pas à apprendre. À celles qui sont considérées comme « capables de réussir », il semble que les accompagnatrices-formatrices fournissent plutôt des indices pour les amener à chercher des solutions, ce qui les aide à comprendre, à apprendre.

PRINCIPE 7. Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres

Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres signifie avoir des attitudes, des paroles ou des gestes qui démontrent un souci de considérer les accompagnées de façon équitable, mais aussi de réagir aux paroles et aux gestes qui véhiculent des préjugés vis-à-vis de certains de leurs pairs ou de leurs collègues, mais aussi des femmes qui requièrent leurs services. Contrer ces stéréotypes s'inscrit dans une pratique réflexive-interactive. S'engager dans une telle pratique pour contrer les stéréotypes se réalise en équipe de collègues afin de discuter de la façon dont les accompagnatrices-formatrices parlent des femmes qui les sollicitent (une telle est consciente de sa situation ; il est extrêmement difficile d'aider telle autre ; une telle, on sait bien qu'elle va se remettre en situation difficile…), de se demander s'il n'y a pas trop de jugements hâtifs et de s'interroger sur l'influence de certains jugements sur l'intervention. Il n'est pas simple d'accepter le fait de véhiculer des stéréotypes et

des préjugés, et encore moins de s'en ouvrir aux autres. Cependant, reconnaître ce fait est le point de départ pour le contrer, pour éviter que ces stéréotypes et préjugés influencent les jugements d'évaluation au détriment des accompagnées.

PRINCIPE 8. Éviter les généralisations abusives

Éviter les généralisations abusives s'inscrit dans l'idée que l'accompagnement-formation est un processus complexe étant donné qu'au-delà des façons d'apprendre, les accompagnées ont des intérêts différents, vivent des situations particulières, perçoivent différemment leurs difficultés, ont une estime de soi qui varient selon la façon dont elles sont vues par les autres, par la société… Même en voulant l'éviter, il est difficile de ne pas comparer les accompagnées entre elles, de ne pas créer de « catégories » afin d'organiser son accompagnement. Cependant, observer ses propos et ses gestes aide à cerner ce qui influence sa façon de réagir à certains comportements et, par le fait même, ce qui influence ses actions professionnelles. Trop souvent, on a tendance à généraliser, à attribuer des comportements, attitudes ou façons d'apprendre à certains types de femmes (les femmes sont… ; les femmes de telle ethnie sont… ; les femmes de telle catégorie sociale sont…) ; l'accompagnement-formation aide à des prises de conscience de ces tendances s'il est préparé en ce sens. Que ce soit pour réfléchir sur la création de « catégories » ou sur la tendance à la généralisation, l'accompagnement incite à faire une auto-observation de ses façons de percevoir les accompagnées et à en parler ; à mener une discussion collective à partir d'observations et à comprendre la portée de ses pensées, paroles ou gestes pour favoriser des prises de conscience, le développement de l'estime de soi et l'autonomie de plusieurs femmes.

PRINCIPE 9. Considérer un groupe comme un individu pluriel

Apprivoiser l'idée de s'adresser à un groupe hétérogène et entrevoir de l'accompagner signifie se donner les moyens de l'approcher « en le considérant comme un individu pluriel » (voir Jonnaert et Vander Borght, 1999) plutôt que l'aborder « en le considérant comme une pluralité d'individus ». En ce sens, la préparation de l'accompagnement-formation suppose de proposer des stratégies pédagogiques assez diversifiées pour rejoindre différentes façons d'apprendre, des intérêts multiples et des expériences particulières. Intervenir de façon diversifiée ne se limite pas à utiliser plusieurs approches pédagogiques, mais à les utiliser de manière à susciter un engagement cognitif chez toutes les accompagnées. Si en observant sa pratique pédagogique, une accompagnatrice-formatrice remarque qu'elle rejoint généralement les mêmes femmes, c'est que les interventions ne sont pas assez diversifiées. Il s'agit alors de relever ce qui est toujours semblable dans l'intervention, mais aussi de vérifier auprès des collègues comment elles réussissent à rejoindre certaines femmes à partir d'une description de comportements, d'intérêts et de façons d'apprendre.

PRINCIPE 10. S'ouvrir à une pratique réflexive-interactive portant sur l'équité

S'ouvrir à une pratique réflexive-interactive portant sur l'équité suppose une analyse de sa pratique qui consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations…), ses compétences, ses habiletés, ses connaissances, ses attitudes, ses valeurs… pour comprendre sa façon d'agir avec équité. Cela induit d'entrevoir les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… de son accompagnement-formation et de s'en donner une représentation en vue de l'assumer avec cohérence. L'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive associée à l'équité signifie examiner sa pratique, accepter de la remettre en question et de l'ajuster en fonction de tous les principes fournis dans ce chapitre. S'ouvrir à une telle pratique devrait donc mener à une cohérence entre ce qui est fait et ce qui est dit de faire et à l'acceptation du regard des autres qui émettent des remarques sur des pratiques plus ou moins discriminatoires (voir le chapitre 4).

PRINCIPE 11. Accepter de coconstruire en collaboration, mais aussi dans la diversité

Accepter de coconstruire en équipe de collègues suppose une réelle concertation pouvant mener à une coresponsabilisation de l'accompagnement-formation ainsi qu'à une discussion sur la mise en action d'une perspective d'équité où les accompagnées sont considérées comme des êtres apprenant et agissant dans un groupe à partir de ce qu'elles sont dans une société. De plus, l'équipe de collègues joue un rôle sur les diverses façons d'appliquer ces principes ; elle en discute, les analyse, les remet en question, mais aussi les valorise, les utilise… L'accompagnement-formation en dyade est un moyen de favoriser la collaboration, mais il exige un certain « doigté » entre les membres de la dyade accompagnatrice pour favoriser l'engagement des accompagnées à se remettre en question. Le fait de fournir un accompagnement-formation en dyade apporte une plus grande diversité des façons d'intervenir et, ainsi, favorise l'interaction dans la diversité (voir le chapitre 8).

ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION : SENS ET EXPLICATIONS

La perspective d'équité élaborée ici ne peut être imposée et sûrement pas appliquée par des techniques ou stratégies sans nécessité d'adaptation. Une posture d'équité tenant compte du contexte social vise à contrer des attitudes, des croyances (conceptions et convictions), des cultures, des façons de considérer les accompagnées, des

façons de réagir à des propos, gestes ou attitudes allant à l'encontre d'une telle posture. Cette dernière traverse toutes les actions professionnelles et toutes les situations où des stéréotypes sont véhiculés.

Cette recherche d'équité suppose une prise en compte et une compréhension de la complexité de l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive. Cette complexité exige une prise en compte des différentes dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle…) dans le choix des moyens d'accompagnement, une utilisation d'une diversité de moyens d'intervention dans un processus dynamique ainsi qu'une préoccupation pour l'équité dans tous les gestes d'intervention respectant les principes ci-dessus.

Cette perspective d'équité sociopédagogique reconnaît l'autonomie dans l'apprentissage et le potentiel des femmes. En ce sens, elle favorise l'autoévaluation, l'autocritique, l'auto-observation autant des accompagnatrices-formatrices que des accompagnées. Cette autonomie ne signifie pas apprendre à travailler seule, mais plutôt apprendre à accepter le regard des autres sur son travail, sur ses conceptions, sur ses actions professionnelles et à discuter du processus ayant mené à choisir ses interventions dans l'accompagnement-formation.

Plusieurs auteures et auteurs soulignent des pièges qui, selon les différents points de vue, mènent à des dérives, des réserves ou des méprises à éviter afin de cheminer vers une équité dans l'apprentissage et l'accompagnement-formation (Astolfi, 2003 ; Crahay, 1999 ; Gillig, 1999 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999 ; Lafortune, 2003, 2006a, b ; Perrenoud, 2004 ; Przesmycki, 1991 ; Tomlinson, 2004). Voici certains aspects de ces pièges :

- une catégorisation ou un étiquetage des accompagnées au détriment du développement de leur plein potentiel (porter un jugement trop rapide sur des styles ou difficultés d'apprentissage des accompagnées mène à des actions qui ne sont pas toujours des plus pertinentes, surtout si toutes les données ne sont pas disponibles pour faire une évaluation de la situation) ;
- une accentuation des écarts et de la sélection en accordant plus d'importance à certaines problématiques (des accompagnées perçues comme ayant des caractéristiques qui peuvent nuire à leur apprentissage se rendent parfois compte qu'elles ne sont pas traitées adéquatement et cette perception peut diminuer leur confiance en elle ou leur développement professionnel) ;
- une individualisation de l'accompagnement-formation au détriment de l'interaction qui aide à produire des constructions plus solides et éprouvées par des discussions et remises en question ;
- une centration sur des personnes ayant des problématiques particulières les stigmatise et ne les aide pas à faire valoir leur plein potentiel ;
- un oubli de certaines femmes présentant des problématiques moins dramatiques, mais ayant tout de même besoin d'aide ;
- une volonté d'homogénéisation au détriment d'une ouverture à la diversité.

Valoriser l'hétérogénéité et la mixité scolaire est un moyen de limiter les conséquences négatives de certains pièges énoncés ci-dessus. Pour les éviter, il est important de justifier ses actions pédagogiques et professionnelles. Cela consiste à les revoir tout en visant une explication, une compréhension de ce qui va dans le sens d'une équité, mais aussi de ce qui perpétue certains stéréotypes. Cela consiste également à ajuster ses pratiques en fonction des visées de la formation, mais aussi selon une perspective féministe.

En retenant l'ensemble de ces considérations, une équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation se définit comme une posture qui tient compte du contexte plus large que celui du groupe ou de l'organisation. Cet accompagnement-formation vise la conscientisation des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées au regard de la pluralité des expériences et de leur influence sur la perpétuation des préjugés, idées préconçues et stéréotypes et des actions pour contrer des gestes discriminants dans l'accompagnement-formation. Cette équité vise à ce que les activités d'accompagnement-formation soient axées sur un passage de l'expérience individuelle à la collaboration et l'interaction pour des changements de pratique vers plus d'équité. Dans cette perspective, l'hétérogénéité est considérée comme une aide à l'apprentissage tenant compte des différences et complémentarités entre les accompagnées qui contribuent à la formation des autres. Cette équité suppose de voir les femmes dans leurs dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale, culturelle… Cette vision s'inscrit dans un contexte social plus large que celui du groupe, de l'institution ou de la collectivité environnante.

Dans une activité d'accompagnement-formation, il s'agit de répondre aux questions, de dresser une compilation et de discuter à partir de cette compilation en utilisant des questions comme les suivantes :

1. Eu égard à l'ensemble des principes, jusqu'à quel degré pouvez-vous dire que votre accompagnement-formation s'inscrit dans une perspective d'équité sociopédagogique ? (Garder cette réponse pour soi pour le moment.)
2. Eu égard à l'ensemble des principes, jusqu'à quel degré pouvez-vous dire que l'accompagnement-formation de l'ensemble de l'équipe s'inscrit dans une perspective d'équité sociopédagogique ?
3. Quels principes mériteraient d'être améliorés dans nos actions ?
4. Quels principes exigeraient un travail intense pour les prendre en compte dans nos actions ?
5. Comment pourrions-nous y arriver ?

À la suite de la discussion, chaque accompagnatrice-formatrice ou accompagnée reprend sa réponse à la première question. Elle peut faire part de sa réponse et de sa réflexion ou encore mentionner une amélioration qu'elle compte mettre en œuvre dans son prochain accompagnement-formation et de quelle façon elle désire l'effectuer.

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION DE L'APPLICATION DE PRINCIPES S'INSCRIVANT DANS UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE

PRINCIPES

Très peu Ce principe est très peu pris en considération ou à peu près jamais.
Peu Ce principe est peu appliqué ou à l'occasion.
Assez Ce principe est assez bien pris en considération.
Beaucoup Ce principe est très bien pris en considération.

		Jusqu'à quel degré je considère appliquer ces principes.				Jusqu'à quel degré je considère former des accompagnées à appliquer ces principes.			
		Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
1	Travailler à la conscientisation des femmes au regard de la pluralité des expériences de discrimination.								
2	Favoriser une équité dans les interventions.								
3	Soutenir le passage de l'expérience individuelle à la collaboration et à l'interaction.								
4	Créer une ouverture à la diversité.								
5	Considérer l'hétérogénéité et la diversité comme une aide à l'apprentissage.								
6	Croire au potentiel des femmes d'apprendre et de réussir.								
7	Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres.								
8	Éviter les généralisations abusives.								
9	Considérer un groupe comme un individu pluriel.								
10	S'ouvrir à une pratique réflexive-interactive portant sur l'équité.								
11	Accepter de coconstruire en collaboration, mais aussi avec la diversité.								

POUR CONCLURE. LIER ÉQUITÉ ET ANALYSE DE PRATIQUES

Viser une équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation suppose que les accompagnatrices-formatrices s'inscrivent dans un processus continu d'analyse de pratiques afin de reconnaître les gestes ou paroles qui dévient de cette équité. Pour y arriver, il est bon de garder des traces des discussions et des réflexions pour y revenir à différents moments de son évolution.

CHAPITRE

4

PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE

Dans le contexte de l'analyse* de sa pratique ou de celle des autres, il est important de définir ce qu'est cette pratique réflexive-interactive et le continuum dans lequel elle se situe (voir réflexivité*). Par la suite sont présentés les principes et conditions de mise en œuvre de cette pratique réflexive-interactive. Pour analyser sa pratique, il est important de connaître ce que veut dire analyser. Une section particulière fournit des explications sur le passage des impressions à l'analyse auxquelles s'ajoutent les stratégies à insérer dans un accompagnement-formation. Le tout se poursuit avec l'accompagnement-formation de l'analyse de pratiques et des étapes nécessaires pour la réaliser. Ce chapitre se termine par un questionnaire d'autoévaluation et d'évaluation de pratiques qui se veulent réflexives-interactives dans une perspective féministe. Une annexe fournit un autre questionnaire qui aide à l'autoévaluation et à l'évaluation de la profondeur d'une analyse et d'une synthèse* (la sienne ou celle des autres).

SENS DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

La pratique réflexive-interactive se définit comme

> *une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés au cours de son intervention professionnelle. S'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, la pratique réflexive-interactive suppose des interactions* […] *et une confrontation des pratiques individuelles et collectives des individus et d'un groupe qui acceptent de confronter leurs croyances (conceptions et convictions), de vivre des conflits cognitifs afin de viser une plus grande cohérence entre ce qu'ils pensent (pensée) et ce qu'ils font (actions), ce qu'ils croient (croyances) et ce qu'ils accomplissent (pratiques) dans leur vie professionnelle. Les interactions contribuent aux prises de conscience des incohérences,* [permettent] *de les verbaliser, de les partager et de les discuter dans le but d'améliorer son action professionnelle. Le regard sur sa pratique se fait alors sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique* (Lafortune, 2008c, p. 16).

La pratique réflexive-interactive comprend trois composantes : 1) réfléchir sur sa pratique et l'analyser ; 2) transposer les apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse dans des actions et des retours sur les expériences ; 3) développer son modèle de pratique en constante évolution. Ces éléments sont abordés par un processus de réflexion sur les pratiques pour les adapter et les rendre efficaces, cohérentes et organisées (voir également Lafortune, 2008a, b, 2012b, c).

Analyser sa pratique, incluant une réflexion sur celle-ci, signifie en examiner les différents aspects, tels que les gestes posés ou à poser (actions, moyens, outils, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées concernant l'intervention féministe. L'analyse de sa pratique a avantage à être effectuée avec des collègues afin de la confronter à d'autres, mais aussi de connaître d'autres moyens d'analyse. Les actions mises en œuvre à partir de la réflexion sur la pratique et son analyse contribuent à construire son modèle de pratique en interrelation avec d'autres pratiques, mais aussi de s'en donner une représentation visant la cohérence entre croyances (conceptions et convictions) et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004a ; Thagard, 2000).

Les accompagnatrices-formatrices qui développent une telle pratique réflexive-interactive ont la possibilité d'utiliser la réflexion pour ajuster leurs schèmes d'action dans le but d'intervenir efficacement, de façon ciblée et cohérente. Cette pratique agit également sur l'image de soi en train d'évoluer. S'inscrire dans une telle pratique contribue au cheminement vers le développement de compétences professionnelles pour comprendre et maîtriser diverses problématiques associées à une perspective féministe.

CONTINUUM ASSOCIÉ À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

La pratique réflexive-interactive s'inscrit sur un continuum ; en ce sens, elle est constituée d'un ensemble de gestes professionnels qui incluent à la fois une réflexion sur sa pratique et l'analyse des interventions auprès des accompagnées. Cette réflexion est tournée vers l'action dans le sens qu'elle mène à une adaptation de la pratique afin de favoriser son efficacité et l'élaboration de son propre modèle d'intervention (adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001). Les cinq dimensions de cette continuité s'entrecroisent dans l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive et se traduisent par les cheminements suivants :

1. des impressions → à l'information et la description → à l'explication et la justification jusqu'à → l'analyse, la synthèse et la conceptualisation ;
2. de soi et de ses émotions → à la compréhension de la dimension affective et → à la conceptualisation et la professionnalisation ;
3. de l'individu → à l'équipe et → à la collaboration professionnelle ;
4. de l'action concrète, celle qui est proche du travail quotidien, → à l'adaptation à différentes situations ;
5. de la réflexion guidée → à la réflexion autonome.

1. Cheminer des impressions → à l'information et la description → à l'explication et la justification jusqu'à → l'analyse, la synthèse et la conceptualisation

Passer des impressions à l'analyse-synthèse et à la conceptualisation permet de dépasser les impressions – même si elles sont nécessaires – comme « cela s'est bien déroulé », « ça a bien été », « tout le monde a aimé cela » ou « il y a eu une grande satisfaction » pour s'intéresser aux propos qui fournissent des manifestations, des réactions, des causes probables et des conséquences à envisager. Cela s'accompagne aussi de solutions mises en œuvre ou possibles. Il s'agit alors d'un cheminement vers une analyse pour comprendre, d'une synthèse pour exposer des mises en relation et d'une conceptualisation pour dégager la situation du contexte et pouvoir y porter un regard critique et, surtout, envisager des solutions pour l'avenir (voir la grille IDEA dans le présent chapitre).

2. Cheminer de soi et de ses émotions → à la compréhension de la dimension affective et → à la conceptualisation et la professionnalisation

L'accompagnement-formation dans un travail en collaboration contribue à l'émergence des émotions tant chez les accompagnatrices-formatrices que chez les accompagnées. Cependant, dans un contexte d'accompagnement-formation,

il devient essentiel d'examiner la dimension affective avec une perspective professionnelle en tentant de cerner les causes de ce qui survient afin de réagir de façon appropriée, en démontrant un processus de professionnalisation. Ce qui signifie tenir compte de ce qui se passe dans l'action pour ensuite établir une conceptualisation de cette action afin de déterminer les solutions envisageables dans différentes situations (voir le chapitre 5).

3. **Cheminer de l'individu → à l'équipe et → à la collaboration professionnelle**

   La collaboration professionnelle est associée à la création de réseaux. Elle met en place des interactions qui supposent une coordination des efforts, des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées collectivement vers une responsabilité partagée de l'accompagnement-formation (voir le chapitre 8).

4. **Cheminer de l'action concrète, celle qui est proche de son travail quotidien, → à l'adaptation à différentes situations**

   En accompagnement-formation, il est souvent nécessaire de développer des « outils concrets » à utiliser directement et rapidement dans sa pratique. Cependant, de tels outils n'existent pas vraiment, car s'ils ont été élaborés en équipe pour un contexte particulier, il est difficile de les appliquer sans adaptations. En équipe, il est donc possible de discuter des outils existants afin de les améliorer et de les rendre utilisables selon les situations rencontrées.

5. **Cheminer de la réflexion guidée → à la réflexion autonome**

   Souvent, la réflexion s'amorce par un accompagnement-formation qui se veut un soutien, parfois critique, au déroulement de ses actions. Cependant, la réflexion autonome ne signifie pas qu'elle doive se réaliser isolément, mais plutôt que les accompagnées déterminent elles-mêmes les moments où le soutien des autres est nécessaire ou que des expertises complémentaires sont importantes. C'est en cours d'accompagnement-formation que le guidage s'assouplit et devient de plus en plus léger.

PRINCIPES ET CONDITIONS PROPRES À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE FÉMINISTE

La mise en œuvre d'une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe suppose la prise en compte de certaines exigences et de défis présentés ici sous la forme de principes, mais aussi de conditions dont certaines sont des actions à mettre en œuvre.

Principes associés à la pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe

1. Assurer la réalisation d'un accompagnement-formation dans une perspective féministe associée à un changement de pratiques.
2. Programmer l'accompagnement-formation du renouvellement des pratiques sur une période assez longue pour que les accompagnatrices-formatrices ou les accompagnées intègrent le sens de la pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe, réfléchissent sur leurs pratiques, mettent en action des pratiques discutées collectivement et analysent les répercussions de leurs actions.
3. Fournir les principes de base associés aux orientations des changements à mettre en œuvre afin d'enclencher un changement des pratiques : égalité femmes/hommes ; égalité des rapports entre accompagnatrice-formatrice et accompagnées ; réappropriation du pouvoir par les participantes représentant les accompagnées ou les femmes qui fréquentent les groupes de femmes.
4. Approfondir différents aspects théoriques associés à une perspective féministe et à l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive.
5. Viser une réduction des écarts entre le discours « idéologique » ou théorique et les pratiques effectives.
6. Soutenir une dimension réflexive-interactive à l'aide de moyens réflexifs-interactifs comme le questionnement, les moments de réflexion, l'autoévaluation, l'interaction, le travail en équipe, la rétroaction…
7. Développer une pratique réflexive-interactive axée sur l'ouverture pour la complexité et le déséquilibre cognitif. Cela signifie que toutes les pratiques peuvent respecter ou non les orientations du changement et qu'elles peuvent être soumises à la discussion.
8. S'engager dans une pratique réflexive-interactive où les différentes dimensions des personnes sont sollicitées : cognitives, affectives, sociales…

Conditions associées à une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe

1. Poser un regard sur les pratiques exempt de jugement et empreint d'écoute et de rétroaction pertinente et respectueuse, tout en suscitant des remises en question.
2. Donner aux accompagnées la possibilité de s'exercer au changement et de développer une capacité d'adaptation afin qu'elles contribuent à modifier et à ajuster les étapes du processus conduisant au changement de pratiques ou aux outils et manières de faire ; et cela, afin de respecter les formes de pensée ou les façons d'apprendre et de se mettre en action plutôt volontairement.
3. Favoriser la collaboration entre les collègues et les partenariats du milieu. Cela exige une acceptation du regard des collègues sur ses pratiques et une connaissance des caractéristiques des différents milieux pour choisir des adaptations pertinentes.
4. Accepter d'apprendre des participantes et considérer qu'elles contribuent à sa formation comme accompagnatrice-formatrice ; c'est être en constante évolution.
5. Intégrer pratique et théorie est différent d'une juxtaposition de la théorie et de la pratique. C'est plutôt savoir quand et comment intégrer des éléments théoriques dans ce qui est discuté sur le plan pratique. Cela exige une bonne culture des différentes théories concernant l'accompagnement-formation dans une perspective féministe. Lire, aimer discuter et se former font partie des moyens prioritaires pour alimenter sa culture professionnelle.
6. Considérer la nécessité d'une autonomie réflexive-interactive* qui ne signifie pas travailler seule, mais plutôt en interaction en acceptant le regard des autres et en sachant quand et comment aller chercher la rétroaction.
7. Mettre en place l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement suscite parfois des conflits sociocognitifs* et peut déstabiliser les croyances (conceptions et convictions) et les pratiques vers une cohérence ou une conscience de ses incohérences.
8. Construire un modèle de pratique qui représente sa façon d'intervenir et ses convictions liées aux succès plutôt qu'aux échecs en saisissant bien la nature du succès, ses manifestations, ses causes, ses conséquences et le réinvestissement.
9. Définir sa pratique et s'observer dans l'action afin de mieux comprendre ce qui fonctionne bien et moins bien et pour quelles raisons. Si son modèle de pratique n'est pas explicite ou clair pour soi-même, il n'est pas possible d'en faire l'analyse.

10. Analyser ce qui se passe en action et déceler en quoi il y a cohérence ou incohérence dans la pratique. S'il y a incohérence, l'important est d'en prendre conscience et de trouver des moyens pour avoir plus de cohérence.
11. Garder des traces écrites pour évaluer son évolution, celle des accompagnées et celle du groupe.
12. Engager les accompagnées dans une pratique réflexive-interactive suppose une direction et une coordination dans l'action et une réalisation des expérimentations afin d'éviter de faire face à des consommatrices passives de contenu, ce qui est actuellement trop souvent la tendance.
13. Démontrer une capacité à accepter les silences qui contribuent à l'intégration des connaissances et des compétences.

Avant d'aborder l'analyse de pratiques, il est essentiel d'avoir fait une réflexion sur ce qu'est l'analyse mise en relation avec la synthèse, deux processus complémentaires, mais aussi de se poser des questions sur le passage des impressions à l'analyse.

PASSAGE DES IMPRESSIONS À DES DESCRIPTIONS, À DES EXPLICATIONS ET À DES ANALYSES-SYNTHÈSES

Dans la pratique réflexive-interactive, l'analyse occupe une place importante. Cependant, dans divers groupes rencontrés, l'analyse est parfois difficile à réaliser et souvent teintée d'impressions. C'est pour contrer cette tendance que l'idée de former pour passer des impressions* aux descriptions*, aux explications* et aux analyses-synthèses* a germé. Cela a donné lieu à une grille appelée IDEA (Lafortune, 2012b, p. 46-47) qui consiste à expliciter le sens de « passer des impressions à l'analyse tout en augmentant le degré de réflexivité* ». Ce passage des impressions à l'analyse, tout en augmentant le degré de réflexivité, contribue à mettre en relation théorie et pratique. Trop souvent lors de rencontres individuelles ou en petits groupes, il est demandé « comment cela s'est-il passé ? » et les réponses sont brèves et superficielles. Elles comportent souvent des impressions comme « cela s'est bien passé » ou « ça a bien été » ou « tout le monde a aimé cela » ou « il y a eu une grande satisfaction ». Et quand viennent les questions « pourquoi », « quelles sont les causes de ce succès ? », il est difficile pour les accompagnées ou même pour les accompagnatrices-formatrices de répondre. De plus, pour devenir une personne compétente, il est primordial de savoir analyser, mais que veut dire « analyser » ? L'analyse est une habileté de pensée complexe et elle s'apprend. Ici, elle est mise en relation avec la synthèse.

IDÉES DE STRATÉGIES POUR ANIMER LE PASSAGE DES IMPRESSIONS À L'ANALYSE

La présente section propose des stratégies pour animer le passage des impressions à l'analyse, car être capable de fournir des impressions valables, des descriptions pertinentes, des explications solides et de véritables analyses, n'est pas « inné ». Cela s'apprend et se développe.

Stratégies plutôt axées sur les impressions vers la description

Pour passer des impressions à l'analyse-synthèse, de courtes activités sont réalisées à différents moments. En voici des exemples :

1. Pour un groupe de 24 personnes, apporter six photos ou dessins nommés ici A, B, C, D, E, F. Il s'agit de les distribuer dans chacune des six équipes nommées ici 1A, 2B, 3C, 4D, 5E, 6F. Demander à chaque personne de décrire la photo ou le dessin. Ensuite, recueillir ces descriptions et les distribuer de la façon suivante : descriptions 1A à l'équipe 2, descriptions 2B à l'équipe 3, descriptions 3C à l'équipe 4, descriptions 4D à l'équipe 5, descriptions 5E à l'équipe 6 et descriptions 6F à l'équipe 1. Chaque personne prend une description et tente de refaire le dessin ou de dessiner la photo. Les dessins ou photos, les descriptions et les productions faites à partir des descriptions sont remises aux six équipes qui ont fait les descriptions. Ensuite, la discussion se fait en équipe afin de se poser des questions sur sa façon de décrire.
   - Quelles ont été les qualités des descriptions ?
   - Quel est l'écart entre le dessin, la photo, la description et le dessin issu de la description ?
   - Comment pourrait-on mieux décrire l'objet ou la photo ?

   Un retour sur ce travail en équipe aide à se former à la description.

   D'autres mises en situation sont proposées :
2. Fournir un court texte proposant une description et demander de réaliser un dessin qui représente ce qui a été lu. Faire comparer différentes représentations d'un même texte. Ou faire commenter les représentations par d'autres personnes.
3. Faire décrire la page couverture d'un livre ou d'une affiche. Discuter des différentes descriptions et de ce qu'elles représentent.
4. Faire décrire l'intérieur d'un local où le groupe se rend souvent alors qu'il n'y est pas au moment de la description. Discuter des différentes descriptions et de la façon dont elles ont été réalisées.

Stratégies plutôt axées sur la description

Une fois que l'activité précédente a été complétée, il s'agit de discuter des moyens utilisés pour réaliser une description. Des questions comme les suivantes servent à alimenter la discussion :

- Que veut dire pour vous le mot « décrire » ?
- Quels sont les moyens que vous utilisez pour décrire ?
- Quels sont les moyens que vous pourriez utiliser pour mieux décrire ?
- En quoi la description est-elle importante ?
- Comment cette activité de description pourrait-elle orienter votre façon de décrire dans l'avenir, dans votre travail professionnel ?
- Jusqu'à quel point votre description a-t-elle été objective ? Dans quel sens a-t-elle été objective ? Jusqu'à quel point a-t-elle été subjective ? Dans quel sens ? Pourquoi ?

Stratégies plutôt axées sur l'explication

D'autres activités sont à prévoir pour favoriser l'apprentissage des explications. Par exemple, des situations professionnelles sont proposées par le groupe. Ces situations professionnelles sont ensuite produites sous la forme de mises en situation. Pour chacune de ces situations, il est demandé :

- Qu'est-ce qui pourrait être fait dans ces situations ?
- Pourquoi ces pistes de solutions apparaissent-elles valables, pertinentes ?

Il s'agit de discuter des explications proposées.

- Quelles sont les explications les plus solides ?
- Lesquelles pourraient être améliorées ? De quelle façon ?

Il s'agit de discuter de la qualité de l'argumentation. Des exemples de mises en situation sont fournis aux chapitres 6 et 8.

Stratégies plutôt axées sur l'analyse et la synthèse

D'autres activités sont à prévoir pour favoriser l'apprentissage de l'analyse-synthèse.

1. Pour cet apprentissage, des fiches de lecture réalisées par des membres du groupe sont recueillies et distribuées au hasard à tout le groupe. Une discussion comme la suivante peut s'ensuivre :
   - Qu'est-ce qui, dans le résumé, représente bien le texte ?
   - Quel est l'écart entre votre lecture et le résumé fourni ?
   - Quelles sont les différences et les ressemblances entre votre synthèse et celle des autres ?

Ensuite, les fiches sont remises à leur auteure afin qu'elles les revoient en fonction des commentaires. Une discussion en grand groupe porte sur l'intérêt d'avoir lu une autre fiche pour l'amélioration de la sienne, l'apport des commentaires des autres pour bonifier sa propre fiche et les apprentissages par rapport à un résumé et à une synthèse.

2. Différentes mises en situation sont proposées ou apportées par les membres du groupe. En équipe, les participantes essaient de dégager ce qui est en cause, les conséquences possibles et les solutions à envisager. Les causes, conséquences et solutions sont discutées selon leur degré de pertinence, leur source, leurs fondements pratiques et théoriques…
3. Il est également possible d'utiliser un questionnaire d'évaluation ou d'autoévaluation de la qualité d'une analyse ou d'une synthèse comme celui fourni en annexe qui propose des critères et des indicateurs tant pour l'analyse que pour la synthèse (voir annexe).

ANALYSE DE PRATIQUES : RÉFLEXION SUR L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

L'analyse de pratiques nécessite souvent un accompagnement soit d'une personne d'expérience dans l'organisme ou d'une personne externe selon le désir des accompagnées. Dans tous les cas, les accompagnatrices-formatrices s'engagent elles-mêmes dans une pratique réflexive dans une perspective de modélisation. Cette dernière se concrétise dans des gestes professionnels tels les suivants[1] :

1. Adopter et susciter une pensée et une posture réflexives en discutant, en confrontant, en remettant en question, etc.
2. Intégrer la pratique réflexive à son modèle d'intervention ou professionnel (observation, réflexion, autoréflexion, action, analyse, régulation).
3. Interroger et s'interroger, en réfléchissant et en discutant avec d'autres au sujet des pratiques dans une perspective de changement.
4. Confronter ou remettre en question les croyances (conceptions et convictions) et les pratiques associées au changement.
5. Favoriser et susciter la pratique réflexive et l'engagement des accompagnées.
6. Susciter des conflits sociocognitifs ou des dialogues cognitifs, les reconnaître dans l'action et savoir en tirer parti pour nourrir la réflexion et l'action.
7. Analyser sa pratique et celles des autres pour les comprendre et cheminer collectivement.
8. Dégager son propre modèle d'intervention pour qu'il y ait cohérence entre pensées et actions.

1. Voir Lafortune (2008a) et le chapitre 4 du présent livre.

Activité d'amorce d'une pratique réflexive-interactive

Pour amorcer un travail d'accompagnement-formation axé sur la pratique réflexive-interactive, il est particulièrement aidant de poser une question de ce type :

- En pensant à la pratique pédagogique et professionnelle que vous exercez, quelles caractéristiques lui donneriez-vous ? (En fournir cinq ou moins.) Ces caractéristiques s'expriment par une expression ou un énoncé. Vous pouvez vous inspirer de ce que disent les autres lorsqu'ils parlent de votre pratique, de votre enseignement ou de vos interventions.
- Pour chacune des caractéristiques, fournir un exemple de la façon dont vous la mettez en action.

Ce travail est souvent complété par des auto-observations de ses actions ou des observations des accompagnées. Cela porte alors sur :

- Ce que je fais. Ce qui se passe (contenu et description).
- Comment je le fais. Comment cela se passe (processus et description).
- Ce qui est fait pour que les accompagnées reconnaissent ce qui est fait et comment cela est fait.
- Comment faire autrement une prochaine fois dans une optique d'amélioration (ajustements et améliorations).
- Comment adapter ces ajustements à d'autres contextes d'intervention ou d'accompagnement-formation (adaptation et ajustements).

Les discussions avec des collègues ou des pairs à propos de ses actions pour des intercritiques permettront de ne pas rester sur des interprétations, mais de les confronter avec d'autres.

Lorsque des changements sont à mettre en œuvre, certaines pratiques vont déjà dans le sens des orientations qu'appellent ces changements, même si les accompagnatrices-formatrices n'en ont pas nécessairement conscience. Pour valoriser ces pratiques, elles peuvent être ressorties et analysées. Pour y arriver, il est nécessaire de :

- Décrire ces pratiques. Poser des questions comme : quelles pratiques vont dans le sens du changement ? Les nommer, les décrire.
- Considérer ces pratiques et se demander : en quoi répondent-elles aux nouvelles orientations ? En quoi vont-elles dans le sens du changement ? C'est alors le moment des explications, des justifications et de l'argumentation.
- Susciter des remises en question par des confrontations (et non des affrontements).
- Favoriser des mises en relation entre les choix d'actions d'accompagnement-formation et les fondements des changements.

Analyse de pratiques : des étapes

Il existe différents moyens de réaliser une analyse collective de pratiques, en voilà un[2] :

1. Une personne accepte de partager une pratique dans un groupe d'une dizaine d'individus.
2. Elle décrit sa pratique, un moment particulier, de sorte que les participantes puissent bien visualiser ce qui s'est passé.
3. Les membres du groupe posent des questions pour s'approprier la situation. Ce sont des questions de clarification et non de justification de ce qui s'est passé.
4. La situation appartient alors au groupe. Elle est au centre des discussions. Il est important d'éviter les dialogues avec la personne qui a décrit une pratique mise en action dans une circonstance spécifique. Pour y arriver, celle qui a décrit sa pratique a comme tâche de se taire pendant 10 ou 15 minutes lorsque la discussion est amorcée par les autres membres du groupe.
5. Les participantes analysent alors cette pratique. Cela ne signifie pas discuter de ce qui aurait pu être fait, mais plutôt envisager différentes façons de gérer la même situation, en voir les avantages et les inconvénients, apporter des éléments théoriques qui appuient tel ou tel point de vue, discuter des réactions des accompagnées dans cette situation…
6. La participante dont la situation est au centre des discussions se joint au groupe. Elle évite de se justifier et analyse avec les autres comme si ce n'était pas elle qui avait vécu cette situation.
7. À la fin de l'analyse, selon le temps prévu, la personne qui a soumis sa pratique exprime ce qu'elle retire de cette analyse.
8. Les autres membres du groupe font de même.
9. L'accompagnatrice-formatrice fait une synthèse de la discussion et apporte différentes perspectives. Des ajouts sont faits par les autres membres du groupe. Une autre analyse de pratique se prépare.

De telles analyses se font généralement dans des communautés de pratique ou dans des groupes de codéveloppement professionnel*. Il est nécessaire de bien faire attention aux tendances qui mènent à des partages de pratiques sans confrontation, sans remises en question, sans interrogations pour s'assurer que ces pratiques répondent aux orientations du groupe ou de l'organisme ou aux orientations des changements à mettre en œuvre.

2. Ces étapes associées à une analyse de pratique ont été adaptées d'une expérience observée chez Mokhtar Kaddouri.

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION OU D'ÉVALUATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE

Le questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation présenté dans cette section comprend des critères et indicateurs pour des pratiques s'inscrivant dans une perspective féministe. Il est basé sur les principes d'une évaluation critériée. Cela suppose que les caractéristiques du changement à mettre en œuvre et les orientations sont évaluées selon une échelle d'appréciation. Chaque décision du degré d'application des orientations dans les pratiques tel que perçu a avantage à être expliquée. Ce n'est pas la comparaison de deux pratiques pour déceler la plus pertinente, mais plutôt un moyen d'évaluer sa propre pratique ou celles des autres pour les améliorer et, surtout, les justifier afin qu'elles reflètent bien les orientations d'une pratique réflexive-interactive féministe. Ce sont donc des critères d'évaluation qui sont fournis et explicités en termes d'indicateurs. Comme leur nom l'indique, les indicateurs fournissent des indications, ils ne sont pas nécessairement exhaustifs et n'exigent pas que tous se retrouvent dans une même pratique pour qu'elle soit conforme. Cependant, chacun des critères est évalué globalement en fonction d'un regard général explicité à partir des indicateurs.

En outre, l'échelle de valeur comporte six degrés, donc un nombre pair de degrés. Le choix d'un nombre pair de degré n'est pas fait par hasard. Il oblige les accompagnatrices-formatrices qui s'autoévaluent ou évaluent une pratique à la situer comme allant dans le sens des visées du changement à mettre en œuvre ou comme n'allant pas vraiment dans le sens des orientations voulues. Néanmoins, l'échelle aurait pu comporter 4, 8, 10… degrés.

Les critères et indicateurs qui suivent sont regroupés en quatre catégories : les critères préalables à une perspective féministe ; ceux qui sont associés à la collaboration professionnelle ; les critères associés aux stratégies réflexives-interactives et ceux qui font référence à l'évaluation. Ces critères et indicateurs sont des propositions qui peuvent permettre à des accompagnatrices-formatrices de réfléchir sur leurs pratiques et de dire jusqu'à quel degré elles considèrent agir dans le sens des orientations du groupe, de l'organisme ou des changements à mettre en œuvre.

Ces critères et indicateurs pourraient servir pour des évaluations de personnel ou pour de nouvelles embauches. Chacun des critères comprend une échelle à six niveaux d'évaluation. Afin de bien comprendre ces évaluations, les personnes qui remplissent le questionnaire répondent à la question : « De quelle façon ce critère explicité par des indicateurs se concrétise-t-il dans l'accompagnement-formation ? » Les commentaires peuvent provenir des accompagnées dans le cas de l'autoévaluation afin d'expliquer la réponse ou provenir des accompagnatrices-formatrices dans le cas de l'évaluation de pratiques du personnel, par exemple. Voici ce questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation.

A. CRITÈRES ASSOCIÉS AUX PRÉALABLES À UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE

Critère 1. Démontrer une connaissance de l'intervention féministe

- Pouvoir définir la perspective féministe.
- Structurer sa pensée dans le sens d'une perspective féministe, la faire connaître, l'expliquer tout en la justifiant.
- Pouvoir faire des liens entre sa pratique et une perspective féministe (préparation et prestation de l'accompagnement-formation).
- Démontrer une curiosité pour développer ses connaissances du féminisme.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 2. Démontrer un engagement dans une pratique réflexive-interactive féministe

- Réfléchir sur sa posture professionnelle en la mettant en relation avec les orientations féministes.
- Démontrer une disponibilité à réfléchir sur sa pratique avec des collègues en lien avec des pratiques réflexives-interactives féministes.
- Contribuer à la réflexion sur des pratiques de collègues en considérant ce qui se fait déjà, pour cheminer vers des pratiques réflexives-interactives féministes.
- Démontrer une réflexion sur ce qui est dit de ses pratiques et ce qui est effectivement mis en pratique ; réfléchir sur les écarts entre ce qui est voulu et ce qui est réalisé.
- Démontrer une cohérence entre ce qui est dit, ce qui est prévu de faire et ce qui est effectivement réalisé.
- Mener à utiliser les nouveaux apprentissages pour améliorer sa pratique et la pratique des accompagnées.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

B. CRITÈRES ASSOCIÉS À LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE

Critère 3. Faire travailler en équipe dans un esprit de collaboration

- Préparer des accompagnements-formations qui incluent du travail en équipe.
- Faire réfléchir sur la façon de travailler en équipe.
- Faire observer des équipes en travail.
- Revenir sur la production des équipes, mais aussi sur la démarche collective.
- Avoir une organisation de l'accompagnement-formation qui suscite la collaboration et les interactions.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 4. Collaborer avec les accompagnées, construire avec elles

- Se permettre de chercher avec les accompagnées ; accepter de ne pas tout savoir.
- Construire des connaissances avec les accompagnées, les aider à construire des connaissances, à développer des ressources internes.
- Collaborer au développement des compétences des accompagnées en confrontant des connaissances et des pratiques.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 5. Travailler en équipe de collègues pour l'accompagnement-formation (préparation et prestation)

- Travailler en équipe de collègues pour la construction de stratégies ou d'outils pédagogiques qui favorisent l'intégration des connaissances et le développement de compétences des accompagnées.
- Démontrer un esprit de collaboration en partageant son matériel, ses idées, ses expériences…
- Fournir des accompagnements-formations en dyade, aussi souvent que nécessaire, pour favoriser les interactions entre collègues.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

C. CRITÈRES ASSOCIÉS AUX STRATÉGIES RÉFLEXIVES-INTERACTIVES DE FORMATION

Critère 6. Anticiper les réactions des accompagnées

- Guider les accompagnées à émettre des hypothèses, des anticipations, des prédictions et les faire discuter sur ces hypothèses.
- Expérimenter les hypothèses pour un processus de vérification.
- Interpréter les résultats et en discuter.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 7. Utiliser le questionnement vers un questionnement réflexif

- Poser des questions de compréhension, des questions associées au processus.
- Poser des questions ouvertes qui peuvent donner lieu à plusieurs réponses.
- Poser des questions, mais
  - s'assurer qu'elles soient réflexives,
  - s'assurer que la réponse attendue n'est pas dans la question,
  - s'assurer qu'elles exigent de la créativité, des mises en relation, qu'elles soient complexes.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 8. Activer les connaissances, habiletés, attitudes, expériences antérieures

- Partir des représentations des accompagnées, mais aussi de leurs connaissances, habiletés, attitudes et expériences antérieures.
- Adapter ses pratiques pédagogiques en fonction de cette activation des représentations, connaissances, habiletés, attitudes et expériences antérieures.
- Demander aux accompagnées ce qu'elles connaissent d'un concept, d'une situation, d'une théorie… (par des dessins, des mots clés, des expressions, des définitions, des schémas, des tableaux…).
- Faire prendre conscience de cette activation, des moyens utilisés pour y arriver et de son utilité dans l'accompagnement-formation.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 9. « Faire faire » au lieu de « dire quoi faire »

- Faire dire par les accompagnées, laisser la parole aux accompagnées.
- Faire faire par les accompagnées, laisser de la place aux initiatives.
- Laisser de la place aux questions des accompagnées même si la réponse ne vient pas rapidement à l'esprit.
- Passer d'une posture de « conseillance » à une posture d'accompagnement socioconstructiviste.
- Faire présenter des productions, mais, par exemple,
  - poser des questions sur le contenu, de même que sur la démarche,
  - faire poser des questions par les autres,
  - rétroagir devant les accompagnées.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 10. Tenir compte du processus autant que du résultat

- Porter une attention particulière aux processus, aux démarches mentales des accompagnées, même si le résultat est important.
- Demander aux accompagnées de décrire leurs façons de procéder.
- Demander ce qui les a amenées à procéder de telle façon.
- Discuter des stratégies possibles, des stratégies utilisées par des accompagnées.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 11. Susciter l'interaction entre les accompagnées

- Développer des rapports avec les accompagnées de différentes façons : grand groupe, moyens groupes, petits groupes et individuellement.
- Faire expliciter et comparer des anticipations, stratégies, solutions entre accompagnées.
- Demander à des accompagnées d'expliquer l'anticipation, la stratégie, la solution d'une autre accompagnée.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 12. Faire construire des démarches d'accompagnement-formation et les analyser

- Mettre les accompagnées en situation d'élaborer des démarches d'accompagnement-formation.
- Faire (et faire faire) des liens entre ce qui est élaboré et les intentions visées.
- Susciter des passages à l'action et des expérimentations.
- Animer des retours sur les expériences vers des analyses.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 13. Faire des présentations incluant des réflexions-interactions

- Intégrer des moments de réflexion dans les présentations.
- Susciter l'activation des connaissances antérieures.
- Susciter les questions des accompagnées ; les former à poser des questions.
- S'assurer d'être conforme à l'intervention féministe et aux visées de l'accompagnement-formation.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

D. CRITÈRES ASSOCIÉS À L'ÉVALUATION

Critère 14. Susciter l'autoévaluation

- Susciter l'autoévaluation des accompagnées pour les aider à déceler leurs propres points forts, mais aussi les aspects à améliorer.
- Dans l'autoévaluation, amener les accompagnées à envisager des stratégies d'amélioration.
- Garder des traces pour aider les accompagnées à constater leur évolution, mais aussi les inciter à garder des traces pour prendre conscience de cette évolution.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

Critère 15. Préparer des évaluations de la formation cohérentes avec les orientations, les intentions et les visées

- Utiliser des outils d'observation pour garder des traces de l'évolution des accompagnées.
- S'assurer d'évaluer ce qui correspond à une perspective féministe et aux visées de l'accompagnement-formation.
- S'assurer d'avoir préparé les accompagnées à être évaluées.

Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Souvent	Très souvent

De quelle façon cela se concrétise-t-il en accompagnement-formation ?

Commentaires :

POUR CONCLURE. AUTOÉVALUER UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

Pour qu'une évaluation ou autoévaluation d'une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe soit optimale, des conditions sont essentielles :

- S'engager dans un accompagnement-formation étalé dans le temps.
- Avoir une posture réflexive-interactive en tant qu'accompagnatrice-formatrice.
- Être en présence d'un groupe qui a été engagé dans la préparation de l'accompagnement-formation et qui poursuit dans la démarche.
- Tirer profit d'un accompagnement-formation en dyade.
- S'assurer que les moments d'accompagnement-formation sont organisés de sorte que les participantes consacrent leur temps à ces moments de travail collectif (retrait dans un autre lieu que le lieu habituel du travail, par exemple).

CHAPITRE

5

PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE DANS L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

Dans tout accompagnement-formation, la prise en compte de la dimension affective est importante. Cependant, lorsque la dimension affective est abordée de façon émotive, il est important de dépasser cette façon de procéder et de viser une mise à distance pour mieux comprendre ce qui se passe sur le plan affectif. Souvent, les réactions affectives occupent une grande place lors de conflits interpersonnels ou de confrontation de points de vue divergents. Il est parfois, et même souvent, difficile d'amener les accompagnées à exercer une mise à distance critique lorsque des émotions intenses émergent. Elles finissent par prendre une grande place et à empêcher les discussions d'avoir lieu. C'est pour faire réfléchir sur une telle situation que ce chapitre propose d'explorer la dimension affective dans une perspective professionnelle où l'exercice d'une mise à distance est importante à développer pour l'accompagnatrice-formatrice, mais aussi pour amener les accompagnées à exercer une telle mise à distance malgré des réactions affectives intenses.

DIMENSION AFFECTIVE DANS UNE PERSPECTIVE COGNITIVE ET PROFESSIONNELLE

Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle* suppose d'exposer la situation, de la décrire, de reconnaître les composantes de la dimension affective en cause et de pouvoir énoncer les causes et conséquences de ce qui se déroule ou s'est déroulé dans l'action. Bien reconnaître ce qui se passe contribue à se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives qui émergent et à tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction. Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle suppose une compréhension de l'ensemble de la situation afin d'exercer une mise à distance qui permet d'agir de façon adéquate pour favoriser le changement (Lafortune, 2008a).

Différentes recherches (Lafortune, 1992a, b ; Lafortune et St-Pierre, 1996 ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000) et la réflexion qui a suivi ont fait ressortir certaines composantes de la dimension affective* :

- les attitudes*,
- les émotions*,
- le concept de soi*,
- les croyances attributionnelles de contrôle*,
- l'engagement,
- les croyances*.

Ces composantes sont expliquées en considérant la mise en œuvre d'un changement orienté*, c'est-à-dire un changement non complètement choisi par les membres d'un groupe ou d'un organisme, même s'il peut avoir été discuté avec elles.

PRINCIPES DE PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE DANS UNE PERSPECTIVE COGNITIVE ET PROFESSIONNELLE

Parmi les observations au cours de diverses expériences d'accompagnement-formation d'un changement autant en éducation qu'en santé et probablement dans d'autres champs d'activité, la prise en compte de la dimension affective suscite un intérêt particulier. Il arrive que les émotions prennent trop de place et qu'il soit difficile d'exercer une mise à distance ou d'intervenir auprès des personnes qui expriment des émotions intenses pour les aider à se sentir moins engagées dans la situation et à envisager des solutions professionnelles. C'est dans ce contexte que certains principes

ont émergé pour aider à poser des gestes en accord avec une perspective cognitive et professionnelle de la prise en compte de la dimension affective (inspirés de Lafortune, 2008a ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; St-Germain, 2002).

PRINCIPE 1. Reconnaître les connaissances, compétences et expériences antérieures pour créer un « déséquilibre sécurisant »

Une reconnaissance des connaissances, compétences et expériences antérieures des accompagnées les aide à accepter d'explorer les orientations du changement, car le déséquilibre suscité par la peur de l'inconnu est diminué en montrant que tout n'est pas à changer. Dans la pratique, adopter une perspective socioconstructiviste suppose une reconnaissance des connaissances et expériences antérieures. Ces dernières influencent le regard sur le travail à réaliser, car elles ont façonné les représentations et croyances (conceptions et convictions) des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées. Les mettre face à ces représentations et croyances crée souvent des déséquilibres sur le plan cognitif qu'il est nécessaire de rendre sécurisant sur le plan affectif, car les remises en question créent de plus ou moins grands déséquilibres essentiels pour mener à un changement.

PRINCIPE 2. Accepter un regard critique malgré les déséquilibres

Exercer un regard critique tout en acceptant celui des autres paraît souvent insécurisant. Cependant, l'interaction ainsi créée aide à réaliser les avantages du changement tout en considérant la possibilité de garder certains éléments des pratiques antérieures. Un tel regard critique mène à comprendre les cohérences (et incohérences) entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune, 2004b ; Lafortune et Fennema, 2003 ; Thagard, 2000). Ce regard critique aide les accompagnatrices-formatrices à susciter, reconnaître et tirer profit des déséquilibres provoqués par le changement tout en tentant de sécuriser les accompagnées visées par le changement et qui sont les plus déstabilisées.

PRINCIPE 3. Choisir les ajustements à faire dans l'action tout en gardant la cohérence

Choisir et effectuer des ajustements dans l'action n'est pas simple à réaliser, car cela signifie faire face à l'inédit, ce qui peut provoquer une certaine insécurité. Cela exige de porter un regard croisé sur ce qui se fait, comment cela se fait, comment cela correspond au changement voulu, tout en considérant les réactions affectives, les siennes et celles des autres.

PRINCIPE 4. Considérer ce qui émerge en action par une analyse des réactions affectives

Prendre en compte ce qui émerge du groupe suppose une acceptation de l'imprévu et une prise de risque quant aux solutions privilégiées lorsque émergent des idées nouvelles, mais aussi des réactions affectives. Une grille d'analyse d'une situation (voir celle qui est proposée à la fin du chapitre) aide à considérer cette émergence en s'interrogeant à propos de la compétence associée à la dimension affective en cause (voir la compétence 9 du chapitre 2), des manifestations observées, des causes et des conséquences des réactions affectives afin de mettre en œuvre des solutions pertinentes qui contribueront à baisser les tensions et à réduire les résistances.

PRINCIPE 5. Procéder à une autoréflexion vers une autonomie réflexive-interactive de compréhension des réactions affectives

Proposer un changement et viser à son application suppose une démarche d'autoréflexion à propos de ses pratiques professionnelles, mais aussi de ses réactions affectives afin de comprendre ce qui se passe en action, *a priori* et *a posteriori*. Un tel processus mène à une autonomie réflexive-interactive* qui ne signifie pas « travailler seul », mais bien reconnaître les moments de réflexion individuels nécessaires lorsque des interactions sont essentielles, même si cela provoque des réactions affectives plus ou moins agréables.

PRINCIPE 6. Développer un jugement professionnel et une éthique pour réagir aux réactions affectives

Développer un sens éthique exige un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres (Gohier, 2005). Une telle attitude est associée au développement d'un jugement professionnel pour choisir une posture favorable lorsque des interactions affectives surgissent. Cela aide à se donner les moyens de porter un « regard méta » sur la situation en adoptant une attitude professionnelle sans jugements hâtifs, ce qui peut conduire à des réactions affectives harmonieuses.

PRINCIPE 7. Créer un climat de confiance propice à la coconstruction

La création d'un climat propice à la coconstruction* ne se limite pas à la discussion, mais suppose plutôt la mise à contribution des idées favorables à une construction collective de concepts, de théories, de pratiques ou de modèles qui suscitent la satisfaction et l'engagement.

PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE LIÉE À LA DIMENSION AFFECTIVE DE L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

S'engager dans une pratique réflexive-interactive liée à la dimension affective de l'accompagnement-formation suppose l'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux réactions affectives à l'aide de mots, de symboles, d'images ou autres pour communiquer son expérience affective. Ce vocabulaire favorise un accès aux différentes représentations (les siennes et celles des autres) et aux descriptions d'expériences mettant en cause des réactions affectives (agréables ou désagréables). Il favorise également les discussions et le partage des réactions affectives. Se limiter à nommer les émotions ressenties ou à les banaliser en les présentant sous forme d'anecdotes n'aide pas à les expliquer et à mieux les comprendre. En favorisant l'expression des réactions affectives dans un vocabulaire approprié, il apparaît nécessaire d'explorer collectivement des moyens d'y réagir dans l'action. Par exemple, ces moyens sont directement associés aux réactions affectives vécues (Quelles réactions affectives ont été vécues dans telle intervention ?) ou déduits d'un traitement conceptuel des réactions affectives (Quelles réactions affectives pourraient émerger dans tel type de situation ?).

Pour analyser une intervention où la dimension affective est en cause et pour comprendre son propre fonctionnement affectif et celui d'autrui, l'accompagnatrice-formatrice a avantage à posséder une culture, des connaissances théoriques et une expérience pratique suffisamment riches. Cette culture fournit les outils, les concepts et les modèles nécessaires pour mener à bien son travail d'interprétation et d'explication.

S'engager dans une pratique réflexive-interactive consiste à analyser la part de réactions affectives de son propre fonctionnement et de celui d'autrui dans des situations nouvelles ou perturbantes et à développer son modèle de pratiques. Cet aspect de la compétence est essentiel. Il permet à l'accompagnatrice-formatrice de répondre à des questions telles que : Y a-t-il une différence entre ce qui est exprimé et ce que je pense qui est ressenti ? Y a-t-il une émotion cachée, dissimulée ? Suis-je en train de faire une interprétation abusive des réactions affectives, exprimées ou non ? À quel degré l'émotion est-elle exprimée par rapport à la situation ? Quelles réactions affectives me déstabilisent le plus ? Pourrais-je intervenir différemment ? Comment pourrais-je être plus efficace si une situation analogue se présentait ?

NIVEAUX ASSOCIÉS À LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE

Dans un accompagnement-formation, l'animatrice joue différents rôles pour favoriser la mise en œuvre d'un changement de pratiques. Ces différents rôles l'amènent à agir, à observer ce qu'elle fait, à réguler dans l'action, à modeler son action, à susciter des prises de conscience de ce qu'elle fait et à montrer des façons de transposer ce modelage* dans les actions des accompagnées qui pourraient devenir des accompagnatrices-formatrices. La mise en action de ces rôles influence l'accompagnement-formation. Une analyse des interventions réalisées dans un projet d'accompagnement (Lafortune, 2004b) fait ressortir trois niveaux (pour plus d'explications, voir Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Lafortune, 2009) : 1) la présence affective ; 2) le modelage affectif et 3) l'instrumentation affective. Ces trois niveaux pour tenir compte de la dimension affective s'expliquent comme suit :

1. *Présence affective : tenir compte de la dimension affective auprès des accompagnées.* Ce premier niveau fait référence aux interventions menées dans un accompagnement-formation qui font en sorte que la dimension affective (en particulier, les émotions) de ces personnes est prise en compte directement. Par exemple, s'ajuster dans l'action lorsque des résistances ou des plaisirs sont remarqués.
2. *Modelage affectif : montrer la prise en compte de la dimension affective dans l'intervention auprès des accompagnées.* Ce deuxième niveau fait référence à une mise à distance effectuée dans l'action afin que les accompagnées prennent conscience que la dimension affective est prise en compte et pour qu'elles puissent mieux en tenir compte dans leur travail. Par exemple, l'accompagnatrice-formatrice montre qu'elle est en train de s'ajuster dans l'action, compte tenu de ce qu'elle perçoit des interactions qui ont cours dans le groupe.
3. *Instrumentation affective : discuter d'idées pour tenir compte de la dimension affective dans des actions ultérieures.* Ce troisième niveau fait référence à des idées d'intervention discutées en cours d'action en faisant des liens avec ce qui est réalisé dans un accompagnement-formation en cours. Par exemple, discuter de moyens de s'ajuster dans l'action lorsque des résistances ou des ouvertures sont perçues.

Ces niveaux montrent qu'il n'est pas simple de réaliser un accompagnement-formation associé à la mise en œuvre d'un changement de pratiques qui comporte un contenu (par exemple, aborder l'intervention dans une perspective féministe risque de faire émerger des émotions et la peur de certaines participantes d'être jugées les empêche de donner leur point de vue) et qui suscite des réactions affectives autant de crainte que de plaisir, un retrait ou une curiosité.

Certains moyens aident à accompagner la réflexion à propos de la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle. Voici des moments de réflexion ou des bases de discussion pour susciter l'interaction des accompagnées :

- Demander de décrire une situation où l'accompagnement-formation a fait émerger ou pourrait faire émerger des émotions. Préciser les émotions en cause, donner les manifestations observées et préciser les causes possibles de l'émergence de ces émotions.
- Demander de préciser ce qui, dans l'accompagnement-formation, pourrait faire émerger des émotions agréables, des émotions désagréables. Se poser des questions comme celles-ci : en quoi une émotion peut-elle favoriser l'accompagnement ? En quoi une émotion agréable peut-elle être défavorable à l'accompagnement ?
- Dans la perspective d'une intervention où différentes expériences passées, liées à un contexte semblable, permettent de penser que ce sera très difficile, quelles réactions affectives pourraient émerger ? Demander de nommer trois stratégies considérées comme étant efficaces ou inefficaces, pour tenir compte de la dimension affective dans une telle circonstance.
- À la suite d'une intervention considérée comme un échec, quelles réactions affectives ont émergé ? Demander de nommer trois stratégies considérées comme pouvant être efficaces ou inefficaces, pour tenir compte de la dimension affective dans une telle circonstance.
- Des questions comme les suivantes sont proposées pour les intégrer à un questionnaire introduit par la description de l'intervention : quelles composantes de la dimension affective sont en cause (reconnaissance) ? Quels aspects ont fait émerger ces réactions affectives (causes) ? De quelle façon l'émergence de ces réactions affectives a-t-elle été prévue (anticipation) ? Pourquoi ces réactions affectives ont-elles émergé (causes) ? Comment ces réactions affectives ont-elles influencé l'intervention (conséquences) ? De quelle façon ces réactions affectives ont-elles été prises en compte (solutions) ?

Ces propositions se situent dans une même orientation qui vise à exposer la situation, à la décrire, à reconnaître les composantes de la dimension affective en cause, à pouvoir énoncer les causes et conséquences de ce qui se déroule ou s'est déroulé dans l'action. Bien reconnaître ce qui se passe permet de se donner des moyens de prendre en compte la dimension affective et à pouvoir tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction. Cela s'intègre dans la vision de la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle.

Dans un accompagnement-formation où des réactions affectives émergent, Lafortune, Lafranchise et Doudin (2009) font ressortir différentes façons de recevoir des réactions :

1. Avoir une attitude plutôt passive par rapport aux émotions, se résumant à la réception de l'expression émotionnelle sans l'avoir suscitée et sans la contrôler ou la réguler.
2. Susciter activement et de manière réfléchie l'expression des émotions, sans toutefois agir de manière à la contrôler ou à la réguler. La prise en compte des émotions fait alors appel à l'utilisation d'habiletés simples de régulation des émotions comme l'accueil, l'écoute active, la reformulation, le reflet, une attitude de respect et de non-jugement de l'expérience, etc.
3. Recevoir les émotions et faciliter leur expression, mais aussi exercer un certain contrôle réfléchi sur elles en faisant le choix d'utiliser des habiletés complexes de contrôle et de régulation des émotions dans l'action comme le questionnement individuel et collectif sur les causes, les effets et la signification de l'émotion.
4. Réaliser un retour réflexif sur l'action en vue de s'approprier l'expérience et de développer davantage une prise en compte de la dimension affective par une compréhension et une interprétation des émotions en cause, mais aussi des gestes professionnels qui tiennent compte de cette analyse.

ACTIVITÉ DE RÉFLEXION SUR DES SITUATIONS OÙ LES ÉMOTIONS ONT AIDÉ OU NUI À L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

Des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées relèvent souvent l'importance que prend la dimension affective (attitudes, émotions…) dans les interactions entre les accompagnées et les accompagnatrices-formatrices, mais aussi dans les changements à mettre en œuvre ou dans les situations à régler. Pour mieux comprendre ce qui arrive, il est proposé d'examiner collectivement des situations d'accompagnement-formation où l'influence de la dimension affective a donné lieu à une expérience plutôt positive et des situations d'accompagnement où les émotions ont conduit à un parcours plutôt difficile. Pour examiner les deux situations suivantes, il est proposé de répondre aux neuf questions ci-dessous pour chacune d'elles.

En pensant à des rencontres d'accompagnement-formation que vous avez réalisées, tenter de retrouver :

1. Une expérience d'accompagnement-formation où les réactions affectives ont facilité l'intervention.
2. Une expérience d'accompagnement ou de formation où les réactions affectives ont rendu l'intervention difficile.

Voici ce qui est à compléter pour chacune des situations.

Caractéristique des accompagnées rencontrées	
Taille du groupe : Durée de l'intervention : Contexte de l'accompagnement-formation : Exposé de la situation :	
1	Brève description de l'intervention (description de la situation).
2	Comment peut-on nommer ces réactions affectives (reconnaissance des composantes de la dimension affective en cause) ?
3	Comment ces réactions affectives se sont-elles manifestées (manifestations observables) ?
4	Quels aspects de l'intervention ont fait émerger des réactions affectives (énoncé des causes) ?
5	Pourquoi ces réactions affectives ont-elles émergé (énoncé des causes) ?
6	Comment ces réactions affectives ont-elles influencé l'intervention (énoncé des conséquences) ?
7	Quelles stratégies ont été utilisées pour tenir compte de ces réactions affectives (moyens pris pour tenir compte des réactions affectives) ?
8	Comment cette expérience peut-elle être utile pour agir dans une autre situation (mise à profit de l'expérience) ?
9	Comment les solutions utilisées pourraient-elles s'adapter à d'autres situations (adaptation des solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction) ?

Il s'agit ensuite de faire circuler les réponses complétées et d'amener les équipes à discuter des réponses rendues par d'autres personnes ou d'autres équipes. Des commentaires professionnels, écrits comme chacune aimerait les recevoir, sont fournis et reçus par les équipes conceptrices. La discussion se fait autant sur les réponses rendues que sur le processus proposé.

ACTIVITÉ DE RÉFLEXION PORTANT SUR LE DÉSÉQUILIBRE SÉCURISANT

Dans l'accompagnement-formation d'un changement de pratique, il est inévitable que les accompagnées soient placées en situation de déséquilibre ; cependant, cet état déstabilisant se produit sur le plan cognitif et devrait être minimisé sur le plan affectif. Toutefois, autant le déséquilibre que la sécurité peuvent recouvrir des éléments positifs ou négatifs. C'est dans ce sens que l'activité suivante est proposée. Elle est axée sur les questions suivantes :

- En quoi créer un déséquilibre peut-il être positif ou négatif?
- En quoi créer de la sécurité peut-il être positif ou négatif?

Ce qui est provoqué	En quoi est-ce plutôt positif (+)?	En quoi est-ce plutôt négatif (–)?
Le déséquilibre		
La sécurité		

Il est important que les accompagnées remplissent les quatre espaces du tableau même si cela leur apparaît impossible. En outre, il leur est demandé de mettre un D dans l'espace qui a été le plus difficile à remplir pour elles et un F dans le plus facile.

Une mise en commun est réalisée et une discussion s'ensuit pour évaluer le rôle du déséquilibre ou de la sécurité dans l'accompagnement-formation de l'évolution des pratiques ou de changements orientés.

Des éléments comme les suivants sont pris en considération dans la discussion :

- Sur le plan cognitif, il est nécessaire de bousculer pour faire réfléchir et mener à des changements individuels et collectifs.
- Dans l'apprentissage, la facilité n'existe pas en soi. Si les accompagnées trouvent que tout est facile, c'est qu'il n'y a pas vraiment d'apprentissages ou de changements.
- Il est souvent dit de « respecter le rythme » des participantes au processus ; cela est louable, mais il n'est pas toujours possible d'y parvenir totalement, car il s'agit de combiner des changements individuels à la mise en œuvre de changement dans une organisation.

ACTIVITÉ ASSOCIÉE À LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT[1]

La mise en œuvre d'un changement même s'il peut être désiré par certaines accompagnatrices-formatrices et accompagnées fait souvent émerger des manifestations traduisant des représentations individuelles et quelquefois subjectives du changement envisagé. Il est important de se rendre compte que s'il n'y a pas de résistance au changement, il n'y a pas de véritable changement. La résistance au changement n'est donc pas toujours négative. S'en préoccuper aide à comprendre ce qui perturbe, ce qui aide à mettre en œuvre le changement ou même ce qui n'est pas souhaitable de changer. Les manifestations, qu'elles prennent la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations ou d'un questionnement, exigent que

1. Cette activité est adaptée de Lafortune et Deaudelin (2001) et de Lafortune (2012a).

les accompagnatrices-formatrices soient promptes à les reconnaître et à composer avec elles. Il est possible, avec les accompagnées, de retracer certaines causes et conséquences de cette résistance pour ensuite chercher ensemble des éléments de solution qui serviront à désamorcer progressivement cette résistance et à faciliter ainsi le processus de changement. Reconnaître ces manifestations et ces causes est un premier pas à faire et une des conditions nécessaires à l'acceptation de changements dans le milieu visé par le changement. Cette perspective requiert cependant effort, confiance en soi et ouverture aux commentaires qui contribuent à remettre en question les idées et les pratiques pédagogiques et professionnelles. La façon de mener l'intervention relativement à la résistance au changement dépend du degré de volonté de s'y engager. Trois types de réactions sont remarquées : une ouverture au changement attendu, une déstabilisation, tout en ayant une acceptation, ou une résistance assez grande pouvant aller jusqu'au refus du changement. Les personnes ouvertes au changement sont utiles pour exercer une influence positive ; il s'agit de connaître les forces de ces personnes qui exercent un leadership positif ; de construire avec elles une stratégie ou un plan d'action tout en portant une attention particulière aux collègues qui expriment des résistances, des réticences ; et d'inciter ces personnes à développer un projet de changement, en considérant le contexte réel de l'organisme ou du groupe. Les personnes ayant une résistance moyenne accepteront le changement si elles reçoivent de bonnes explications. Pour y arriver, il s'agit de travailler sur leurs représentations (la façon dont elles perçoivent le changement et les moyens de le mettre en œuvre) lors de rencontres individuelles et collectives ; les inviter à prendre part à des consultations pour recueillir leur avis et, à travers leurs observations, chercher à comprendre ce que pense le reste du groupe. Enfin, pour les personnes qui ne veulent pas mettre en œuvre le changement, il peut s'agir d'un réel refus ou d'une méconnaissance des changements. Chercher à connaître leurs points forts aide parfois à obtenir leur contribution à la démarche de changement ; travailler sur les représentations pour bien cerner ce qu'elles connaissent des orientations des changements et ainsi voir ce qui fait obstacle.

Pour réaliser une activité d'accompagnement-formation, une suggestion consiste à faire travailler la moitié du groupe sur les manifestations alors que l'autre travaille sur les causes de la résistance au changement. S'assurer que les membres du groupe départagent les manifestations des causes. Cela se réalise par une forme de remue-méninge* sur les manifestations et les causes de la résistance au changement. De grandes affiches présentent les résultats des équipes.

- Nommer des manifestations possibles de la résistance au changement dans votre milieu de travail.
- Nommer des causes possibles de la résistance au changement d'après les observations de votre milieu de travail.

De plus, il peut y avoir deux équipes, une qui travaille sur les manifestations et causes de la résistance et une autre qui travaille sur l'ouverture au changement.

- Nommer des manifestations et des causes de la résistance au changement issues de vos observations de votre milieu de travail.
- Nommer des manifestations et des causes possibles de l'ouverture au changement issues de vos observations de votre milieu de travail.

Voici des propositions pour effectuer un retour sur le travail réalisé.

- Le retour se fait par une invitation aux équipes à circuler pour prendre connaissance des diverses réflexions. Un membre de chaque équipe demeure près de la feuille de réflexion de son équipe pour rendre compte du travail réalisé. Des membres de l'équipe s'organisent pour remplacer cette personne afin qu'elle puisse elle aussi prendre connaissance du travail des autres.
- Des volontaires (entre deux et quatre personnes) sont désignées pour effectuer une synthèse de l'ensemble des réflexions. Par exemple, deux personnes travaillent sur la résistance et deux autres sur l'ouverture au changement. En guise d'appui à la réflexion, il reste à présenter soi-même de façon réflexive-interactive sa vision des synthèses et de la démarche entreprise sans nécessairement accepter toutes les idées, mais en suscitant des interrogations.
- Pendant la tournée des affiches, il peut être proposé de relever les causes internes et les causes externes comme intention de lecture pour préparer une synthèse. La moitié du groupe s'interroge sur les causes externes : sont-elles réelles ? Sont-elles issues de contraintes imposées ou à un choix volontaire ? Sont-elles plus ou moins acceptables, justifiables ? Une stratégie semblable concerne les causes internes. L'accompagnatrice-formatrice repère certains éléments de rétroaction ou de synthèse pour les soumettre au groupe.
- Comme il arrive souvent que les causes nommées relèvent de la dimension affective et qu'elles soient attribuées aux personnes ayant à mettre en œuvre le changement, inviter les accompagnatrices-formatrices à constater que d'autres aspects que ceux associés à la dimension affective sont parfois en cause dans certaines résistances et que ces causes ne sont pas uniquement attribuables aux personnes chargées de mettre en œuvre le changement.
- Élaborer en équipe une démarche de solutions en fonction des causes, mais aussi des conséquences expliquant la résistance au changement avec des questions comme les suivantes :
  - Quelles sont les conséquences d'une trop forte résistance au changement en fonction des causes dégagées ?
  - Quels éléments de solution envisagez-vous pour contrer les manifestations et causes liées à la résistance au changement ?

Comme pour d'autres situations de formation-accompagnement, il est suggéré de planifier un suivi afin de faire émerger les éléments ou les indices qui aideraient à situer les différents déclencheurs de crainte ou d'anxiété lors d'accompagnements-formations, de reconnaître les réactions affectives qui entretiennent la résistance aux changements, d'apprendre à les cerner selon différentes facettes, de constater les répercussions des mécanismes de défense, sur soi et sur les autres, et de saisir l'importance de l'interinfluence et de son rôle dans la résistance, mais d'utiliser parallèlement cette interinfluence pour dépasser les peurs.

La résistance et l'ouverture aux changements sont abordées en explorant les aspects positifs et négatifs de ces résistances ou ouvertures dans un tableau comme le suivant.

	Positive ?	Négative ?
En quoi la résistance peut-elle être…		
En quoi l'ouverture peut-elle être…		

Voici des réponses possibles.

	Positive ?	Négative ?
En quoi la résistance peut-elle être…	▪ En l'utilisant pour mieux comprendre les enjeux des changements. ▪ En s'en servant comme déclencheur de discussions à l'aide de mises en situation. ▪ En employant ces raisons pour effectuer des choix critiques et judicieux. ▪ En affirmant que les raisons du changement sont favorables à sa mise en œuvre.	▪ En bloquant toute nouvelle idée. ▪ En bloquant le fonctionnement de toute une équipe. ▪ En démontrant une attitude de fermeture. ▪ En évitant des remises en question d'un système qui apparemment fonctionne bien.
En quoi l'ouverture peut-elle être…	▪ En démontrant une ouverture à entendre d'autres perspectives de travail. ▪ En acceptant de faire des expérimentations. ▪ En suscitant un certain déséquilibre entre doutes et certitudes. ▪ En menant à d'autres processus.	▪ S'il y a trop d'ouverture et que peu de choix sont faits, tout devient important. ▪ Si elle empêche d'avoir un jugement critique. ▪ Quand elle est la manifestation d'un manque de connaissances des changements. ▪ Si l'ouverture signifie que les membres de l'équipe croient déjà tout faire dans le sens des orientations des changements.

GRILLE DMCCS (DESCRIPTIONS, MANIFESTATIONS, CAUSES, CONSÉQUENCES, SOLUTIONS)[2]

Plusieurs travaux ont été réalisés à partir des influences théoriques associées à la compréhension des émotions et de la dimension affective* accompagnant tout changement : il s'en dégage une grille d'analyse de situations où des réactions affectives émergent. Les éléments de cette grille sont détaillés ci-dessous. Cette grille favorise la remise en question de ses propres actions lorsque des réactions affectives émergent dans une situation d'accompagnement-formation. Utiliser une telle grille aide à comprendre l'ensemble d'une situation et sert à exercer une mise à distance pour agir adéquatement en action.

1. *Exposer le contexte* suppose de préciser la situation d'accompagnement-formation, de reconnaître le degré d'engagement des accompagnatrices-formatrices, le nombre de personnes rejointes, leurs formations antérieures sur les orientations du travail ou des changements et toute autre information associée à la situation susceptible d'aider à mieux comprendre le contexte.
2. *Décrire la situation* signifie qu'il y a présentation de toutes les étapes réalisées en action. Des précisions permettent à une personne qui écoute de savoir ce qui est arrivé, voire de reproduire les mêmes actions.
3. *Reconnaître les composantes de la dimension affective en présence* exige de pouvoir mentionner les composantes impliquées dans l'émergence de réactions affectives. Cependant, cela ne se limite pas à souligner qu'il y a des émotions, mais bien à les distinguer. Cela est aussi valable pour les autres composantes de la dimension affective comme le concept de soi, les croyances attributionnelles de contrôle, l'engagement…
4. *Énoncer les manifestations* suppose un bon sens de l'observation pour reconnaître les paroles et les gestes associés aux composantes de la dimension affective. Il est très probable que leurs manifestations aident à reconnaître ces composantes. Tout en les nommant, des interprétations se profilent et permettent d'énoncer les causes et les conséquences de l'émergence des réactions affectives dans l'action.
5. *Énoncer les causes* est grandement associé aux aspects précédents de la grille d'analyse. Cependant, fournir les causes des réactions affectives exige une analyse de la situation afin de comprendre pourquoi cela s'est déroulé de la sorte. Ces causes sont de tout ordre : dépendantes de soi, des autres, de l'interaction, de la situation, du contexte.
6. *Déterminer les conséquences* concerne les causes et suppose une projection à court terme de ce que les réactions affectives ont suscité, tant chez l'accompagnatrice-formatrice que chez les accompagnées, mais aussi ce que

2. Voir Lafortune (2010).

ces réactions affectives produisent chez ces mêmes personnes, à moyen et à long terme. Une telle analyse exige de garder des traces des réflexions afin d'y revenir et de pouvoir étudier plus précisément les conséquences.

7. *Se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives* est associé aux solutions qui découlent des réponses apportées aux autres composantes de la grille. Avec de l'expérience, ces solutions sont puisées dans l'action et mises en œuvre rapidement. Cependant, ce n'est pas toujours possible d'exercer une mise à distance, surtout si des réactions affectives d'ordre personnel émergent.
8. *Tirer profit de l'expérience* inclut un autre degré d'analyse de la situation étant donné que les réactions affectives ont eu lieu et que la ou les accompagnatrices-formatrices se posent des questions *a posteriori* afin de reconnaître ce qui s'est passé, de commenter les solutions utilisées et de porter un regard critique sur l'ensemble de la situation ou de l'expérience.
9. *Adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction* mène à une forme de conceptualisation de l'ensemble de la situation. Les accompagnatrices-formatrices se créent un bagage de stratégies ou de moyens d'intervention pour faire face à diverses situations.

L'utilisation d'une grille d'analyse comportant les composantes présentées ci-dessus aide à comprendre l'ensemble d'une situation en exerçant une mise à distance pour agir de façon pertinente afin de favoriser le changement, d'en tirer des leçons et d'alimenter son bagage de stratégies pour agir dans d'autres contextes. Après avoir utilisé cette grille, il s'agit maintenant d'autoévaluer sa façon de l'utiliser.

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION D'UNE SITUATION SUSCITANT DES RÉACTIONS AFFECTIVES

	ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'ANALYSE	Comment je le fais déjà. Insatisfaisant	Pas vraiment bien	Assez bien	Très bien	Ce que je pourrais faire pour m'améliorer.
1	Exposer le contexte.					
2	Décrire la situation.					
3	Reconnaître les composantes de la dimension affective en présence.					
4	Énoncer les manifestations.					
5	Énoncer les causes.					
6	Déterminer les conséquences.					
7	Se donner les moyens de prendre en compte les réactions affectives.					
8	Tirer profit de l'expérience.					
9	Adaptater les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction.					

POUR CONCLURE. EFFECTUER UN EXERCICE DE MISE À DISTANCE DES ÉMOTIONS

Dans une perspective féministe et pour l'accompagnement-formation d'un changement, la prise en compte de la dimension affective est incontournable. Cependant, le point de vue adopté dans ce chapitre montre que cette prise en compte, outre de faire exprimer les émotions, vise particulièrement à faire exercer une mise à distance de ses propres émotions, mais surtout, en tant qu'accompagnatrice-formatrice, de former les participantes à y arriver.

CHAPITRE

6

ENTRETIENS D'ACCOMPAGNEMENT COMME STRATÉGIE DE LA RÉFLEXION-INTERACTION DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE[1]

Un accompagnement-formation suppose un suivi, une continuité. Comme il est étalé dans le temps, il est souvent complété par des rencontres en petits ou moyens groupes d'accompagnées afin d'approfondir, par exemple, une réflexion sur des pratiques ou pour développer un point de vue partagé par une équipe. Dans le présent chapitre, il sera question d'un accompagnement-formation offert à des accompagnatrices-formatrices pour qu'elles puissent éventuellement faire vivre ce type d'accompagnement-formation à des participantes accompagnées qui auront à réaliser des entretiens d'accompagnement*.

Ces entretiens d'accompagnement sont basés sur l'élaboration de protocoles d'entretiens à partir de questionnements. Il est donc important de s'interroger sur les questions posées, sur le moment et la manière de les utiliser. Le questionnement* consiste à réunir un ensemble de questions de manière à susciter la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits sociocognitifs, les remises en question, etc. Il est réflexif s'il mène les accompagnatrices-formatrices ou les accompagnées à réfléchir à leur pratique d'accompagnement-formation, à penser aux stratégies ou aux

1. Pour plus de détails, voir Lafortune (2004b, 2012a, 2015).

processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche ou d'actions professionnelles. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction de connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs* (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Il incite les accompagnées à verbaliser ce qu'elles pensent, ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient générer des prises de conscience ou encourager à passer à l'action. Le questionnement représente tout en défi, puisqu'il a comme rôle et utilité de susciter la réflexion approfondie, de favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, de stimuler les interactions et de mener à des prises de conscience et à une autonomie réflexive-interactive (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 15).

Dans l'accompagnement-formation, le questionnement exige une préparation de questions, mais aussi une réflexion sur la valeur de ces questions qui consiste à anticiper des réponses possibles et à les soumettre aux regards de collègues avant de les utiliser. Il est aussi possible d'examiner les types de questions posées et de s'interroger sur le degré de réflexion exigé par ces questions pour tenter par la suite de les reformuler afin qu'elles exigent un engagement réflexif plus grand et que la perspective féministe soit présente. Selon sa pertinence (ici une perspective féministe), le questionnement favorise un certain engagement réflexif des accompagnées surtout s'il fait émerger des prises de conscience qui alimentent la réflexion et qui mènent à l'action, à des actions féministes. Différents types de questions servent lors d'entretiens réflexifs-interactifs d'accompagnement pour de petits groupes.

Ce chapitre propose les étapes suivantes d'accompagnement-formation pour la préparation et la réalisation d'entretiens d'accompagnement :

- la préparation du protocole d'entretiens ;
- les stratégies de préparation du contenu des entretiens ;
- les stratégies de réalisation des entretiens ;
- des activités d'élaboration d'entretiens à partir de mises en situation ;
- des activités d'élaboration d'entretiens à partir de mises en situation et de questions proposées ;
- des activités d'élaboration de questions d'entretiens associées aux types de questions et au degré d'engagement exigé par les questions ;
- des stratégies de rétroaction à des protocoles d'entretiens ;
- une activité d'évaluation du degré de réflexivité de questions associées à la pratique réflexive.

PRÉPARATION DES PROTOCOLES D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT DE PETITS GROUPES

La présente section sert à préparer un entretien d'accompagnement. Il peut être axé sur une problématique particulière d'un groupe de femmes ou communautaire ou d'une autre institution, mais aussi sur toute autre situation servant à faire réfléchir des accompagnées qui sont généralement des accompagnatrices-formatrices dans leur milieu. Certains milieux utilisent les entretiens individuels ou de groupe, selon les circonstances. Dans le présent ouvrage, l'interaction est privilégiée dans toutes les situations. C'est en ce sens qu'il est proposé de réaliser des entretiens de petits groupes pour que les pairs s'entraident, se questionnent et apprennent des autres, quelle que soit la problématique. De plus, réaliser des entretiens en petits groupes permet d'éviter de donner des conseils et favorise les situations d'animation.

L'accompagnement-formation à la réalisation d'entretiens réflexifs-interactifs en petits groupes suppose un travail en équipe de collègues. Voici les étapes proposées pouvant constituer une activité de formation à l'élaboration de questions pour un protocole d'entretiens (voir Lafortune, 2012a et 2015, pour des détails et d'autres idées).

1re ÉTAPE. Définir la problématique ou la situation

Décrire finement la problématique ou la situation. Cette description aide les personnes qui la lisent ou qui l'écoutent à savoir ce qui a été réalisé et à connaître le déroulement. Préciser la ou les intentions poursuivies par l'entretien contribue éventuellement à créer des liens entre les intentions et les questions envisagées (ou celles qui ont été posées) afin de permettre les ajustements.

2e ÉTAPE. Préciser les questions posées en action

Dans le cas où l'entretien a eu lieu, fournir les questions effectivement posées et les différences entre ces dernières et celles qui étaient prévues, ainsi que des explications sur les écarts. Dans le cas où l'entretien n'a pas encore eu lieu, il s'agit de présenter les questions prévues ainsi que les sous-questions permettant de bien saisir les orientations et d'offrir des points de relance si la question principale ne semble pas avoir été comprise. Il est important d'anticiper des réponses possibles ou d'essayer de répondre à nos propres questions. Cela contribue souvent à apporter des ajustements plus ou moins majeurs à ses questions.

3e ÉTAPE. Revoir les questions à partir de critères

Soit individuellement ou en équipe, cette troisième étape consiste à raffiner ses questions, si l'entretien n'a pas eu lieu. Cet affinage se fait à partir des propositions suivantes :

- Anticiper des réponses aux questions choisies et vérifier si ces anticipations correspondent aux orientations et intentions de l'entretien.
- Revoir la clarté et le degré de précision des questions afin de les améliorer.
- Revoir les questions qui appellent une réponse par « Oui » ou « Non » et tenter de les éviter. Les questions commençant par « Est-ce que… ? » ou « Avez-vous… ? » mènent généralement à ce type de réponses.
- Revoir l'ordre des questions en essayant différentes positions pour choisir le plus stratégique. Dans la situation présente, est-il préférable d'aborder le sujet directement ou de passer par des questions générales ? Est-il préférable de faire parler l'accompagnée d'elle-même ou de ses collègues ?…
- Revoir le degré de difficulté de chacune des questions afin de ne pas commencer par ce qui apparaît le plus difficile.
- Revoir le degré d'engagement réflexif des questions afin d'atteindre le degré de réflexivité voulu et, surtout, afin de pouvoir évaluer le contenu des entretiens. Demander de décrire est moins engageant que demander des raisons pour lesquelles l'intervention a plus ou moins bien fonctionné.
- Revoir le degré de réponses induites par la question afin d'éviter les réponses voulues et non celles qui émergent de l'accompagnée rencontrée. Par exemple, une question qui commence par « Ne pensez-vous pas qu'il serait préférable d'agir de la sorte la prochaine fois ? » présuppose que l'animatrice de l'entretien veut une réponse positive.
- Revoir le degré de jugement de valeur pouvant être perçu à travers la question afin d'éviter que la personne se sente jugée, accusée ou remise en cause directement. Des questions comme « Ne pensez-vous pas que vous auriez dû agir ainsi… ? » ou « Pensez-vous vraiment que ce que vous avez réalisé va dans le sens des orientations de notre organisme ? » laissent supposer que l'accompagnée n'agit pas correctement.
- Revoir le degré d'engagement sur le plan affectif afin de garder une perspective professionnelle à l'entretien. Par exemple, une question du type « Qu'est-ce qui fait que vous étiez en colère contre la direction à propos de… ? » met directement l'accompagnée en situation d'engagement affectif pas toujours favorable (voir le chapitre 5 portant sur la dimension affective dans l'accompagnement).

4e ÉTAPE. Améliorer l'entretien

Pour poursuivre l'amélioration de l'entretien, il est possible de se demander quels types de questions sont utilisés avec la catégorisation suivante. Néanmoins, il est difficile de préciser par quel type de questions il est préférable de commencer. Cela dépend de la situation, du degré de connaissance entre l'accompagnatrice et les accompagnées, mais aussi de l'« intimité professionnelle » qui a été créée dans le groupe. Cela se discute. Néanmoins, une suggestion consiste à placer les questions dans des ordres différents et à se demander quelle influence cela peut avoir sur les réponses. Cela aide à trouver la meilleure solution.

- Les questions de type *informatif* (I) permettent d'obtenir des renseignements précis à propos d'un événement ou de mieux connaître les membres des groupes rencontrés.

  Exemples : De combien de personnes est composé le groupe ? Quelles sont les formations antérieures du groupe ? Depuis combien de temps vivent-elles la situation ? L'accompagnement-formation est-il imposé aux membres du groupe ou volontaire de leur part ? Jusqu'à quel degré ?

- Les questions de type *descriptif* (D) suscitent la verbalisation des pratiques à partir d'une expérience particulière ; elles permettent de savoir ce qui s'est passé d'une étape à l'autre lors d'une expérience vécue.

  Exemples : Que s'est-il effectivement passé lors de votre dernière rencontre ? Qu'est-ce que les personnes ont précisément dit ? Qu'est-ce qui a été réalisé étape par étape ?

- Les questions de type *métacognitif* (M) permettent d'obtenir des informations sur les processus d'apprentissage que les accompagnées mettent en action dans la situation de formation ; elles permettent de savoir si les accompagnées ont conscience de ce qui se passe dans leur tête lorsqu'elles sont en action ; elles mènent souvent à l'autoévaluation.

  Exemples : Que connaissez-vous à propos de (nommer le concept, le contexte ou la thématique…) ? Comment avez-vous appris ? Que pourrait-on faire pour vous aider et de quelle façon ? Qu'est-ce que cela vous apporterait et pourquoi ? Quelles stratégies utilisez-vous pour apprendre, pour comprendre ? Pourquoi vous sont-elles utiles ? Comment utilisez-vous les stratégies qui vous conviennent ? Même si la question a une portée métacognitive, il arrive que la réponse demeure sur le plan de l'information ou de la cognition.

- Les questions de type *affectif* (A) sont liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs ; elles font émerger des réactions, ou les émotions ressenties, dans différentes situations.

Exemples : Il n'est pas toujours facile de poser des questions et de demeurer sur le plan professionnel, de ne pas bifurquer sur le plan personnel. Des questions comme : Que ressentez-vous ? ou Quelles émotions émergent ? sont modulables par des questions comme : Que pensez-vous de ce qui vient de se passer sur le plan affectif, des émotions qui sont en cause… ? Qu'avez-vous apprécié de la rencontre ? Qu'est-ce qui vous incite à donner ce degré d'appréciation ? Certaines questions ne sont pas d'ordre affectif au départ, mais le deviennent dans un contexte particulier.

- Les questions de type *conceptuel* (C) visent l'émergence des croyances et des conceptions ; elles mettent en lumière comment une accompagnatrice ou une accompagnée conçoit la formation, l'animation ou l'accompagnement, par exemple.

  Exemples : Quel sens donnez-vous à… ? Que pensez-vous de tel événement de l'actualité (le nommer) ? Quelles caractéristiques donnez-vous à l'intervention féministe ?

- Les questions de type *réflexif* (R) suscitent la réflexion et l'analyse des pratiques ; elles font émerger ce que la personne pense et l'argumentation qu'elle propose pour expliquer son idée ; elles aident à comprendre ce qui influence ses gestes et ses pensées.

  Exemples : Dans les actions d'accompagnement que vous avez posées, quelles sont celles qui vous apparaissent les plus efficaces ? Pourquoi ? Comment interprétez-vous les réactions des accompagnées que vous avez rencontrées ? Quelles sont les caractéristiques de votre pratique de formation, professionnelle ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans votre formation ? Pourquoi ? Comment agiriez-vous une prochaine fois ?

- Les questions portant sur l'*approche féministe* suscitent la réflexion sur la place accordée au féminisme dans les questions, sur la recherche d'équité et d'égalité, sur la connaissance des théories féministes…

  Exemples : Que pensez-vous des écarts salariaux entre les hommes et les femmes ? Dans les formations que vous offrez, qu'est-ce qui s'inscrit dans une perspective féministe ? Pourquoi pensez-vous ainsi ? Comment tenez-vous compte d'une perspective où le genre est pris en considération ? Que pensez-vous des actions actuelles associées au mouvement des femmes ?

- Les *autres types* (AT) de questions sont celles qui ne peuvent être classées parmi les propositions ci-dessus.

5e ÉTAPE. Vérifier la cohérence

Une question importante reste à poser afin d'assurer une cohérence dans l'ensemble de la démarche en lien avec la problématique à étudier.

- Qu'est-ce qui vous fait dire que les questions posées répondent bien aux intentions, aux objectifs, permettent d'approfondir le contenu visé par l'entretien ?

6e ÉTAPE. Se former à réaliser des entretiens

Se former à réaliser des entretiens individuels ou collectifs à partir des aspects suivants à prendre en compte.

Un entretien d'accompagnement réflexif-interactif est une rencontre individuelle ou collective (un maximum de six personnes paraît être suffisant) de personnes en formation ou de collègues… Cette rencontre sert à mieux connaître les accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique particulière à ce groupe ou à cet individu, à cerner un problème, à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail. Elle sert aussi à chercher et peut-être à trouver des solutions, à préparer des actions à réaliser et des moyens d'effectuer un retour réflexif sur l'expérience. Il s'agit d'éviter que cet entretien amène les accompagnées à « se raconter ». Cela veut dire les ramener dans l'esprit de l'entretien si cela prend une tangente anecdotique. Les anecdotes sont parfois intéressantes, mais elles ne font pas avancer la réflexion et dans une rencontre collective, elles finissent par démobiliser les participantes (tiré de Lafortune, 2012a, 2015).

STRATÉGIES DE PRÉPARATION D'UN ENTRETIEN RÉFLEXIF-INTERACTIF D'ACCOMPAGNEMENT DE PETITS GROUPES[2]

Voici les étapes proposées pour préparer des entretiens réflexifs d'accompagnement de petits groupes. Ces étapes sont proposées par des accompagnatrices-formatrices qui soutiennent des accompagnées qui ont à réaliser de tels entretiens et qui sont des accompagnatrices-formatrices dans leur milieu.

Intention

Il est important de bien cerner l'intention de l'entretien d'accompagnement à réaliser. Cela aide à la sélection des questions d'approfondissement à poser durant l'entretien et permet d'effectuer des ajustements en cours d'entretien en fonction du but à atteindre. Parfois, l'intention est élaborée au début, puis revue en cours de route au fil de la formulation des questions. Il est important qu'il y ait cohérence entre intention

2. Pour plus de détails, voir Lafortune (2012c, 2015).

et questions. De plus, il y a une recherche de cohérence entre les intentions et ce que les questions permettent d'atteindre. Il est impératif de considérer le temps imparti à l'entretien pour délimiter l'ampleur des intentions.

Élaboration de questions

Il s'agit d'élaborer des questions qui vont dans le sens des intentions, mais aussi dans celui de la démarche réflexive-interactive, du développement de compétences et de la perspective féministe. Les questions sont également choisies selon qu'elles s'adressent à des accompagnées novices ou expérimentées. Il est intéressant et utile de fournir le but de chacune des questions et ce qui en est attendu afin de ne pas trop modifier les questions et d'ainsi s'éloigner des intentions, mais aussi pour assurer une continuité lorsqu'il y a changement de personnel. S'il y a des précautions à prendre pour certaines questions, il s'agit de le signaler. Parfois, certaines questions sont facultatives.

- Porter une attention particulière à la préparation des questions : but de l'entretien, anticipation des réponses, ordre des questions… Si un entretien a déjà été réalisé avec les mêmes questions, revoir les questions pour les avoir en tête.
- Préparer des sous-questions aide à se sortir d'impasses dans l'action : des questions non comprises, des accompagnées qui restent muettes après une question, des réponses qui ne donnent pas le résultat voulu…
- Choisir des questions qui demandent une réponse nécessitant une bonne réflexion. Cela facilite l'engagement à long terme s'il y a eu approfondissement dans la réflexion. Laisser suffisamment de temps pour réfléchir et répondre.

Critères pour revoir les questions et les améliorer

Une fois que les questions sont formulées, elles sont revues pour être choisies, reformulées, éliminées ou intégrées. Les critères à utiliser sont ceux énoncés dans la section précédente.

Éléments à prendre en compte dans la réalisation d'un entretien de petit groupe

Les éléments présentés ci-après permettent de se préparer à l'entretien non seulement sur le plan du contenu et des questions, mais aussi sur celui de l'attitude et de la posture à adopter.

STRATÉGIES DE RÉALISATION D'UN ENTRETIEN RÉFLEXIF-INTERACTIF D'ACCOMPAGNEMENT

Un entretien se prépare et se réalise en fonction de quatre moments.

1. La préparation de l'entretien : les questions, l'appropriation des questions, l'anticipation et l'invitation à participer à l'entretien.
2. Le début de l'entretien : le soin apporté à l'utilisation des propos suscitant un engagement à parler, une incitation à parler pour tirer profit des commentaires ou observations des participantes.
3. Au cours de l'entretien : une attention portée aux propos encourageant l'interaction et l'approfondissement des propos, tout en considérant la dimension affective sans oublier d'apporter des ajustements aux questions préparées en fonction du but à atteindre.
4. La fin de l'entretien : une synthèse des propos dans une perspective de solutions et d'engagement dans des actions et défis élaborés avec les personnes présentes. Garder du temps pour effectuer cette synthèse est très important.

Il n'est pas simple de réaliser de tels entretiens, car cela exige plusieurs actions en même temps. Cela veut dire que les premiers entretiens ne peuvent être parfaits et que se former à le faire exige un certain temps. Cela suppose d'introduire l'entretien, d'écouter ce qui est dit, de regarder le non-verbal, de parler (poser les questions), d'interagir, de faire interagir, de garder le but en tête, de prendre des notes, de se préparer à une synthèse tout en ayant une attitude de respect, d'ouverture et exemptes de jugements de valeur pour y arriver. C'est tout un défi.

De plus, il n'est pas simple de choisir le degré d'intervention pour favoriser l'interaction, sans se laisser entraîner dans n'importe quelle direction : donner son avis, des conseils, des commentaires, des solutions, des anecdotes. Comme les accompagnatrices-formatrices sont facilement portées à intervenir, il est préférable de viser peu d'interventions et d'utiliser plutôt le questionnement.

Début de l'entretien

Un entretien d'accompagnement et sa réussite dépendent grandement des attitudes adoptées au cours de la rencontre et de la façon de formuler et de poser les questions. Un entretien d'accompagnement n'est pas une conversation informelle, il exige une préparation et ne peut être réalisé dans un esprit de spontanéité. Le climat créé entre les participantes décidera de la qualité des réponses. Pour créer un tel climat, il convient de porter une attention particulière à ce qui est dit au début de l'entretien

pour que les accompagnées se sentent à l'aise de s'exprimer. Cependant, il y a avantage à leur faire savoir que les points de vue divergents ne seront pas occultés, mais que ce n'est pas l'affrontement qui est visé. Préparer un court texte ou des idées qui seront énoncées en début d'entretien contribue à assurer un climat d'ouverture empreint de sérénité.

Durant l'entretien

Durant l'entretien, quatre dimensions sont à prendre en compte : le contenu, les attitudes, le déroulement et la nécessité de faire parler.

Préoccupation pour le contenu

Se préoccuper du contenu veut dire écouter ce qui est dit et faire en sorte que les intentions de l'entretien ne soient pas occultées. Cette écoute contribue aussi à prendre de courtes notes pour relancer les discussions ou faire ressortir des ressemblances ou différences entre les points de vue.

- Se méfier des anecdotes, des faits que des accompagnées racontent. Il s'agit de trouver un moyen de ramener le groupe ou certaines des accompagnées aux questions posées, à l'intention de l'entretien. Sans les bousculer, il s'avère parfois nécessaire de recentrer les propos vers le but poursuivi.
- Viser des propos qui apportent des éléments positifs sur les habiletés de chacune relativement à leurs milieux de pratique, même s'il peut y avoir des remises en question. Qu'est-ce qui est bien dans ce milieu ? Qu'est-ce que vous pouvez tirer de positif dans ce qui s'est passé ? Cela aide à ce qu'il n'y ait pas trop de récriminations. Y a-t-il quelque chose de bon ? Cela va également dans le sens de la recherche de causes internes : qu'est-ce qui dépend de soi ? plutôt que de se limiter à mettre tout « sur le dos » de causes externes, ce qui dépend des autres. Aussi, cela signifie chercher des avantages et des limites et non pas toujours des obstacles.
- Donner son avis n'est pas exclu. Au contraire, il est important de le faire, mais en choisissant bien le moment. Il est important de ne pas tomber dans la conseillance et de toujours viser l'interaction et l'émergence des solutions. Dire : « Je ne suis pas d'accord avec… » est différent de dire : « Vous n'avez pas raison ». Dire « J'ai deux solutions à vous proposer » est différent de « Voici ce que vous devriez faire ».
- Prendre quelques notes pour conserver sa concentration, pouvoir les relire et ainsi se rappeler, mais surtout pour cheminer vers une synthèse. Cette synthèse vise la recherche de solutions.

Importance des attitudes

Accorder une importance aux attitudes suppose de tenir compte autant des paroles que du langage non verbal, mais aussi de l'influence qu'ont pu avoir ses actions sur le climat. Même si l'entretien vise un but relativement précis, une souplesse est nécessaire pour laisser certains points de vue s'exprimer ou certaines émotions émerger. De plus, comme animatrice, il est parfois nécessaire d'accepter de sortir de sa zone de confort afin de favoriser la créativité et les remises en question.

- Éviter de regarder seulement la personne qui parle ; porter un regard sur l'ensemble du groupe pour noter le langage non verbal et en tenir compte dans la façon de mener l'entretien.
- Faire attention au langage verbal et non verbal, exprimer de la satisfaction quant au déroulement de la rencontre sans évaluation ou jugement.
- Éviter d'interrompre la ou les personnes si elles commencent par ce qui est prévu de demander à la fin, reprendre les idées émises afin de relancer vers d'autres questions et d'établir des liens (créer un enchaînement).
- Porter un regard particulier, en cours d'entretien, aux détails (gestes, paroles et silences) qui donnent des indices soit de malaises, d'inquiétude, de confiance, d'aisance, d'abandon, de résistances, etc.
- Utiliser un ton relaxant et l'humour est souvent aidant.
- Prendre en compte la dimension affective est important et cela se construit souvent dans l'action. Cela ne veut pas dire laisser émerger toutes les émotions, mais aider à trouver des solutions à ces émotions difficiles.
- Réagir à des propos qui perpétuent des préjugés, des idées préconçues ou des stéréotypes. Poser alors une question comme : Que pensez-vous de ce que vient de dire (telle participante) ?

Attention apportée au déroulement

Se préoccuper du déroulement suppose d'accorder une attention particulière à ce qui est dit pour ne pas poser une question à laquelle on a déjà répondu, s'assurer que l'entretien se termine dans le temps imparti et que les participantes tirent profit de la rencontre et en ressortent satisfaites. Il s'agit aussi de vérifier que l'entretien répond bien aux intentions.

- Accorder une écoute à ce qui est dit pour modifier l'ordre des questions si nécessaire en tenant compte du contenu des propos. Par exemple, il est possible de passer à une question ultérieure, si les gens en abordent le contenu, et ce, même si on laisse de côté d'autres questions. Il s'agit que l'entretien n'ait pas l'air d'une recette que l'on suit.

- Faire des « deuils » si nécessaire : élaguer des questions qui n'ont plus leur pertinence, enlever certaines questions si le temps ne permet pas de s'y intéresser. Respecter le temps prévu pour l'entretien.
- Faire faire des « deuils » : amener les accompagnées à oublier certaines avenues proposées par leurs réponses, car elles ne servent pas l'intention de l'entretien ou auraient intérêt à être discutées une autre fois.
- Permettre des moments de silence : parler aux participantes de l'utilité occasionnelle du silence et de la possibilité d'y avoir recours si elles en éprouvent le besoin. Dans la pratique, cela se concrétise en laissant 10, 20 ou 30 secondes pour réfléchir à la question posée et surtout en rappelant qu'il est possible de prendre du temps pour penser à sa réponse.
- Se donner du temps pour bien décoder les réponses qui ne sont pas toujours explicites ou claires. Ne pas hésiter à demander des explications supplémentaires.
- Ne pas hésiter à recadrer s'il y a dispersion et ainsi, ramener les participantes à l'objet de la discussion. Parfois, il est nécessaire d'accorder un peu de temps pour la digression. Mais si cela dure trop longtemps, il sera difficile de revenir à ce qui était prévu. Pendant les digressions (pas trop longues), il est intéressant de chercher une solution pour recadrer. Des phrases comme les suivantes sont aidantes : « Il me semble que nous ne sommes plus dans le sujet ; on pourrait revenir à la question posée » (et la relire). Il s'agit de se rappeler que ce sont des entretiens de petits groupes et non individuels.
- Accorder une pause durant l'entretien afin de laisser du temps pour écrire des idées. Cela permet de prendre un recul avant de poursuivre l'entretien et aide les participantes à se recentrer et à réfléchir.

Nécessité de faire parler, de créer des interactions

Accorder de l'importance aux interactions suppose que l'animatrice se retire lentement des propos pour ne plus être au centre et laisser les participantes interagir et s'exprimer tout en gardant le fil conducteur de l'entretien.

- Viser des interactions. Par exemple, si une participante donne un avis, demander aux autres ce qu'elles en pensent. Si une autre parle de difficultés, leur demander si elles éprouvent les mêmes, tenter de trouver des solutions et discuter de ces solutions. Cela veut dire éviter les dialogues entre accompagnées et accompagnatrices-formatrices. Tout le groupe devrait se sentir interpellé par les propos.
- Utiliser les réponses pour relancer la discussion. Il est parfois nécessaire de revoir la question prévue pour la reformuler en utilisant les mots utilisés par les participantes. C'est une façon de montrer son écoute.

- Utiliser la reformulation sous différentes formes, souvent sur un ton interrogatif qui incite à apporter des précisions. Des phrases comme celles-ci aident : Si j'ai bien compris… ; Donc ce que vous demandez, c'est… ; Ce que vous voulez dire, c'est… Je reformule ce que vous avez dit… ; Tout à l'heure, vous avez dit… ; individu ou (vous) le groupe, pourriez-vous reformuler pour clarifier ? Cette reformulation sert à relancer, à comprendre, à synthétiser.
- Reformuler pour valider une interprétation possible, utiliser les propos de la ou des personnes interrogées pour relancer l'entretien.
- Utiliser les « tours de table » à des moments choisis, mais pas de façon systématique, car ils deviennent lassants. Les accompagnées finissent par ne pas écouter et par attendre leur tour pour s'exprimer. Il est nécessaire de surtout viser l'interaction.
- Se faire « l'avocate de la diablesse » ou « lancer un pavé dans la mare » est un moyen de relancer la discussion en apportant des propos controversés, en faisant ressortir les contradictions ou en donnant son opinion de façon indirecte.
- Poser des questions générales qui ne visent pas directement les participantes : Que croyez-vous que certains (personnes, collègues…) pensent (ou ont vécu en formation, dans un travail en équipe…) ? C'est une façon de connaître les avis, sans les demander directement. Cela peut être utile de le faire ainsi.
- Répondre à une question par une question qui suscite un débat, des interactions, des réflexions, qui va plus loin.
- Ne pas hésiter à interroger une accompagnée qui participe moins. Cela signifie éviter qu'il y ait des dialogues et, parfois, freiner une personne qui participe trop. Cela veut aussi dire de regarder celles qui parlent moins pour les inciter à s'exprimer.

Fin de l'entretien

- Accorder une importance particulière au type de rétroaction afin qu'elle soit pertinente autant au regard des attentes explicitées par les accompagnées que de certains besoins implicites tout aussi réels décelés par l'accompagnatrice-formatrice qui réalise l'entretien.
- Réaliser une synthèse qui ouvre sur des solutions et des perspectives positives. Ne pas oublier de réserver du temps pour la synthèse des idées portant sur les intentions, les solutions possibles et les projections ou perspectives pour l'avenir. Selon les circonstances, il s'agit de se demander jusqu'où doit aller la synthèse : la laisser émerger ou la fournir et la vérifier auprès du groupe.

- Donner parfois l'occasion de parler du fonctionnement de l'entretien pour s'améliorer et pour aller chercher l'avis des participantes. Prévoir un processus d'autoévaluation et d'évaluation.

Pour donner suite à l'entretien

- Garder des traces de l'entretien et inviter les accompagnées à faire de même avec leurs expériences pour un meilleur suivi jusqu'au prochain entretien ou pour la prochaine rencontre collective.
- Élaborer ensemble (accompagnatrices-formatrices et accompagnées) un plan de suivi pour faciliter les liens et accroître la cohérence entre les rencontres.
- Organiser une rencontre portant sur la rétroaction afin d'apprendre à le faire dans une perspective réflexive-interactive
- Favoriser l'engagement en permettant ou en encourageant les accompagnées à se donner des défis (petits, moyens ou grands) pour y revenir lors de la prochaine rencontre. Ces défis prennent la forme d'expériences à tenter, d'observations à faire, de questions sur lesquelles réfléchir…
- Donner un suivi efficient et respectueux autant pour soi-même en tant qu'accompagnatrice-formatrice que pour les accompagnées. Si une disponibilité est offerte, elle devrait respecter le temps qu'il est possible d'accorder à ce travail.
- Communiquer avec les participantes à l'entretien par courriel (ou téléphone) pour un retour, pour fournir un complément.

ACTIVITÉS D'ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF À L'AIDE DE MISES EN SITUATION

Des mises en situation comme les suivantes servent d'amorce à la préparation d'entretiens réflexifs d'accompagnement de petits groupes. Elles sont utilisées par des accompagnatrices-formatrices pour former des accompagnées à réaliser de tels entretiens ou pour se préparer collectivement à en réaliser. Il s'agit d'en choisir une ou d'en construire une en s'inspirant des idées proposées ci-dessous.

Mises en situation associées aux accompagnatrices-formatrices

a) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ne savent pas trop comment favoriser le travail en équipe dans leur milieu. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

b) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes veulent discuter des changements qu'elles désirent mettre en œuvre. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

c) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ont déjà discuté du développement de compétences, mais elles voudraient approfondir l'évaluation de ces compétences. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

d) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ont déjà discuté de l'évaluation et savent qu'elles n'en ont pas la même conception. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

e) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes veulent cheminer vers une communauté de pratiques (partage, réflexion et analyse collectives de pratiques). Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

f) Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ont des difficultés dans leur travail en équipe. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

Mises en situation associées à la gestion des ressources humaines

a) Une intervenante éprouve des difficultés dans ses relations avec une catégorie de femmes (p. ex. d'une culture différente de la sienne, difficiles à guider, très religieuses…). Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

b) Une intervenante dénigre certaines collègues lorsqu'elle est dans des groupes. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

c) Une intervenante est déstabilisée par la situation d'une femme qui vit des situations difficiles. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

d) Une intervenante a de la difficulté avec le travail en équipe et ses relations avec ses collègues. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

e) Une intervenante manque de confiance en elle et se défile devant certaines tâches. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

f) Une intervenante a tellement confiance en elle qu'elle a de la difficulté à recevoir des critiques. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?

Un entretien d'accompagnement de petits groupes est élaboré à partir de la mise en situation choisie ou créée. Cette préparation est ensuite analysée en équipe de collègues pour des améliorations.

ACTIVITÉ D'ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT À PARTIR DE MISES EN SITUATION ET DE QUESTIONS

Ce qui est proposé ici s'adresse à des participantes qui auront éventuellement à préparer un entretien de petit groupe et à le réaliser. L'activité consiste à former deux équipes qui choisissent chacune une mise en situation pour élaborer un entretien d'accompagnement associé à cette situation.

Équipe 1. *Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes veulent discuter des changements qu'elles souhaitent mettre en œuvre. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?*

Équipe 2. *Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ont des difficultés dans leur travail en équipe. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?*

Avant de procéder à l'élaboration de l'entretien, chaque équipe détermine la problématique (situation ou contexte), clarifie son ou ses intentions et détermine à qui s'adressent les questions, à quel type de groupe et quel type de participantes forme le groupe. (Voir ce qui concerne la préparation des protocoles d'entretiens.)

À la suite de cet exercice, il est possible de susciter des rétroactions entre les équipes. Par exemple, les protocoles d'entretien d'une équipe qui prépare une rétroaction sont remis à une autre équipe. Ici, ce serait l'équipe 1 qui rétroagit à l'équipe 2 et inversement.

MISE EN SITUATION 1. Rencontre d'une équipe qui veut mettre en œuvre des changements

Équipe 1. *Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes veulent discuter des changements qu'elles souhaitent mettre en œuvre. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?*

	Questions
1	Comment définiriez-vous la situation actuelle ? Nommez deux éléments à conserver et deux autres à modifier.
2	Dans ce qui est à changer, qu'est-ce qui vous amène à souhaiter des changements ? Fournir des exemples pour justifier votre point de vue.
3	Qu'est-ce que ces modifications pourraient améliorer ?
4	Comment voulez-vous cheminer vers de tels changements ?
5	Quelles ont été les tentatives antérieures pour régler cette situation ? Nommer deux réussites vers un changement et deux échecs vers un tel changement.
6	Quels sont les effets de la situation actuelle ? Sur vous ? Sur l'équipe ? Sur les participantes ? Sur le CA ? Sur la direction ?
7	Qu'est-ce que chacune d'entre vous est prête à faire pour favoriser des changements ?
8	Quelles sont vos limites ?
9	Que croyez-vous que l'équipe serait prête à faire ?
10	Croyez-vous à la possibilité de tels changements et pourquoi ?

MISE EN SITUATION 2. Rencontre d'une équipe qui a de la difficulté dans le travail en équipe

Équipe 2. *Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe. Ces personnes ont des difficultés dans leur travail en équipe. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous poser ?*

	Questions
1	Nommez une ou deux préoccupations que vous avez par rapport au travail en équipe ?
2	Identifier deux avantages que vous avez remarqués dans le travail en équipe que vous réalisez ensemble et deux désavantages du travail en équipe.
3	Identifier deux préoccupations que vous observez dans le travail en équipe que vous réalisez ensemble.
4	Proposer l'exercice suivant : noter ce que : je veux garder, je veux recycler, je veux jeter. Noter deux idées pour chacune de ces catégories.
5	Comparer les résultats de ces trois catégories et viser une certaine entente sur ce qui devrait apparaître dans chacune des catégories.
6	Pour chacune des catégories, se demander comment garder ce qui est accepté par toutes, comment recycler ce qui est recyclable et comment éliminer ce qui est rejeté.
7	Demander à chaque participante ce qu'elle est prête à faire pour agir dans le sens de ce que l'équipe désire.
8	Quel plan d'action vous donnez-vous pour aller dans le sens de vos recommandations ?

ACTIVITÉ D'ÉLABORATION DE QUESTIONS POUR DES ENTRETIENS : TYPES DE QUESTIONS ET DEGRÉ D'ENGAGEMENT

Comme il sera possible de le constater, les mises en situation suivantes sont présentées de sorte que la première propose des questions moins réflexives que la quatrième et le degré d'engagement exigé est moindre dans la première que dans la quatrième. Cette gradation est voulue et tend à faire réfléchir autant sur le type de questions posées que sur le degré d'engagement exigé par chacune des questions. Une question peut en soi paraître inappropriée ou très pertinente, mais ce qui compte, c'est qu'elle soit posée au bon moment, selon le degré d'évolution du groupe et selon le but fixé. Il n'est donc pas question de ne proposer que des questions réflexives de très haut niveau. Cependant, ces exemples aident à revoir des questions déjà préparées et à se demander si elles correspondent au but visé. Ces exemples sont fournis pour l'accompagnement-formation et sont complémentaires à ceux qui sont proposés dans les sections précédentes.

MISE EN SITUATION 1. Accompagnement pour une planification stratégique

Un groupe fait une demande d'accompagnement-formation pour la première fois à Relais-femmes afin de réaliser une planification stratégique. Comment est-il possible d'aborder cet accompagnement-formation ? Comment est-il possible de le préparer ?

Cet entretien pourrait se faire lors d'une conversation téléphonique pour mieux préparer la rencontre avec le groupe.

Questions et sous-questions	Types de questions[a]	Degré d'engagement[b]
1 Qu'est-ce qui mène votre organisation à demander un accompagnement-formation portant sur une planification stratégique ?	I et R	1
2 Où en êtes-vous dans votre planification stratégique ?	I	0
3 Quels sont les thèmes que votre organisation voudrait aborder dans cet accompagnement-formation ?	I et D	0
4 Fournir des idées sur des thèmes possibles et demander : Si l'accompagnement-formation portait sur… est-ce que cela pourrait vous convenir ? Que croyez-vous que les membres de votre groupe connaissent sur ces différents sujets ? En quoi cela pourrait vous aider à élaborer votre plan stratégique ?	I et R	1-2

5 Les membres de votre groupe seraient-ils prêts à répondre à des questions avant la rencontre et à me les retourner ? Les questions seraient du type des deux premières que je vous ai posées (voir les questions 1 et 2). D'autres questions seraient-elles préférables ? Lesquelles ?	I	0
6 Avec les renseignements que vous me fournissez, je pense que des portions de l'accompagnement-formation devront contenir de la formation sur quelques sujets, par exemple… Nous pourrons en ajouter d'autres en cours de route. Cette démarche vous convient-elle ?	I	0

a. Les types de questions font référence aux types définis dans la 1re section de ce chapitre (p. 89-90).

b. Légende pour le degré d'engagement : 0 ne favorise à peu près pas l'engagement réflexif ; 1) favorise peu l'engagement réflexif ; 2) favorise moyennement l'engagement réflexif ; 3) favorise beaucoup l'engagement réflexif.

MISE EN SITUATION 2. Accompagnement axé sur le développement organisationnel

Une maison d'hébergement désire un accompagnement-formation pour développer une démarche de développement organisationnel. Comment aborder cette tâche ? Quelles sont les questions à poser avant de rencontrer l'équipe et pour bien préparer l'entretien ?

Cet entretien pourrait se faire lors d'une conversation téléphonique pour mieux préparer la rencontre avec le groupe.

Questions et sous-questions	Types de questions	Degré d'engagement
1 Dans ce que vous avez déjà réalisé relativement au développement organisationnel, qu'est-ce qui a été gagnant ? Qu'est-ce qui a été une forme d'échec ? Pourquoi ?	I et D	1
2 Que visez-vous dans un accompagnement vers une démarche de développement organisationnel ?	D et R	1
3 Selon vous, quelles conditions seraient favorables à une démarche de développement organisationnel dans votre organisation ?	D et R	0-1
4 Comment expliquez-vous le fait que votre organisation ressente le besoin d'un accompagnement pour son développement organisationnel ?	R	1
5 Que désirez-vous comme organisation de l'accompagnement-formation ?	D	0-1
6 Pour Relais-femmes, l'autonomie des groupes est importante. Seriez-vous prêt à vous engager dans un processus de coaccompagnement ? Pourquoi ?	R	1

MISE EN SITUATION 3. Formation en gestion dans une perspective féministe

Un accompagnement-formation est demandé sur la gestion dans une perspective féministe. Qu'est-ce qui peut être demandé lors de la première rencontre ou même avant la rencontre? Cette mise en situation provient d'une formation en gestion féministe où une participante annonce clairement qu'elle n'est pas féministe et cela crée des tensions évidentes dans le groupe. Comment est-il possible de poursuivre le travail?

Les réponses aux questions 1 et 2 pourraient être trouvées avant la rencontre et une compilation de ces réponses serait proposée au groupe au début de l'entretien.

Questions et sous-questions	Types de questions	Degré d'engagement
1 Qu'est-ce qui fait qu'une femme affirme qu'elle est féministe ?	C	2
2 Qu'est-ce qui fait qu'une femme affirme qu'elle n'est pas féministe ?	C	2
3 Quelles sont les caractéristiques d'une féministe ?	C	2
4 Quelles sont les caractéristiques d'une non-féministe ?	C	2
5 Comment pourrait-on définir le féminisme ?	C	1
6 Comment des femmes qui se disent féministes et d'autres qui se disent non-féministes peuvent-elles travailler ensemble ?	R et C	2-3

MISE EN SITUATION 4. Bilan d'accompagnement-formation

Une équipe veut faire le bilan d'une année de formation. Comment aidez-vous cette équipe à aborder un tel sujet?

Questions et sous-questions	Types de questions	Degré d'engagement
1 Si vous aviez à faire le bilan de votre année : nommer trois idées principales qui synthétiseraient votre année de formation en tant qu'accompagnatrice-formatrice ?	D	2
2 Quelle différence faites-vous entre votre rôle d'accompagnatrice et celui de formatrice ?	R	2
3 Selon vous, quels sont les quatre principaux apprentissages que les participantes ont réalisés ?	R	3

4 Qu'avez-vous fait pour favoriser ces apprentissages ? Quelles actions de formation avez-vous réalisées principalement pour y arriver ?	R	3
5 De façon générale, que faites-vous pour que les participantes à une formation apprennent et passent à l'action par la suite, réinvestissent les éléments de formation ?	R	3
6 Quels changements envisagez-vous sur le plan du contenu ?	I	2
7 Qu'est-ce qui sera fait pour tenir compte de la perspective féministe ?	R et F	3
8 Selon vous, quels mécanismes serait-il souhaitable de mettre en place pour favoriser le soutien et la collaboration entre les accompagnatrices-formatrices ?	D	2

STRATÉGIES POUR LA RÉTROACTION À DES PROTOCOLES D'ENTRETIENS D'ACCOMPAGNEMENT

Lors d'accompagnements-formations, les accompagnées désirent recevoir des rétroactions à leurs productions. Voici des stratégies pour y arriver dans une perspective d'amélioration des protocoles et pour aider à réaliser des entretiens de la façon la plus adéquate possible.

1. Sans connaître la situation en détail, il est toujours difficile de se prononcer sur les questions ; cependant, il est possible de le faire sur la clarté des questions, sur les réponses possibles, sur les liens entre les questions et les intentions et sur le niveau de réflexivité que supposent ces questions.
2. Une rétroaction sur ses actions ou ses productions n'est pas toujours facile à recevoir. Il est donc nécessaire de soigner les commentaires à donner et de les faire comme soi-même on aimerait les recevoir.
3. Pour fournir une bonne rétroaction, il est nécessaire d'écouter en tentant de dégager la logique ou le fil conducteur de l'entretien. Si plus d'une idée émerge, il s'agit de les soumettre et d'interroger les auteures de l'entretien sur ses présuppositions du fil conducteur.
4. Il est toujours possible de poser des questions de clarification ; cependant, si cela prend trop de temps, les auteures de l'entretien auront peut-être à refaire leur devoir avant de discuter du contenu de l'entretien.

5. Il est souvent nécessaire de faire préciser ce que les auteures de l'entretien visent à l'aide de reformulation. Voici ce que je comprends de vos propos …, est-ce que je résume bien ce que vous voulez dire ?
6. Pour aider à une rétroaction, il est souvent nécessaire de maîtriser le but de chacune des questions. Il reste à voir si cela est nécessaire chaque fois et pour tous les types d'entretiens.
7. Dans une rétroaction, il est souvent intéressant de réfléchir avec les auteurs des questions et d'envisager différents ordres. Commencer par la fin ou le milieu et se demander ce qui semble le mieux.
8. Un autre type de rétroaction consiste à s'interroger collectivement sur la différence entre deux ou trois questions. Quelles sont les réponses attendues ou prévisibles ?

Pour conclure, créer des questions réflexives, mais aussi complexes aide à sortir de la position de « donneuse des conseils » vers une posture permettant de réfléchir à l'entretien avec les participantes. Ce travail aide à mieux prévoir ce qui peut se passer, à s'y préparer par divers scénarios et à avoir des questions prêtes en fonction des réactions des participantes. Un tel travail montre la nécessité de préparer des questions avant de rencontrer un groupe, de les soumettre à des collègues pour discussion et d'élaborer des anticipations. Enfin, un entretien exige d'être tenu sur plusieurs niveaux à la fois : ce qui se passe, pourquoi cela se passe ainsi, qu'avais-je prévu, quel est l'écart entre ce qui se passe et ce qui était prévu, pourquoi, comment puis-je m'ajuster…

QUESTIONNAIRE SUR LE DEGRÉ DE RÉFLEXIVITÉ DE QUESTIONS PORTANT SUR LA PRATIQUE REFLEXIVE-INTERACTIVE

Dans un accompagnement-formation, il est parfois nécessaire de se former à examiner des questions, à évaluer le degré de réflexivité perçu de ces questions et à apprendre à les reformuler. Cette activité est à réaliser par des participantes qui auront éventuellement à tenir des entretiens, mais aussi qui interviennent dans différents contextes et qui veulent améliorer leur questionnement.

Les questions suivantes sont proposées afin de faire réfléchir sur le degré de réflexivité de questions portant sur la pratique réflexive. Elles favorisent plus ou moins la réflexion sur sa pratique.

Questions	Degré de pertinence[a]	Reformulation de la question[b]
1 Quelles sont vos pratiques actuelles d'accompagnement-formation ?		
2 Comment décririez-vous votre façon d'organiser l'accompagnement-formation ?		
3 Quels changements prévoyez-vous apporter à votre pratique professionnelle cette année ?		
4 Que signifie « pratique réflexive-interactive » pour vous ?		
5 Quelles sont vos forces (vos faiblesses) dans vos interventions auprès des intervenantes que vous accompagnez ?		
6 Comment décrivez-vous votre façon d'intervenir auprès des intervenantes auxquelles vous fournissez un accompagnement-formation ?		Quelles sont les trois caractéristiques principales de votre accompagnement-formation ?
7 De quelle façon travaillez-vous en équipe avec des collègues ?		
8 Est-ce qu'équité veut dire égalité ?		Quelle différence faites-vous entre équité et égalité ?
9 Pourquoi est-il nécessaire de viser l'équité dans vos pratiques d'accompagnement-formation ?		
10 Qu'est-ce qui vous a permis de dire que certaines de vos actions sont plus efficaces que d'autres ?		
11 Que faites-vous dans vos pratiques pour exercer un certain leadership ?		Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous exercez un leadership dans votre accompagnement-formation ?
12 Pour favoriser la réflexion-interaction, quelles sont les pratiques qui auraient avantage à être maintenues, modifiées, abandonnées, ajoutées ?		Pourquoi choisissez-vous de maintenir, modifier, abandonner ou ajouter des pratiques qui favorisent la réflexion-interaction ?
13 Quelles pratiques professionnelles exercez-vous pour intégrer la perspective féministe dans vos accompagnements-formations ?		

Questions	Degré de pertinence[a]	Reformulation de la question[b]
14 Quelle est votre principale crainte par rapport aux changements de pratique à réaliser ?		
15 Quelles sont vos forces (vos faiblesses) dans vos interventions auprès des accompagnées ?		
16 Que signifie pour vous l'approche féministe ?		Que faites-vous pour intégrer l'approche féministe dans votre accompagnement-formation ?
17 Qu'est-ce qui vous a permis de dire que certaines de vos actions sont plus efficaces que d'autres ?		

a. Dans la colonne du centre, évaluer le degré de pertinence de ces questions pour la réflexion sur sa pratique : X ne favorise pas la pratique réflexive ; * favorise un peu la pratique réflexive ; ** favorise la pratique réflexive ; *** favorise grandement la pratique réflexive. Expliquer votre choix et formuler la question afin qu'elle favorise davantage le développement de la pratique réflexive.

b. Des exemples de reformulation sont fournis, mais ne sont pas à remettre aux accompagnées.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées à préciser le degré de réflexivité sur votre pratique favorisé par ces questions ?

Quelles facilités avez-vous rencontrées à préciser le degré de réflexivité sur votre pratique favorisé par ces questions ?

POUR CONCLURE. PORTER ATTENTION À LA PRÉPARATION ET À LA RÉALISATION D'UN ENTRETIEN

Dans l'accompagnement-formation de la préparation et de la réalisation d'entretiens d'accompagnement qui soient réflexifs-interactifs, voici ce qui nécessite une attention particulière :

- Assurer un retour réflexif à la suite de la réalisation d'un entretien d'accompagnement.
- Pour y arriver, mettre en place un processus qui oblige à garder des traces de toute la démarche associée à des entretiens d'accompagnement.
- Considérer que réaliser de tels entretiens est presque un « art » et s'intègre par des préparations adéquates, en évitant trop de spontanéité (même si elle a sa place), en s'exerçant à le faire.

CHAPITRE

7

ACCOMPAGNEMENT-FORMATION DE L'AUTOÉVALUATION OU DE L'ÉVALUATION D'UN PROJET QUANT À SON DEGRÉ D'INNOVATION SOCIALE

Les projets construits par différents groupes de femmes et organisations communautaires visent souvent une innovation sociale*. Dans le processus de construction d'un projet, il n'est pas toujours facile d'évaluer son degré d'innovation* surtout qu'une innovation peut se déclarer en cours de projet ou même après sa réalisation. C'est à partir d'un séminaire de réflexions collectives[1] qu'ont émergé des propositions d'éléments à considérer dans une grille d'autoévaluation d'un projet quant à son degré d'innovation sociale. Cette grille, transformée ici en questionnaire, vise à aider un organisme qui développe un projet à évaluer le degré d'innovation sociale de ce projet par rapport à l'accompagnement-formation d'un changement orienté. L'objectif consiste donc à découvrir les moyens d'autoévaluer un projet en développement dans une perspective réflexive (autant pour l'organisation que pour les personnes qui la composent) et d'expliciter le degré d'innovation sociale pressenti.

Il n'est pas toujours facile de répondre à des questions comme : « en quoi ce projet est-il une innovation ? » ou « en quoi ce projet peut-il apporter de l'innovation ou mener à une innovation ? » ou « quel est le degré d'innovation sociale d'un projet

1. Ce séminaire organisé par Relais-Femmes, avec le soutien financier du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, a eu lieu en octobre 2012.

en construction ? ». Dire qu'un projet est une innovation ne démontre pas que c'en est une. Tout n'est pas innovant, mais cela ne veut pas dire que ce n'est pas intéressant, efficace ou pertinent. Une innovation est le plus souvent émergente, car elle démontre un degré d'originalité et de créativité qui n'est pas toujours prévisible. Les questions à poser auraient avantage à adopter la forme suivante : « qu'est-ce qui est prévu dans le projet pour que puisse en ressortir une innovation ? » ; « quelles conditions sont prévues pour que puisse émerger une innovation sociale dans ce projet ? » ou « quels moyens sont mis en place pour que, de ce projet, émerge une innovation ? » ou « qu'est-ce qui caractérise ce projet en tant qu'innovation sociale ? ». Même si un projet, au moment de sa conception, apparaît comme une innovation ou une innovation sociale, il n'y a aucune certitude qu'il en émergera une telle innovation. Tenter de prédire une innovation, c'est déjà adopter un projet structuré (et parfois un peu rigide) dans lequel les initiatives, l'imprévu et la créativité ne réussissent pas toujours à prendre leur place.

INNOVATION SOCIALE : SENS ET CARACTÉRISTIQUES[2]

Une perspective d'innovation sociale (IS) revêt une dimension inédite (plus ou moins originale) par rapport aux pratiques antérieures et résulte d'un processus créateur, tout en considérant que certaines pratiques sont déjà plus ou moins innovantes, dans le sens des orientations du changement. Selon différents auteures et auteurs, l'IS comporte différentes caractéristiques.

- Elle émane d'une construction sociale et dépend de contextes socio-économiques conflictuels et hiérarchisés (Fontan, Klein et Tremblay, 2004).
- Elle répond à des défis sociaux, culturels, économiques et environnementaux (Sridharan, Mayne et Nakaima, 2011).
- Elle modifie les relations sociales pour permettre la transformation de problèmes sociaux (Westley, cité dans Patton, 2010).
- Elle revêt une dimension sociale dans la recherche d'équité et d'égalité (Relais-femmes).
- Elle résulte d'un besoin, d'un désir, d'une aspiration ou découle d'une recherche de solutions à un problème social (Chambon, David et Deverey, 1982, cités dans Fontan, Klein et Tremblay, 2004).
- Elle est technique et économique, autant que sociale et politique tout en ayant une portée culturelle (Fontan, Klein et Tremblay, 2004).

2. Voir les concepts d'innovation et changement*.

- Elle est basée sur la collaboration entre des intervenantes et intervenants sociaux visant des retombées sociales qui supposent une motivation sociale (Gouvernement du Canada, 2010).
- Elle vise à transformer les rapports sociaux et à corriger les inégalités pour créer de l'équité (Relais-femmes).

Il est difficile de parler d'IS dans une optique de résultats. Ce n'est peut-être même pas possible. Comment est-il possible de parler d'IS dans une approche par résultats ? Dans la perspective développée par Relais-femmes, une IS ne peut entrer dans une optique technocratique, car des êtres humains sont en cause et ne peuvent être contrôlés comme des machines. Il est difficile d'entreprendre un projet et d'être assuré que ce sera une innovation sociale. Des impératifs humains, sociaux, économiques et politiques font parfois bifurquer les orientations d'un projet conçu comme une IS, mais réorienté vers un changement valable qui ne soit pas vraiment innovant.

Il reste à associer l'accompagnement-formation à une innovation sociale. Une innovation sociale devrait être cohérente pour aider les personnes engagées dans une telle innovation à réaliser des actions qui en respectent les orientations. L'accompagnement-formation d'une innovation sociale devient alors un travail réalisé avec des êtres humains qui exige souplesse, même si une certaine rigueur est nécessaire. La souplesse n'est pas un laisser-aller et la rigueur s'oppose à la rigidité. Réaliser un équilibre entre souplesse et rigueur n'est pas simple ; un accompagnement d'une personne expérimentée et possédant une culture associée à l'IS à mettre en œuvre devient alors nécessaire.

Un tel accompagnement exige l'adoption d'une posture qui entraîne des gestes professionnels et des actions particulières. Dans une perspective réflexive-interactive, cela signifie : comprendre les caractéristiques d'une innovation sociale ; adopter une posture critique et réflexive à propos des changements exigés par cette innovation ; construire, expliciter et justifier les orientations de l'innovation sociale ; mobiliser et enrichir sa culture en fonction des fondements de cette innovation (adapté de Lafortune, 2008b).

Cette posture suppose d'agir avec compétence et de façon professionnelle pour la mise en œuvre de l'innovation sociale. Une telle compétence est associée aux caractéristiques suivantes (pour des détails, voir Lafortune, 2008a et b, inspirée de caractéristiques de Le Boterf, 2001) :

1. Savoir agir et réagir dans un contexte particulier, savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit.

   Dans l'action, cela se traduit par des initiatives prises en situation pouvant être justifiées par des ajustements dans l'action qui font preuve de cohérence et de liens avec la théorie.

2. Savoir combiner différentes ressources et les mobiliser en situation d'apprentissage ou de travail.

   Dans l'action, cela se traduit par une explication du rôle de ses ressources internes (connaissances, compétences…) dans ses choix d'action, mais aussi par une compréhension du rôle des ressources externes (collègues, documents, Internet…) pour faire des choix éclairés.

3. Comprendre pourquoi et comment il y a succès ou échec.

   Dans l'action, cela se traduit par la réflexion et l'analyse de sa pratique, mais aussi par la prise de conscience de sa démarche mentale pour améliorer son apprentissage et son développement professionnel*, sans oublier l'autoévaluation.

4. Démontrer la capacité d'adapter sa compétence dans d'autres contextes.

   Dans l'action, cela se traduit par des anticipations et explications sur ce qui pourrait être fait une prochaine fois ou une démonstration que des corrections seront apportées pour devenir de plus en plus une personne compétente dans la mise en œuvre d'une innovation sociale avec une perspective féministe.

L'accompagnement-formation d'une innovation sociale suppose le développement et l'exercice d'un leadership ayant une visée d'équité sociale. Ce leadership se veut un processus d'influence des pratiques professionnelles dans le sens des orientations de l'innovation sociale à mettre en œuvre. L'accompagnement-formation s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective en interaction avec les personnes visées par l'innovation. Ce type de leadership suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont élaborées, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de son propre modèle de pratique et de ses compétences professionnelles afin de discuter de la perspective féministe adoptée et de la façon de l'appliquer.

De façon générale, la mise en œuvre d'un projet suppose un ou des changements dans l'organisation autant sur le plan organisationnel, que financier ou matériel ou sur le plan humain. Mais ce n'est pas parce qu'il y a un changement qu'il y a innovation. Par exemple, supposons que trois organismes (O1, O2 et O3) démarrent un projet. Chacun de ces projets (P1, P2 et P3) peut signifier un changement relativement important, sur plusieurs plans, pour l'organisme. Chacun de ces projets présente des nouveautés dans l'organisation. Cela peut paraître comme une innovation pour les membres de ces organisations, mais en les comparant à d'autres projets, d'autres organismes, il est possible de constater que ce changement ne constitue pas une innovation. Cela veut dire que l'évaluation d'une innovation exige un regard externe ou une posture de mise à distance afin de mesurer le degré de

transformations des pratiques qui pourraient, par exemple, en inspirer d'autres ainsi que l'originalité des mises en action des nouveautés, par comparaison avec d'autres projets. Le regard sur une innovation est plus global que celui qui est posé sur le degré de changement qu'une organisation veut mettre en œuvre.

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION OU D'ÉVALUATION DU DEGRÉ D'INNOVATION SOCIALE[3]

Un questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation du degré d'innovation sociale d'un projet est un moyen de réfléchir individuellement ou collectivement à un projet qui se veut une innovation sociale. Il contribue à une pratique réflexive-interactive pour reconnaître le degré d'IS de ses pratiques, mais aussi pour élaborer un projet dans une perspective d'IS, autant pour sa propre satisfaction que pour répondre à des exigences lors de demandes de subventions.

Le questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation proposé ici est basé sur les principes d'une évaluation critériée. Cela suppose que les caractéristiques de l'innovation sociale et les conditions de sa mise en action sont mesurées selon une échelle de valeur. Et chaque décision du degré d'innovation sociale perçu a avantage à être expliquée. Il ne s'agit pas d'une comparaison avec une autre innovation sociale afin de savoir si le projet est plus innovant qu'un autre, c'est plutôt un moyen d'évaluer son propre projet pour l'améliorer et, surtout, le justifier dans la perspective qu'il reflète bien une innovation sociale dans une perspective féministe. Ce sont donc des critères d'évaluation qui sont fournis et explicités en termes d'indicateurs. Comme leurs noms l'indiquent, les indicateurs fournissent des indications, ils ne sont pas nécessairement exhaustifs et n'exigent pas d'être tous présents dans le projet pour qu'il soit une IS. Cependant, chacun des critères est évalué globalement en fonction d'un regard global explicité à partir des indicateurs.

En outre, l'échelle de valeur comporte six degrés, soit un nombre pair de degrés. Le choix d'avoir un nombre pair de degrés n'est pas dû au hasard. Il oblige les personnes qui autoévaluent ou évaluent le projet à le situer comme étant une IS ou comme n'en étant pas une avant d'apporter des nuances à leur jugement. Néanmoins, l'échelle aurait pu avoir 4, 8, 10… degrés. Ici, il en comporte six : pas vraiment, très peu, peu, assez, beaucoup, complètement.

3. Plusieurs des éléments qui suivent sont issus d'un travail d'équipe lors d'un séminaire « Éclatons-nous dans l'innovation ! », en octobre 2012. Ils ont été complétés par des éléments de définitions de concepts ou d'expressions explicités dans le glossaire. En outre, ils sont complétés par des conditions ressorties de projets d'accompagnement-formation (Lafortune, 2008b, 2012a).

Voici les catégories de critères :

1. Critères préalables pour avoir une IS ;
2. Critères pour avoir une IS ;
3. Critères assurant la mise en œuvre d'une IS ;
4. Critères assurant une pérennité de l'IS.

Ces critères sont expliqués par des indicateurs. Il ne s'agit pas de coter chacun des indicateurs, mais plutôt chacun des critères, car comme son nom le dit, les indicateurs ne servent qu'à donner des balises. Ils ne peuvent prétendre répondre à tous les contextes et être exhaustifs.

1. CRITÈRES PRÉALABLES POUR AVOIR UNE IS

CRITÈRE 1.1. **Avoir des connaissances liées à une IS ou à l'IS à réaliser**

- Connaître ce qu'est une IS.
- Connaître les fondements du projet, de l'innovation, de l'innovation sociale, du changement, de l'accompagnement-formation nécessaire à la mise en œuvre de l'IS.
- Démontrer une connaissance du contexte.
- Avoir analysé la situation pour favoriser l'émergence d'une l'IS.
- Prendre appui sur des données scientifiques.
- Établir des parallèles avec d'autres expériences innovantes au plan social.
- Établir des parallèles avec d'autres expériences d'action féministe.

Évaluation du critère 1.1	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

CRITÈRE 1.2. **Démontrer des compétences pour la réalisation de l'IS**

- Considérer avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour la réalisation de l'IS.
- Étudier les ressources disponibles.
- Reconnaître les compétences des personnes en place qui auront à mettre en œuvre l'IS.
- Avoir évalué le leadership nécessaire pour la mise en place de l'IS.

Évaluation du critère 1.2	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 1.3. Avoir prévu des conditions pour la mise en place de l'IS

- Concevoir des moyens de mettre en place un leadership particulier au contexte.
- Avoir évalué le degré d'intentions de changement des personnes engagées dans l'IS.
- Avoir évalué la volonté de mobilisation de l'équipe et de ses membres.
- Avoir estimé les conditions financières pour aider à faire des choix considérant que le manque d'argent ne devrait pas être le premier frein.
- Avoir examiné les défis et les façons de les relever.

Évaluation du critère 1.3	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 1.4. Créer un climat favorable à la mise en œuvre de l'IS

- Se donner les moyens de tenir compte de la dimension affective, des réactions émotives.
- Créer des relations harmonieuses entre les membres de l'équipe.
- Prévoir les conflits et en minimiser les répercussions.
- Discuter des résistances possibles. Évaluer le degré d'ouverture et de fermeture vis-à-vis de l'IS.

Évaluation du critère 1.4	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 1.5. S'assurer de respecter les orientations d'une IS dans une perspective féministe

- Considérer que l'IS s'inscrit dans une perspective d'égalité et d'équité.
- Laisser entrevoir la nécessité de développer une culture éducative, sociale, économique, politique… pour les membres de l'organisation.
- Assurer la cohérence, un fil conducteur entre les compétences, la formation et l'évaluation dans le projet d'IS considérant une perspective féministe.

Évaluation du critère 1.5	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

2. CRITÈRES POUR AVOIR UNE IS

CRITÈRE 2.1. **Viser une transformation sociale féministe**

- Favoriser la créativité dans la réalisation de l'IS.
- Assurer la transformation sociale vers l'égalité et l'équité.
- Dégager les conditions assurant une perspective féministe.

Évaluation du critère 2.1	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

CRITÈRE 2.2. **S'assurer d'un passage à l'action**

- Accompagner des actions réfléchies collectivement avec des retours-bilans structurés.
- Démontrer l'organisation de moyens à mettre en œuvre pour ne pas retomber dans le passé après un certain temps (garder le cap, garder l'innovation innovante, toujours ré-innover).
- Viser une cohérence ou la conscience des incohérences (établir des liens entre intentions et actions, éviter les grandes intentions associées à de petites actions).
- Considérer que c'est l'agencement des actions qui est novateur, pas nécessairement chacune des actions.
- Mettre en œuvre des actions qui tiennent compte des besoins exprimés ou qui émergent, de ceux qui sont difficilement exprimables ou explicables (cela s'oppose à répondre aux besoins, un certain leadership est nécessaire).

Évaluation du critère 2.2	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 2.3. S'assurer d'un passage à l'action dans le sens d'une IS féministe

- S'interroger sur la forme et le contenu de l'IS.
- S'assurer que les préalables de l'IS sont présents.
- S'assurer que les actions répondent à la définition d'une IS.
- Fournir des arguments solides pour mettre en œuvre l'IS.
- Examiner les actions pour s'assurer d'une perspective féministe.
- Démontrer que les actions vont dans le sens de la prise de risques, de l'acceptation d'une certaine incertitude et ambiguïté.
- Accompagner-former pour des passages à l'action dans le sens de l'IS.
- Mettre en place des projets structurants en assurant un passage à l'action.
- Prévoir des moyens de faire réfléchir aux compétences professionnelles à développer pour accompagner la mise en œuvre de l'IS.

Évaluation du critère 2.3	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 2.4. Avoir un processus d'évaluation dès le début d'un projet

- Déterminer les intentions du projet dans le sens d'une IS féministe.
- Développer une grille d'évaluation évolutive (ou des outils d'évaluation) du projet pour différents moments de sa réalisation.
- Démontrer une évaluation qui passe des impressions, à une description, à des explications et à une analyse pour comprendre l'évolution du projet, de l'IS (voir la grille IDEA explicitée dans le chapitre 4) (Lafortune, 2012b).
- S'assurer d'une cohérence entre les outils d'évaluation et les visées de l'évaluation.
- S'être donné des moyens de garder des traces de l'évolution du projet.

Évaluation du critère 2.4	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

3. CRITÈRES ASSURANT LA MISE EN ŒUVRE DE L'INNOVATION SOCIALE

Critère 3.1. S'assurer de donner ou de redonner le pouvoir, la responsabilité… aux personnes concernées par la problématique de l'IS dans l'organisme (*empowerment*)

- Permettre aux personnes de développer leurs compétences, de mettre à contribution celles qu'elles possèdent.
- Tenir compte de la complémentarité des compétences.
- Valoriser les initiatives, démontrer de l'ouverture aux initiatives.
- Accepter que des idées différentes de ses propres réflexions ne soient pas exclues du débat, même si elles ne sont pas majoritaires.

Évaluation du critère 3.1	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 3.2. Mettre en place des modalités pour qu'il y ait pratique réflexive

- Encourager des expériences qui vont dans le sens de l'IS féministe.
- Provoquer des discussions en lien avec ces expériences.
- Organiser des retours réflexifs des expériences pour des analyses de pratique.
- Encourager les interactions entre les personnes engagées dans l'IS.
- Favoriser l'engagement des personnes engagées dans l'IS.

Évaluation du critère 3.2	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 3.3. Favoriser le partage, la collaboration, la coconstruction

- Favoriser des moments de coconstruction de pratiques allant dans le sens de l'IS féministe.
- Discuter de la façon d'organiser le travail en équipe vers une collaboration professionnelle.
- Organiser la formation de moyens virtuels d'échanges pour un suivi constant de l'IS.
- Discuter régulièrement de l'état d'avancement de l'IS.
- Se donner du temps pour la concertation afin de développer la confiance mutuelle.
- Accorder du temps au développement de partenariat et d'un réseau.
- Entrevoir le développement de communautés de pratiques et d'apprentissage.

Évaluation du critère 3.3	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 3.4. Fournir un accompagnement-formation souple et rigoureux

- S'assurer que ce soit bien un accompagnement-formation*.
- Organiser un soutien et un suivi de l'IS.
- Fournir une formation allant dans le sens de l'IS féministe.
- Accepter des propositions dans l'innovation avec un esprit d'ouverture même si des aspects subversifs ou délinquants peuvent apparaître ou encore des idées qui peuvent sembler hors norme.
- Développer un leadership comme un processus d'influence et non comme une hiérarchisation.
- Susciter la confrontation nécessaire à la remise en question sans affrontement.
- Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle (voir chapitre 5).
- Démontrer une capacité à naviguer avec la résistance en la considérant comme essentielle au processus de changement.
- Considérer la résistance comme un élément de la mise en mouvement tout en cherchant des moyens de la comprendre.
- Ne pas se laisser freiner par la structure (structure souple ou rigueur souple) ; cela diffère du laisser-aller et de la rigidité.
- Laisser surgir l'inattendu, tout en le guidant.
- Garder des traces pour pouvoir y revenir.
- Mettre en œuvre une réflexion ancrée, significative pour les personnes engagées dans la situation…
- Revenir sur les intentions, faire un bilan pour mieux s'ajuster pour la suite.
- Établir des liens entre la théorie et la pratique.
- Assurer une cohérence et une compréhension partagée des changements à mettre en œuvre dans le sens de l'IS féministe.
- Accepter les déséquilibres sécurisants et en faire vivre.

Évaluation du critère 3.4	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 3.5. Assurer l'engagement dans une pratique réflexive

- Viser l'autonomisation par la mise en place de moyens de favorisant la pratique réflexive.
- Considérer la pratique réflexive comme une composante de l'accompagnement d'une innovation sociale.
- Réfléchir sur les pratiques et cheminer vers leur analyse.
- Prévoir des changements dans les pratiques dans le sens des réflexions sur les pratiques.
- S'assurer que les paroles soient mises en action.
- Viser une modélisation de la pratique de l'organisation tout en considérant son évolution dans le temps.
- Considérer que la pratique réflexive exige un modelage, une cohérence entre ce qui est demandé et ce qui est fait par la direction ou l'équipe dirigeante.

Évaluation du critère 3.5	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

4. CRITÈRES ASSURANT UNE PÉRENNITÉ DE L'IS

Critère 4.1. Diffuser l'IS

- Se donner des moyens de diffusion de l'IS pour la rendre visible et influencer d'autres organisations, pour exercer un leadership dans son milieu.
- Offrir des accompagnements-formations à diverses organisations pour aider à la réalisation de diverses IS.

Évaluation du critère 4.1	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 4.2. Poursuivre l'IS au-delà de la réalisation d'un projet

- Prévoir des actions pour s'assurer de la pérennité du projet.
- Assurer l'engagement des participantes à pérenniser le projet.

Évaluation du critère 4.2	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 4.3. Assurer l'autonomisation des personnes engagées dans l'IS au-delà du projet : passer de l'expérimentation à des pratiques intégrées

- Discuter avec les personnes engagées dans l'IS des formations nécessaires pour actualiser les connaissances sur l'IS.
- Prévoir des moments de partage des pratiques et d'analyse de ces dernières.

Évaluation du critère 4.3	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 4.4. Assurer un réinvestissement par un accompagnement qui garantit continuité et suivi

- Prévoir des entretiens d'accompagnement (voir chapitre 6) individuels et de petits groupes pour recueillir des commentaires quant à la pérennité de l'IS.
- S'assurer que les personnes visées par l'IS ne retombent pas dans leurs habitudes.

Évaluation du critère 4.4	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 4.5. Passer des expérimentations à des pratiques courantes

- Prévoir des rencontres collectives pour discuter des changements effectivement réalisés dans les pratiques.
- Montrer des exemples de changements réellement ancrés dans les pratiques courantes (pour cela, avoir gardé des traces est essentiel).

Évaluation du critère 4.5	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement

Commentaires :

Critère 4.6. **Assurer la poursuite de l'IS dans la mise en action de projets structurants** ▪ Développer des projets structurés sur des périodes plus ou moins longues qui prolongent la vie de l'IS. ▪ Revoir régulièrement ces projets collectivement pour qu'ils demeurent dans l'IS.						
Évaluation du critère 4.6	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Complètement
Commentaires :						
Pour les critères considérés comme étant respectés assez, beaucoup ou complètement, expliquer pourquoi.						

Ce questionnaire d'autoévaluation ou d'évaluation du degré d'innovation sociale d'un projet comprend des catégories de critères, des critères et des indicateurs. Il n'inclut pas les manifestations observables autant dans les actions que dans les écrits. Dans ce livre, il était difficile de les inclure, car ces manifestations observables dépendent des situations, mais aussi des organismes en cause. Cependant, il propose une activité pour les décrire ; elle comporte les étapes suivantes.

1. Former quatre équipes, une pour chaque catégorie de critères.
2. Selon le nombre de personnes dans les équipes, on formera des sous-équipes qui reprennent chacune un critère et essaient de préciser des manifestations observables pouvant démontrer un degré d'application assez grand de ce critère pour l'IS mise en œuvre dans l'organisme ou le groupe.
3. Lorsque le travail est terminé, les équipes revoient le travail des autres pour le commenter et l'améliorer.
4. Le résultat de ces commentaires et améliorations est remis à une équipe comprenant des membres de chacune des premières équipes responsables de chacune des catégories de critères pour ramasser le tout, revoir la grille et proposer des manifestations observables où il n'y a pas de répétitions entre les critères et qui représentent bien ces critères.
5. Le tout est soumis à nouveau à l'équipe de départ pour les derniers ajustements.
6. Le résultat du travail est ensuite mis à l'épreuve dans l'autoévaluation ou l'évaluation d'un projet axé sur une IS à proposer, en cours de réalisation ou réalisé.

POUR CONCLURE. ÉVALUER LE DEGRÉ D'INNOVATION SOCIALE COLLECTIVEMENT

Une réflexion-interaction individuelle ou collective portant sur le degré d'innovation sociale d'un projet ou des actions d'un organisme ou d'un groupe contribue à évaluer le degré de changement ou d'IS des activités en préparation, en action ou terminées. Il est alors question autant du contenu que du processus, de ce qui est préalable, du déroulement et de la pérennité du projet.

CHAPITRE

8

COLLABORATION PROFESSIONNELLE AXÉE SUR LA COCONSTRUCTION ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

La compréhension de la collaboration professionnelle axée sur la coconstruction et le travail en équipe suppose une discussion pour s'approprier le sens de la collaboration professionnelle et des principes et conditions qui lui sont associés. L'accompagnement-formation vers la collaboration professionnelle suppose des actions présentées plus loin dans ce chapitre. Enfin, il est important d'évaluer ou d'autoévaluer le travail en équipe de collègues : un questionnaire est proposé à cet effet.

COLLABORATION PROFESSIONNELLE : SENS ET PRINCIPES

Un accompagnement-formation associé à l'intervention dans une perspective féministe suppose une collaboration professionnelle qui se définit comme une coordination d'efforts collectifs et des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées périodiquement et collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée dans le travail en équipe de collègues ou de pairs pour mettre en place une pratique réflexive-interactive et contribuer au développement de compétences individuelles

et collectives, mais aussi pour renouveler les pratiques ou favoriser les apprentissages. Cette collaboration est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les autres portent sur les différentes pratiques jusqu'à en discuter et les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle. Cela peut aussi signifier partager une certaine « intimité professionnelle » (Lafortune, 2012b). Cette collaboration professionnelle se concrétise selon cinq principes.

PRINCIPE 1. Développer des compétences collectives dans l'accompagnement-formation

Une équipe de collègues développe des compétences collectives par l'entremise de l'accompagnement-formation. Dans ce travail, l'équipe s'entraide et partage la responsabilité de la préparation et de la prestation de l'accompagnement-formation. Les membres de l'équipe tirent profit des idées des autres, des rétroactions sur les divers moyens de formation et d'un appui lors de décisions quant au déroulement d'une formation particulière. La mise en commun des compétences de l'équipe dépasse la somme des compétences de ses membres. Elle favorise l'émergence de compétences collectives pour combler les éventuelles lacunes de certaines membres ou tirer profit de diverses expertises (Le Boterf, 2001). Une telle équipe est en position d'assumer des rôles qui relevaient précédemment d'accompagnatrices-formatrices travaillant plutôt individuellement, ce qui aide à diminuer la tension et le fardeau liés à certaines tâches (des communications avec les accompagnées et des prises de décisions difficiles…). Une équipe de collègues développe une vision globale, mais aussi particulière, du fonctionnement du ou des groupes dont une ou des membres sont responsables. La confrontation des points de vue, la remise en question de certaines pratiques et l'adaptation de pratiques qui en résultent sont considérées comme aidant au développement de compétences pour l'accompagnement-formation.

PRINCIPE 2. Tenir compte de l'évolution de l'équipe

Une équipe de collègues n'est pas statique ; elle est en constante construction et ses idées évoluent. Les défis qu'elle rencontre ne sont pas toujours les mêmes ; des ajustements sont nécessaires pour que le travail collectif soit possible et adapté aux obstacles ou aux réussites. Une équipe de collègues profite de rencontres pour analyser les actions de formation mises en application, ce qui favorise des transformations dans la pensée des individus et, par ricochet, dans celle de l'équipe. De plus, les mouvements de personnel mènent à l'intégration de nouveaux membres à l'équipe en place. Deux conséquences découlent de l'arrivée de nouvelles personnes : 1) avoir à leur expliquer où en est rendue l'équipe ; ces explicitations et verbalisations d'actions passées et prévues suscitent des prises de conscience et, souvent, des clarifications ; 2) avoir à répondre aux questions de ces nouvelles personnes favorise une réflexion sur les actions passées de l'équipe, mène à de nouvelles façons de voir et de faire en plus de contribuer au renouvellement des idées et des actions de l'équipe (Lafortune, 2004a).

PRINCIPE 3. Assurer le fonctionnement structuré et souple de l'équipe

Pour suivre son propre cheminement et assurer une continuité, une équipe de collègues a avantage à se doter d'un fonctionnement structuré tout en se permettant une certaine souplesse. Elle se donne des moyens de garder des traces à partir d'une perspective structurée d'évaluation des pratiques (Quelles pratiques ? Pourquoi utiliser ces pratiques ? Comment les évaluer ou les autoévaluer ? Que faire des résultats de l'analyse des pratiques ou de leur évaluation ?…). Ce fonctionnement et cette structure permettent de garder en tête les liens entre, d'une part, les pratiques d'accompagnement-formation et, d'autre part, ce qui est éventuellement visé dans les changements de pratiques (celles du groupe ou de l'organisme et des accompagnées) ou leur amélioration.

PRINCIPE 4. Faciliter l'engagement dans une pratique réflexive-interactive associée à la collaboration professionnelle

Plusieurs types d'actions assurent un fonctionnement structuré et rigoureux d'une équipe de travail. Le premier type d'actions suppose que l'équipe de collègues perçoive sa pratique comme une démarche expérimentale : elle organise des actions, en prévoit les répercussions, effectue des analyses et réinvestit le résultat de ces analyses dans des actions futures. Le deuxième type d'actions suppose que l'équipe apprenne à se détacher des aspects secondaires ou même anecdotiques[1] lors des discussions pour que celles-ci portent sur le fond et non sur des aspects périphériques. Le troisième type d'actions induit que l'équipe de collègues accorde à chacune de ses membres ou sous-équipes la latitude nécessaire pour réussir les expériences tout en prévoyant des moments de rétroaction collectifs pour discuter, sans porter de jugements de valeur, sur ce qui a été tenté ou les résultats obtenus. En quelques mots, l'équipe de collègues développe l'habileté, et celle de ses membres, à s'engager dans une pratique réflexive-interactive (voir le chapitre 4).

PRINCIPE 5. Encourager l'entraide et la collaboration

Dans une équipe de collègues ou un organisme dont l'orientation est féministe, l'entraide et la collaboration sont des caractéristiques du fonctionnement quotidien. Une structure, plus horizontale que verticale et hiérarchique, y contribue : un conseil d'administration, en communication avec l'équipe de travail, gère les finances, le plan d'action annuel, la politique de travail… dans le respect des orientations adoptées par l'assemblée générale annuelle des membres. Un tel modèle organisationnel oblige, sur une base régulière, à des prises de décisions partagées, tantôt à l'intérieur du conseil d'administration ou de l'équipe, tantôt entre les deux parties. L'entraide et la collaboration sont aussi sollicitées pour installer, maintenir ou recouvrer une cohérence entre le but ultime de l'organisme, l'instauration de l'égalité entre les femmes et les hommes, et le fonctionnement : ils constituent des outils régulateurs dans tout milieu qui prétend travailler dans un esprit d'égalité, de justice et d'équité.

1. Une anecdote permet de verbaliser sa pensée sur un sujet ; il s'agit par la suite de passer à une description de la situation pour passer à une analyse de ce qui a été décrit. Une analyse n'est pas formée de la somme d'une dizaine d'anecdotes.

CONDITIONS ASSOCIÉES À LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE

Dans un travail réalisé avec l'équipe de Relais-femmes, des conditions associées à la collaboration professionnelle et au travail en équipe de collègues ont été discutées, les voici.

CONDITION 1. Respect, ouverture aux autres et écoute

Il est de plus en plus reconnu que la diversité (selon l'âge, le sexe, l'origine, l'expérience professionnelle, l'orientation sexuelle, les capacités physiques…) dans la composition d'une équipe de travail décuple ses capacités en matière de créativité et de qualité des réalisations. Dans une équipe de travail diversifiée, réunissant des expériences et des compétences acquises dans différents contextes et champs d'activité, il est fort probable que la façon d'aborder un dossier soit elle aussi variée, sur le plan du contenu comme sur celui du processus de réalisation. Pour tirer profit de cette diversité, le respect à l'égard des autres est un élément important de la dynamique relationnelle. Il se traduit de différentes façons, par exemple, à travers une écoute intéressée qui consiste non seulement à laisser une personne exprimer son point de vue jusqu'au bout, mais aussi à poser des questions pour l'amener à approfondir ses idées. Le respect se manifeste aussi par des gestes quotidiens : arriver à l'heure aux rencontres, participer jusqu'au bout, démontrer de l'intérêt pour le travail des autres, être présente de corps et d'esprit, reconnaître l'apport de chacune en relevant certains succès obtenus et en soulignant des efforts déployés.

CONDITION 2. Engagement, climat de travail et efficacité

Travailler en équipe exige une base de gentillesse sociale et de civisme. Par exemple, dire bonjour le matin et au revoir, le soir. Rendre un sourire lorsqu'on croise quelqu'une, être soucieuse de l'autre. Ne pas être en retard aux rencontres de groupe ou autre rencontre. Ces considérations sociales paraissent évidentes, mais ne sont pas toujours respectées. Aussi, l'équipe s'attend à ce que le travail soit fait efficacement et rendu dans les délais, que les préparatifs prévus soient effectués et que le travail soit réalisé rigoureusement. Démontrer un engagement suppose que chaque accompagnatrice-formatrice se sente responsable du projet à réaliser et que la somme d'énergie à y consacrer soit raisonnable, compte tenu des attentes liées au projet.

Une démonstration d'efficacité est également attendue lors des réunions d'équipe, particulièrement en situation de stress ou de tension lorsqu'il y a beaucoup de travail à faire en peu de temps. Au sortir de ces rencontres, il importe que les participantes sentent qu'elles ont avancé, qu'elles n'ont pas perdu leur précieux temps. Pour y arriver, une animatrice de réunions de travail peut faire la différence, cette personne : respecte les tours de parole et ramène la discussion dans le thème lorsqu'il y a des écarts ; est capable d'être ferme, de diminuer les tensions ou de soumettre des solutions à discuter.

Un climat de travail serein suppose de pouvoir débattre des idées sans que personne ne se sente personnellement « attaquée ». Chacune devrait se sentir responsable de maintenir un climat relationnel sain dans l'équipe. Ce climat n'est pas la seule responsabilité de la directrice ou de la coordonnatrice, mais bien de l'ensemble des individus qui composent cette équipe. Il est certain que dans une équipe normalement constituée, il y a des frictions, des confrontations, des remises en question, etc. Ces situations sont « saines » pour l'avancement des idées et l'accomplissement des mandats puisque les déséquilibres favorisent les apprentissages ; cependant, lorsqu'elles surviennent trop souvent ou nuisent à l'avancement du travail, c'est qu'il y a un problème à soumettre à la discussion.

Comment faire pour que la dimension affective ne prenne pas toute la place lors de situations difficiles dans le travail en équipe ? Quand une personne a de la difficulté à demeurer dans la rationalité ou à gérer des émotions intenses, il s'agit de tenter une mise à distance en recentrant la discussion sur la recherche de solutions collectives. Lorsqu'il n'est pas possible d'y arriver, la confrontation se transforme en affrontement.

Pour créer un climat de travail harmonieux, avoir de la gratitude pour le travail réalisé est essentiel. Cela signifie reconnaître et souligner les efforts, la qualité du travail, les connaissances et expériences des membres de l'équipe. Cela se concrétise par l'expression de la fierté de faire partie de l'équipe et du partage des succès.

CONDITION 3. Partage équitable des tâches, des dossiers et des projets

Partager équitablement le travail, en tenant compte bien évidemment des intérêts, des compétences et de la disponibilité de chacune, est une autre condition pour favoriser un climat de travail agréable. Par exemple, des accompagnatrices-formatrices qui ont de l'intérêt pour un dossier, mais peu d'expérience, ne devraient pas être écartées. Il s'agit d'intégrer ces accompagnatrices intéressées même si leur manque d'expérience peut ralentir le travail en équipe contrairement à ce qui se produirait si le travail était réalisé par une accompagnatrice expérimentée.

Dans une équipe de travail, il y a attente d'un équilibre dans le partage des dossiers, lequel passe par un processus explicite et par une concertation de l'équipe. L'incompréhension du processus reste une source de frustration pouvant occasionner des représentations subjectives à l'origine de certains conflits. Pour mieux réorganiser les tâches et le partage des dossiers, il est nécessaire de reconnaître ce que fait déjà chaque membre de l'équipe, de discuter de l'équilibre des tâches et d'apporter les ajustements qui ressortent des discussions.

Le partage de projets ou de dossiers avec des collègues fait partie intégrante du quotidien des équipes qui visent à travailler en dyade. Cependant, ce partage ne veut pas nécessairement dire que tout doit être décidé par l'ensemble de l'équipe, mais que l'ensemble participe à donner les grandes orientations. Il est cependant utopique de penser que, si les orientations sont décidées collectivement, les moyens choisis pour les mettre en action seront les mêmes pour toutes. Il est donc important de préciser collectivement des moyens, même si c'est la dyade qui est responsable des décisions

finales concernant ces moyens. Des discussions sur les orientations et les moyens contribuent à éviter des discussions houleuses à propos des résultats obtenus et du respect des orientations.

CONDITION 4. Accompagnement-formation en dyade

Dans les pratiques d'accompagnement-formation, le travail en dyade est favorisé pour différentes raisons :

- utiliser en complémentarité les forces de chacune ;
- montrer différentes façons de fonctionner aux accompagnées ;
- fournir un exemple vivant de travail en collaboration ;
- aider au suivi et à la continuité si une membre de la dyade doit s'absenter ;
- contribuer à la relève en intervenant avec une accompagnatrice-formatrice moins expérimentée ;
- aider à la pratique réflexive-interactive par l'interobservation des membres de la dyade…

Travailler en dyade suppose une préparation collective des rencontres d'accompagnement-formation et non un partage des activités à réaliser, ce qui donne une juxtaposition d'activités et non une intégration cohérente de ces dernières. De plus, même s'il y a eu préparation, les membres de la dyade ont avantage à se donner une certaine souplesse dans les ajustements à faire en action et pour y arriver, il est important d'anticiper des réactions des accompagnées et de se préparer en conséquence. Trois types de conditions aident à l'accompagnement-formation en dyade.

1. Le premier type de conditions fait référence à des actions à réaliser : se donner un plan de travail réaliste ; réaliser une copréparation des rencontres ; produire des traces écrites du travail de la dyade pour une analyse et des ajustements ; concevoir les demandes et les projets en dyade ; partager les tâches techniques ; discuter du partage du travail à réaliser individuellement et en dyade…
2. Le deuxième type de condition fait référence aux attitudes : reconnaître les forces et les limites des deux membres de la dyade, s'en parler et se donner des moyens de les utiliser en complémentarité ; accepter de revenir sur certaines décisions ; développer une confiance mutuelle et une complicité ; écouter les compréhensions respectives des actions ou des réactions des accompagnées ; se donner une compréhension partagée du contexte, des actions à réaliser et du retour sur l'accompagnement-formation.
3. Le troisième type de condition fait référence au traitement des problèmes individuels ou de la dyade : viser la recherche de solutions même s'il y a des peurs d'être blessée ou de blesser l'autre en parlant de ce qui s'est passé ; s'interroger sur ce qui provoque des tensions ou une escalade des récriminations ; ne pas craindre de briser un certain équilibre ; accepter des remises en question même si cela veut dire être jugée incompétente ; accepter d'ouvrir une boîte de Pandore et de ne plus savoir comment s'en sortir ; prévoir les coups et se donner des solutions en dehors de situations qui font émerger des

émotions intenses. Même s'il peut être important de préserver une certaine harmonie ou cohésion de l'équipe, même si les personnes cherchent généralement à se protéger, ces conditions sont à discuter en équipe avant que les problèmes n'émergent.

CONDITION 5. Intercritique dans une équipe de collègues

L'intercritique n'est pas toujours facile à réaliser dans une équipe de travail. Certaines personnes acceptent plus facilement que d'autres d'être remises en question, tout en supposant qu'autant les améliorations à apporter que les bons coups seront soulignés. Tout dépend du ton avec lequel cela est fait. Lorsqu'il n'y a pas de jugement de valeur sur la personne, mais plutôt des considérations à prendre en compte dans le travail réalisé, il est plus facile d'accepter les critiques (qui ne sont pas toujours négatives). La conseillance se prête mal à ce contexte : dire quoi faire ou comment le faire est souvent perçu comme une obligation de faire de cette façon, ce qui n'est généralement pas possible entre collègues de personnalités différentes. S'il est prévu que les collègues posent un œil critique sur son travail, il est plus facile d'accepter ses erreurs et la pression diminue. Par exemple, cela amène à se dire « je sais que la prochaine fois, si je fais une erreur, mes collègues seront assez à l'aise avec moi pour me le dire et je pourrai ainsi m'ajuster ». À l'inverse, les collègues s'attendent à une acceptation de la critique, à peu de susceptibilité, à une posture de réception et non de défense, à une acceptation des remises en question et à une démonstration de respect, de tact et d'ouverture d'esprit. Ce sont de grandes exigences surtout pour des collègues qui ont des visions différentes de l'intervention dans une perspective féministe ou de l'accompagnement-formation.

Favoriser l'intercritique suppose une acceptation du regard des collègues sur son travail. Il est parfois difficile de mettre un contenu de formation à la disposition des autres (peur d'être jugées ou du procès d'intention, crainte du ton utilisé, etc.). Les commentaires des collègues concernent généralement une interprétation de ce que la personne a voulu dire (réactions rapides, coupure de parole lors qu'une personne parle…) sans beaucoup de questions pour comprendre ce qu'elle a vraiment voulu exprimer. Être convaincue que les autres observent ou évaluent notre travail selon leur propre vision de l'intervention dans une perspective féministe, par exemple, aide à comprendre leurs commentaires, à les relativiser et à les discuter.

Le codéveloppement professionnel* ou la formation de communautés de pratiques représentent des moyens efficaces de discuter de pratiques et d'évoluer comme équipe. Cependant, cela exige d'accorder du crédit aux compétences et expertises des collègues et de s'ouvrir à un partage des connaissances.

CONDITION 6. Accompagnement-formation par une personne externe

L'accompagnement-formation par une personne extérieure constitue parfois une aide nécessaire à la progression de l'équipe dans l'intention qu'elle poursuit. Cette accompagnatrice-formatrice aide l'équipe à préciser ses intentions, à encadrer son développement, à évaluer les résultats de ses actions. Elle apporte alors des éléments associés

à l'intervention dans une perspective féministe et s'assure que les accompagnées construisent collectivement leur propre modèle de travail. Son rôle, qui n'est pas de fournir des moyens utilisables sans adaptation, mais plutôt de faciliter la construction d'un mode de travail visant l'accompagnement-formation socioconstructiviste et féministe, s'estompe au fil du temps, l'équipe devenant de plus en plus autonome. Néanmoins, elle intervient davantage lors de situations particulières afin d'aider l'équipe à relever des défis complexes ou pour favoriser son évolution dans une période de stagnation.

CONDITION 7. Plaisir à développer

Le plaisir est positif et productif pour travailler dans un climat détendu. Cela signifie travailler sérieusement, sans se prendre trop au sérieux. L'humour et la convivialité permettent de préserver un bon climat de travail et de relativiser les situations difficiles ou stressantes. Il s'agit de se demander comment favoriser un travail collectif qui évite la défensive ou la compétition pour mieux coconstruire.

ACTIVITÉ D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION À PARTIR DE MISES EN SITUATION

Des mises en situation sont proposées afin de réfléchir collectivement sur le travail en équipe de collègues. Par exemple, dans une équipe d'une douzaine de personnes, chacune s'approprie les mises en situation et choisit celle qu'elle désire étudier (chacune peut faire deux ou trois choix). Les membres de l'équipe se regroupent en petites équipes de deux ou trois personnes selon les mises en situation sélectionnée.

Après étude des mises en situation en équipe, chacune des équipes présente le résultat de son travail en quatre ou cinq minutes. Il est important de faire ressortir les sujets qui concernent l'équipe entière et qui méritent d'être discutés collectivement lors de rencontres ultérieures. Les sous-équipes ont à préparer ces rencontres collectives.

Changement dans les équipes	
1	Dans une équipe de collègues, les mêmes personnes ont souvent les mêmes rôles ou tâches (animation, préparation…) et les sous-équipes de travail sont souvent constituées des mêmes personnes. Quelles répercussions une telle situation peuvent-elles avoir sur une équipe de collègues, sur le travail de collaboration ? Comment faire pour améliorer la situation ? Devrait-on garder ou modifier les équipes de travail ?
Mésententes à propos de stratégies à utiliser	
2	Deux personnes n'arrivent pas à s'entendre (à se comprendre) dans une équipe de travail. Quelles stratégies peuvent-elles utiliser quand elles s'en rendent compte ou quelles stratégies pourrait utiliser une collègue qui s'en rend compte ?

Compréhension de l'importance d'une exigence	
3	Une équipe de collègues s'entend sur les exigences à respecter dans la façon de préparer des rencontres d'accompagnement-formation. Au moment de la discussion, il semblait y avoir entente, mais dans la pratique, il arrive que ce ne soit pas le cas. Certaines personnes se comportent comme s'il s'agissait d'un devoir, d'une obligation et rechignent à répondre aux règles de l'entente. Comment faire pour que les exigences de l'entente soient respectées ? Jusqu'à quel degré la discussion a-t-elle eu lieu sur ces exigences ?
Respect des compétences	
4	Les membres d'une équipe de travail voudraient que les compétences de chacune soient respectées et mises à contribution. Cependant, une membre de l'équipe s'attribue des compétences qu'elle ne semble pas avoir vraiment développées. Comment régler cette situation ? Comment organiser une réflexion sur les compétences professionnelles (individuelles et collectives) de l'équipe ?
Divergences de compréhension et d'interprétation	
5	Lors d'une rencontre d'équipe, les participantes constatent qu'il y a divergence dans la compréhension d'un concept. L'équipe est consciente qu'il faut tout de suite remédier à la situation pour que le message livré dans les milieux soit cohérent, sans contradictions. Comment y arriver ?
Réalisation d'intercritiques	
6	Dans une rencontre de travail, l'équipe est mise à contribution pour bonifier, valider, rétroagir sur le travail d'une autre équipe. Comment y arriver ?
7	Une sous-équipe est formée pour travailler sur un dossier complexe. Elle doit produire un rapport qui exige un certain niveau de réflexion et de discussion. Cette sous-équipe travaille de façon intense durant 10 jours sur ce rapport, puis présente en grand groupe, deux semaines plus tard, le fruit de ses travaux, à quelques jours de la présentation du rapport. Lors de cette présentation en grand groupe, une personne remet ouvertement en question l'ensemble de la démarche qui a été suivie et décrit d'une tout autre façon les éléments de ce dossier. Que devrait faire la sous-équipe ? Aurait-il pu ou dû y avoir une consultation informelle ? Comment aurait pu se faire cette consultation ? Comment aurait pu réagir la personne qui a remis en question la démarche ? Comment aurait pu intervenir la direction ou la coordination ?
8	Lors d'un retour sur un événement d'envergure, chaque personne présente lors de l'événement donne son avis sur le déroulement de la journée. Tout le déroulement avait été présenté à l'équipe avant la rencontre. Par contre, certaines personnes n'ayant pas nécessairement travaillé au processus (mais qui était quand même au courant du contenu) y vont de commentaires qui paraissent démobilisants du type : « cette tâche était à mon avis peu stimulante, nous avons été trop ambitieuses », « l'animatrice choisie n'était pas pertinente », « les gens s'ennuyaient dans la salle… ». Ce type de commentaires a une incidence sur la dimension affective. Comment réagir ?
Préparation d'une rencontre	
9	Une formation est prévue pour une certaine date. Il y a plusieurs étapes à réaliser avant la rencontre : travailler le contenu de la présentation, préparer un diaporama, réserver la salle, le projecteur, le portable, etc. Comment organiser le travail en équipe ?

Partage des tâches pour préparer une rencontre ou un rapport

10 Un document doit être préparé par un groupe. Le travail a été divisé en plusieurs parties et chaque partie est assumée par une personne. Une réunion de mise en commun est prévue pour telle date. Comment organiser cette rencontre ? Comment rédiger un rapport en équipe ?

11 Dans des délais serrés, des membres d'une équipe doivent développer rapidement une compréhension partagée d'un dossier et monter un accompagnement-formation pour plusieurs organismes ou groupes. Il y a entente pour que cet accompagnement-formation soit très semblable d'un groupe à l'autre. Étant donné que les approches, principes d'intervention ou cadres de référence varient parfois considérablement d'une accompagnatrice-formatrice à l'autre, comment faciliter ce travail de développement commun en préservant le sentiment de compétence et un climat positif pour chacune des accompagnatrices ?

12 Des membres de l'équipe sont appelés, dans un court délai (disons deux semaines), à élaborer un modèle d'accompagnement-formation du travail en équipe de collègues pour des coordonnatrices de centres de femmes. L'équipe se trouve confrontée à des propositions divergentes quant au modèle d'accompagnement-formation à proposer. Quels types de divergences est-il possible de rencontrer ? Comment est-il possible d'exprimer les divergences sans créer trop de conflits ? Quel type d'exercice pourrait être réalisé pour tenter d'obtenir une convergence dans l'élaboration d'un modèle d'accompagnement-formation le plus collectif possible ?

Commentaires à propos de collègues, positions divergentes devant un groupe

13 Une accompagnatrice-formatrice reçoit des commentaires désobligeants d'une équipe à propos d'une collègue qui a rencontré cette équipe la semaine précédente. Comment réagir de façon professionnelle ?

14 Une rencontre d'accompagnement-formation a été préparée dans un délai très court par une dyade qui se présente devant le groupe. La dyade a eu peu de temps pour se concerter et préparer la rencontre. Le jour J arrive. Ces accompagnatrices-formatrices animent la rencontre, tout va bien, jusqu'à ce qu'on leur pose une question, sur laquelle les deux accompagnatrices n'ont pas du tout le même point de vue. Malaise ! Comment se sortir de cette situation ? Voici quelques ébauches de réponses. D'autres sont possibles. Que choisir ? Pourquoi ?

- L'animatrice qui a le plus d'expérience en profite pour mettre son point de vue de l'avant et étouffer les propos de sa collègue novice.
- Les deux animatrices débattent de leur point de vue en direct.
- Les animatrices disent que les deux manières de faire ou de penser peuvent coexister, en présentant chacun des deux points de vue, sans se prononcer sur la valeur d'une manière plutôt qu'une autre.
- Les animatrices proposent de revenir sur ce point à un autre moment (le temps de se concerter).

Distribution des tâches par la direction

15 Dans une réunion d'équipe, certains points liés à la distribution des tâches sont discutés et plusieurs personnes intéressées à participer à l'avancement d'un dossier ne sont pas invitées à le faire, pour des raisons logistiques. La coordonnatrice explique le rationnel sous-jacent à cette décision et tout le monde se dit d'accord avec la décision. La réunion terminée, les membres de l'équipe retournent à leurs occupations, mais la grogne s'installe chez quelques-unes qui ont l'impression que l'on choisit toujours les mêmes, ou qui auraient aimé remettre les motifs de la décision en question, mais s'en sont abstenues au moment de la réunion. Ça rumine. Comment réagir à une telle situation ? Quelle part de ce problème revient : à la coordonnatrice… à chacune des membres de l'équipe ?

Intégration de nouvelles personnes

16 Une collègue responsable de nombreux gros dossiers vous demande d'exécuter un travail qu'elle n'a pas eu le temps de terminer à cause d'un débordement. Quelle serait votre réaction ? Et pourquoi ? Voici des exemples de réactions.

- Vous le faites sans rien dire en pensant que c'est de votre devoir de soutenir vos collègues.
- Vous vous sentez en position d'exécutante et remettez en question votre compétence et votre efficacité dans l'équipe, mais vous le faites tout de même en nourrissant un sentiment d'incompétence.
- Vous refusez, car vous n'avez pas participé à la construction de cette réflexion en étant convaincue que le dossier ne vous appartient pas et que ce n'est pas votre problème.
- Vous le faites en faisant part de votre frustration à votre collègue.
- Vous refusez et allez rencontrer la directrice ou coordonnatrice pour lui faire part de vos sentiments devant cette situation.

17 Dans une équipe, de nouvelles personnes arrivent. Il devient alors nécessaire de les intégrer à l'équipe. Elles sont nouvelles, mais pas sans expériences. Comment faire pour qu'elles aient des responsabilités à la hauteur de leurs compétences, pour qu'elles soient reconnues ? Comment faire quand on a l'habitude de procéder d'une certaine façon et qu'il faut s'ajuster à d'autres méthodes, à de nouvelles personnes ? Comment faire pour que ces personnes ne se perçoivent pas comme des exécutantes ?

18 Une membre expérimentée de l'équipe a comme tâche de construire un document d'accompagnement-formation. Elle doit cependant donner cet accompagnement-formation avec une nouvelle collègue qu'elle côtoie depuis à peine deux semaines. La collègue expérimentée est reconnue dans le milieu et est à l'aise de travailler avec ce type de groupe qu'elle connaît et rencontre depuis plusieurs années. La nouvelle collègue apporte de nouvelles idées qui ne conviennent pas à celle qui est en place depuis longtemps. Comment réagissez-vous ? Voici des exemples de réactions.

- Vous lui faites savoir que vous avez une grande expertise du sujet, que vous connaissez le milieu et que ce serait plus intéressant pour son apprentissage de suivre ce que vous proposez.
- Ses nouvelles idées vous heurtent et vous vous sentez déstabilisée, ce qui vous pousse à agir comme experte lors de la formation en faisant savoir à votre auditoire qu'elle commence ses apprentissages avec vous.
- Vous faites preuve d'ouverture, prenez connaissance de sa proposition, l'interrogez sur ses connaissances du sujet et construisez ensemble le document.

Animation d'une rencontre

19 Dans le cadre d'une première réunion sur le développement d'un nouvel outil, une collègue a pris de l'avance dans sa réflexion et présente un canevas de l'outil en question. Les idées avancées sont intéressantes, mais le contexte laisse peu d'espace aux idées des autres membres de l'équipe, qui ne sont pas aussi avancées dans leur réflexion. Comment faire pour ajuster le déroulement de la rencontre ?

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION OU D'AUTOÉVALUATION POUR UNE ANALYSE COLLECTIVE DES PRATIQUES

Le travail en équipe de collègues est une particularité de Relais-femmes, des groupes de femmes et communautaires. Cependant, ce qui est moins une habitude, c'est d'autoévaluer ou d'évaluer sa façon de travailler en équipe et surtout, de s'interroger selon quatre niveaux : 1) transmettre et échanger ; 2) discuter et organiser ; 3) élaborer ensemble des activités pédagogiques et 4) s'interobserver et analyser ensemble. Chaque membre de l'équipe remplit le questionnaire, et les réponses sont compilées afin d'analyser les résultats à partir de questions comme les suivantes :

- Dans quel niveau les membres de l'équipe se considèrent-ils les plus à l'aise ?
- À quel niveau en est rendue l'équipe ?
- Qu'est-ce qui explique cette situation ?
- Comment est-il possible d'atteindre les niveaux 3 et 4 ?

Pour une analyse en interaction avec des collègues, un questionnaire[2] a été élaboré dans un projet antérieur (Lafortune, 2004a) et est proposé ici pour ajouter à la réflexion sur ses pratiques (Lafortune, 2004c).

Il s'agit de répondre aux questions, de faire une compilation et de discuter à partir de la classification suivante : 1) transmettre et échanger ; 2) discuter et organiser ; 3) élaborer ensemble des activités pédagogiques et 4) s'interobserver et analyser ensemble. Le tableau qui suit le questionnaire (p. 139) présente les énoncés regroupés par niveau. Dans une démarche d'accompagnement, il est préférable d'utiliser le questionnaire et, dans un deuxième temps, le tableau pour réfléchir individuellement ou collectivement aux réponses apportées. Dans la discussion portant sur la compilation des réponses, il est proposé de faire ressortir ce qui se fait généralement déjà de ce qui ne se fait pas, mais aussi ce que les membres de l'équipe envisagent d'améliorer. Dans ce qui est à bonifier, l'équipe est alors amenée à préciser les motifs ayant conduit à ces choix et comment l'équipe pourrait y arriver.

2. Le questionnaire et le tableau sont adaptés de Lafortune (2004c).

ÉNONCÉS

Très peu L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.
Peu L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.
Assez L'énoncé s'applique assez bien.
Beaucoup L'énoncé s'applique très bien.

		Ce qui a déjà été fait.				Ce qui pourrait être fait dans l'équipe de collègues.			
		Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
1	Transmettre des résultats d'évaluation à une collègue à propos d'un accompagnement-formation.								
2	Élaborer des outils d'accompagnement-formation avec des collègues.								
3	Discuter à propos de moyens de régler des conflits dans l'équipe.								
4	Observer une collègue et être observée par elle (s'interobserver) dans des rencontres d'accompagnement-formation.								
5	Accepter la critique de collègues après une rencontre qui n'a pas été à la hauteur de ses attentes.								
6	Analyser en équipe des expériences d'accompagnement-formation réalisées par des membres de l'équipe.								
7	Discuter de moyens d'accompagnement-formation à utiliser dans un groupe dont les caractéristiques ne sont pas connues par toutes les membres de l'équipe.								
8	Élaborer en équipe des moyens d'évaluation à utiliser dans une démarche continue s'étalant sur quelques semaines : observation, entretiens…								
9	Transmettre des informations à propos d'un groupe connu d'une membre de l'équipe.								
10	Donner de la rétroaction sur des observations faites lors d'une rencontre à propos des moyens d'utiliser la réflexion-interaction.								

ÉNONCÉS		Ce qui a déjà été fait.				Ce qui pourrait être fait dans l'équipe de collègues.			
Très peu L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais. **Peu** L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion. **Assez** L'énoncé s'applique assez bien. **Beaucoup** L'énoncé s'applique très bien.		Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
11	Utiliser des moyens d'accompagnement-formation que les autres membres de l'équipe utilisent et ont développé.								
12	Mettre à la disposition des autres tout mon matériel d'accompagnement-formation.								
13	Discuter à propos de moyens d'accompagnement-formation proposés dans divers documents : utilité de certaines fiches ou grilles, contenu de formation…								
14	Soumettre mes préparations d'accompagnement-formation à une collègue pour un avis.								
15	Organiser ensemble des outils d'autoévaluation et de coévaluation.								
16	Échanger du matériel d'accompagnement-formation déjà élaboré.								
17	Discuter de changements à faire dans ses pratiques avant d'en faire l'application.								
18	Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées par une autre collègue à propos de sa façon de réagir lors de moments difficiles dans un accompagnement-formation.								
19	Choisir ensemble des fiches d'évaluation à être utilisées à la suite d'un accompagnement-formation.								
20	Élaborer ensemble des moyens de s'interobserver afin de les utiliser par la suite.								

Énoncés regroupés selon le degré d'engagement démontré par les actions proposées	
Niveau 1. Transmettre et échanger	
1	Transmettre des résultats d'évaluation à une collègue à propos d'un accompagnement-formation.
9	Transmettre des informations à propos d'un groupe connu d'une membre de l'équipe.
12	Mettre à la disposition des autres tout mon matériel d'accompagnement-formation.
16	Échanger du matériel d'accompagnement-formation déjà élaboré.
19	Choisir ensemble des fiches d'évaluation à être utilisées à la suite d'un accompagnement-formation.
Niveau 2. Discuter et organiser	
3	Discuter à propos de moyens de régler des conflits dans l'équipe.
7	Discuter de moyens d'accompagnement-formation à utiliser dans un groupe dont les caractéristiques ne sont pas connues par toutes les membres de l'équipe.
13	Discuter à propos de moyens d'accompagnement-formation proposés dans divers documents : utilité de certaines fiches ou grilles, contenu de formation…
15	Organiser ensemble des outils d'autoévaluation et de coévaluation.
17	Discuter de changements à faire dans ses pratiques avant d'en faire l'application.
Niveau 3. Élaborer ensemble des moyens d'accompagnement-formation	
2	Élaborer des outils d'accompagnement-formation avec des collègues.
8	Élaborer en équipe des moyens d'évaluation à utiliser dans une démarche continue s'étalant sur quelques semaines : observation, entretiens…
11	Utiliser des moyens d'accompagnement-formation que les autres membres de l'équipe utilisent et ont développé.
14	Soumettre mes préparations d'accompagnement-formation à une collègue pour un avis.
20	Élaborer ensemble des moyens de s'interobserver afin de les utiliser par la suite.
Niveau 4. S'interobserver et analyser ensemble	
4	Observer une collègue et être observée par elle (s'interobserver) dans des rencontres d'accompagnement-formation.
5	Accepter la critique de collègues après une rencontre qui n'a pas été à la hauteur de ses attentes.
6	Analyser en équipe des expériences d'accompagnement-formation réalisées par des membres de l'équipe.
10	Donner de la rétroaction sur des observations faites lors d'une rencontre à propos des moyens d'utiliser la réflexion-interaction.
18	Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées par une autre collègue à propos de sa façon de réagir lors de moments difficiles dans un accompagnement-formation.

POUR CONCLURE. S'INTERROGER SUR LE TYPE DE COLLABORATION PROFESSIONNELLE DE SON ÉQUIPE

Pour s'interroger sur la collaboration professionnelle* et sur le type de travail en équipe qui existe dans son milieu, il serait important de remplir le questionnaire, d'en faire une compilation à retourner à l'équipe. Cependant, cela ne suffit pas s'il n'y a pas de discussions et de plan d'action pour améliorer la collaboration. C'est ce qui est très difficile à faire, car ce sont les personnes qui décident de remettre en question leur façon de travailler ensemble qui doivent trouver elles-mêmes des solutions. Et souvent, lorsqu'une équipe en arrive à s'interroger sur sa façon de collaborer, c'est qu'il y a déjà des problèmes et que la communication n'est pas facile.

CONCLUSION

Depuis une dizaine d'années, Relais-femmes réalise un passage de la formation à l'accompagnement-formation*. La réflexion sur ce passage s'est intensifiée ces dernières années et c'est pour rendre compte de ce travail que le présent livre est né. À travers tout le travail consistant à s'interroger autant sur les compétences* professionnelles à développer et l'équité dans l'accompagnement-formation que sur la façon de réfléchir aux pratiques, l'équipe de Relais-femmes en est venue à structurer une première réflexion sur son modèle d'accompagnement-formation concrétisée dans sept conditions incontournables.

CONDITIONS INCONTOURNABLES DU MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION DE RELAIS-FEMMES

À partir des compétences pour accompagner une pratique réflexive-interactive et des principes qui sont énoncés dans les différents chapitres, ressortent des conditions incontournables du modèle de Relais-femmes. Ces incontournables d'une

pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe ne sont pas exhaustifs et ne sont pas irrévocables, mais ils représentent le résultat de la réflexion de l'équipe de Relais-femmes (incluant Louise Lafortune). Ces conditions sont proposées aux accompagnatrices-formatrices ou aux accompagnées appelées à le devenir afin d'orienter leurs actions. La lecture de l'ensemble du livre contribue à leur appropriation, appropriation qui ne peut se passer de discussions entre collègues, d'expérimentations et de retour sur les actions pour les analyser et les remettre en question.

CONDITION 1. Accompagnement-formation basé sur une approche féministe

Tenant compte des orientations de Relais-femmes, l'accompagnement-formation basé sur une approche féministe vise l'égalité entre les femmes et les hommes tout en cherchant à dissiper les inéquités et les inégalités qui existent entre les femmes elles-mêmes. L'approche féministe de l'accompagnement préconisée vise le développement d'un regard pédagogique sur les mécanismes idéologiques, politiques et économiques qui agissent sur la conscience des femmes et sur toutes les dimensions de leur vie ainsi que sur la prise de conscience de certaines iniquités en tenant compte de la pluralité et de la complexité des expériences. Avec une telle démarche conscientisante l'accompagnement-formation cherche aussi à déconstruire les messages sexistes, racistes, homophobes… et à contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres. La démarche suppose le recours à une analyse différenciée selon les sexes (ADS) qui tient compte de la division sexuelle du travail et ne se limite pas à fournir des données ventilées selon les sexes. Dans un tel accompagnement, il est nécessaire de croire au plein potentiel des femmes.

CONDITION 2. Accompagnement-formation pour des changements de pratiques par des remises en question

L'accompagnement-formation est un soutien qui suppose un suivi et une continuité, comprenant des liens entre théorie et pratique. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition d'activités de formation, mais plutôt d'une intégration d'activités qui reflètent le degré d'engagement des accompagnées et le choix d'éléments de formation sélectionnés conjointement par les accompagnatrices-formatrices et les accompagnées. Ce type d'accompagnement-formation s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste*, ce qui signifie que les accompagnatrices-formatrices considèrent que les accompagnées structurent leurs connaissances et compétences en action de formation et en interaction avec les autres. Les accompagnées ne peuvent faire fi de leurs expériences et s'approprient ce qui est présenté ou vécu lors des rencontres en transformant le tout selon leur structure mentale, leur processus de compréhension et ce que les interactions leur font vivre sur le plan affectif. Les accompagnatrices-formatrices ne peuvent présumer que les accompagnées construisent leurs apprentissages comme les

accompagnatrices-formatrices le voudraient. Cela est souvent frustrant, mais il ne peut en être autrement. Alors, pour fournir un accompagnement-formation visant des remises en question menant à des changements de pratique, il s'agit de passer de la transmission des connaissances au développement de compétences* incluant des connaissances. Cet accompagnement-formation devient réflexif-interactif si chaque personne exprime ses propres idées, conceptions, difficultés ou forces… et accepte d'être confrontée au regard des autres, à leurs rétroactions, et de non seulement les entendre, mais aussi d'en tenir compte. Il ne s'agit pas de rechercher l'uniformisation ou une idée commune, ce qui ne serait pas vraiment possible compte tenu des expériences et des vécus antérieurs, mais plutôt de reconnaître ce qui est relativement semblable et de déceler les différences comme étant un apport plutôt qu'un frein. Cet accompagnement-formation dans une perspective socioconstructiviste signifie déstabiliser les croyances (conceptions et convictions) et les pratiques vers une cohérence ou une conscience de ses incohérences. Le regard sur les pratiques est alors exempt de jugements et empreint d'écoute et de rétroactions pertinentes et respectueuses, tout en suscitant des remises en question.

CONDITION 3. Pratique réflexive-interactive approfondie

Les accompagnatrices-formatrices se placent en position de vivre et de faire vivre une pratique réflexive-interactive approfondie. Cela veut dire qu'elle ne peut se limiter à un partage de pratiques qui ne permet pas une analyse approfondie. Des questions posées par les collègues demandent des justifications de ses choix, des arguments solides pour expliquer un point de vue allant à l'encontre des orientations des changements, un examen des conséquences de ses choix et des précisions sur les solutions envisagées. Faire vivre une telle pratique réflexive-interactive exige une formation pour exercer une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés durant et après l'intervention. Le regard sur sa pratique se fait alors sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique. Même si cela n'est pas habituel, pour une pratique réflexive-interactive supposant une analyse*, des mises en relation avec différentes perspectives théoriques sont nécessaires. Il ne serait pas acceptable de dire « je l'ai lu quelque part » ou « cela fonctionne bien quand je le fais », mais plutôt de procéder à des recherches pour appuyer une analyse. Une analyse approfondie a avantage à être effectuée avec des collègues afin de connaître et de confronter sa pratique à celles des autres, de reconnaître les répercussions de ses actions, mais aussi de connaître d'autres moyens d'analyser ses pratiques. Les actions mises en œuvre à partir de la réflexion sur sa pratique et son analyse contribuent à construire son modèle de pratique en interrelation avec d'autres pratiques, mais aussi

à en donner une représentation visant la cohérence entre croyances (conceptions et convictions) et pratiques, entre pensées et actions. Cette pratique réflexive-interactive exige la mobilisation d'habiletés de pensée complexes.

CONDITION 4. Mise à distance pour éviter les biais engendrés par les émotions

Dans un accompagnement-formation avec Relais-femmes, la prise en compte de la dimension affective* vise à tenir compte des émotions, à les accueillir, mais à dépasser cet accueil pour cheminer vers des solutions discutées collectivement. Il est donc nécessaire de comprendre les réactions affectives qui émergent en situation d'accompagnement-formation surtout si des remises en question sont en cause. Cela signifie comprendre ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives qui émergent, exercer une certaine mise à distance afin de réagir en faisant des choix éclairés qui conservent continuité et cohérence à l'ensemble de la démarche. Cette perspective suppose une connaissance de soi en situation émotionnelle intense, une anticipation des réactions affectives lors de la préparation d'une intervention et une prévision d'ajustements possibles dans l'action. Si les accompagnatrices-formatrices ne sont pas visées par l'expression des émotions*, il est souvent possible d'exercer une mise à distance pour porter un regard critique sur la situation et trouver des solutions pertinentes. Cela devient plus complexe lorsque les réactions affectives sont dirigées vers l'accompagnatrice-formatrice et qu'elle pense devoir agir rapidement. Dans l'action, il s'agit de reconnaître la situation, de se demander ce qui est en cause au plan affectif, de se demander ce qui dépend de soi et de trouver une solution à mettre en œuvre immédiatement. L'analyse subséquente aidera à mieux comprendre et à s'ajuster pour une prochaine fois.

CONDITION 5. Coconstruction et intégration d'une posture de collaboration professionnelle

La planification d'un accompagnement-formation, incluant une préparation et une anticipation, suppose de proposer aux accompagnées une intégration d'activités dont le fil conducteur est la coconstruction. Pour créer un climat propice à la coconstruction, il ne suffit pas de discuter avec d'autres, il faut aussi susciter une contribution des idées, des concepts, des pratiques ou des modèles qui incitent à la remise en question. Viser une coconstruction demande une animation où les accompagnées sont mises en situation de bâtir sur les idées des autres ; une juxtaposition d'idées n'étant pas valable dans ce contexte. La coconstruction est un processus qui vise à construire de nouvelles représentations en les confrontant avec celles d'autres personnes engagées, elles aussi, dans ce processus dans une perspective d'échanges et de partage. Ce processus est soumis à une série de régulations successives au fur et à mesure que les accompagnées font de nouveaux apprentissages ou qu'elles

progressent dans le processus de changement. Dans ce processus, les constructions individuelles sont façonnées en étant confrontées ou remises en question par diverses influences. Les accompagnées s'approprient une construction collective et l'intègrent à leur propre modèle en continuant à le confronter ou à l'éprouver au contact de leur réalité professionnelle et quotidienne. Au cours de ce processus complexe, les accompagnées effectuent de multiples allers et retours entre la théorie et la pratique. Elles partagent et discutent de leurs représentations avec d'autres, elles tirent profit de l'expertise individuelle et collective avant de recommencer un nouveau cycle avec d'autres personnes ou d'autres groupes (adaptée de Lafortune, 2004a, 2008a, b ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Cette coconstruction* exige une posture de collaboration professionnelle* concrétisée dans la coordination d'efforts collectifs, de discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Cette collaboration s'inscrit dans une responsabilité partagée du développement de compétences individuelles et collectives des accompagnées. Elle est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les autres portent sur les différentes pratiques jusqu'à les discuter et les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle.

CONDITION 6. Équité et cohérence entre paroles et actions

Il peut paraître évident d'assurer une cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait ; cependant, cela n'est pas toujours aussi facile de le réaliser que de le dire. Des impératifs associés à différentes situations mènent parfois à une certaine incohérence : par exemple, prendre une posture de transmission d'informations ou de connaissances et de conseillance, sous prétexte qu'il s'agit d'une activité interactive préparée rapidement à cause d'un manque de temps, ou retomber dans ses vieilles habitudes de présenter les apprentissages à réaliser plutôt que les faire construire. Il devient donc important de prendre conscience de ses incohérences, d'en discuter pour les réduire. Cette recherche de cohérence, quand elle est associée à des ajustements dans l'action, n'est pas simple à effectuer, car cela signifie faire face à l'inédit, ce qui peut susciter une certaine insécurité. Cela exige de porter un regard croisé sur ce qui se fait, comment cela se fait, comment cela rejoint la perspective féministe et la pratique réflexive-interactive, tout en considérant les réactions affectives, les siennes et celles des autres.

Cette recherche de cohérence, si elle s'inscrit dans une posture d'équité sociopédagogique*, exige une ouverture à la diversité qui oblige à écouter les différents points de vue, à percevoir les différentes compréhensions et à en tenir compte tout en gardant à l'esprit que ce qui est dit devrait se refléter dans les actions proposées. Dans l'accompagnement-formation, cela signifie analyser les activités de formation en se demandant si elles se limitent à une seule démarche possible et si elles prescrivent aux accompagnées une procédure définie à l'avance. Si tout est trop fermé, il n'y aura pas de démonstration d'ouverture à la diversité, un autre élément de cohérence

à prendre en compte. Cette recherche d'équité nécessite une reconnaissance des stéréotypes véhiculés par soi ou les autres pour réagir aux paroles et aux gestes qui propagent des préjugés. Il n'est pas simple d'accepter pour soi, et surtout d'en faire part aux autres, le fait de véhiculer des stéréotypes et des préjugés. Cependant, le reconnaître est le point de départ pour les contrer et pour adopter des pratiques de plus en plus cohérentes.

CONDITION 7. Traces écrites nécessaires à l'évaluation de son évolution, de celle des accompagnées et de celle du groupe

Des accompagnements-formations ne peuvent se réaliser sans la conservation de traces* écrites (ou vidéographiques) pour comprendre l'évolution de la démarche, mais aussi pour repérer les facilités et les difficultés rencontrées. Elles favorisent les ajustements et l'amélioration de l'accompagnement-formation. Elles servent à réaliser des amorces, des retours, à mesurer le cheminement parcouru, le parcours emprunté, à effectuer la synthèse de notre cheminement, à établir des liens entre les rencontres ou lors de bilans, etc. Quatre fonctions de l'écriture sont sollicitées dans l'accompagnement-formation (pour plus de détails, voir Lafortune, 2011).

L'écriture pour la prise de conscience. L'écriture joue un rôle dans la reconnaissance de son évolution tant sur les plans de la pensée que des apprentissages, à la condition d'exercer des retours sur les écrits ou d'y faire référence à différents moments de la démarche. Elle en tient aussi un sur le plan de la profondeur des prises de conscience, c'est-à-dire des degrés de description, d'explication et d'ajustement qui émergent de ces prises de conscience.

L'écriture pour la mise à distance. L'écriture réflexive a une fonction de mise à distance pour favoriser le regard critique et rétrospectif sur son cheminement et ses actions et, ainsi, aider à dégager les dimensions de sa pratique à revoir et à ajuster. Dans cette mise à distance, l'écriture aide la mémoire à conserver le déroulement des faits de façon plus fidèle que si aucune trace écrite n'avait été gardée.

L'écriture pour la cohérence. L'écriture réflexive a une utilité en ce qui concerne la planification et la réalisation des actions en permettant de développer un fil conducteur, des points de repère ou des lignes directrices et, surtout, de garder les orientations premières. Un retour sur les écrits aide à déceler la cohérence (Cros, 2003 ; Morisse, 2005). Cependant, écrire ne suffit pas à la cohérence : revenir sur les écrits est essentiel et réfléchir sur ces écrits et les analyser collectivement est aussi nécessaire (Cros, 2003 ; Vanhulle, 2004).

L'écriture pour des mises en relation. L'écriture réflexive a une influence positive sur la structuration et la clarification de la pensée, ce qui contribue à des mises en relation. Cette influence favorise l'appropriation et l'intégration des apprentissages pour en faire une synthèse et pousser plus loin la pensée.

DES PERSPECTIVES

Une première perspective de travail pour Relais-femmes consiste à faire connaître le projet qui a mené à ce livre pour susciter des discussions dans divers groupes et les inciter à examiner leurs pratiques non pas pour adopter intégralement le modèle de Relais-femmes, mais pour développer des pratiques cohérentes.

Un autre défi pour Relais-femmes consiste à appliquer ce qui est soutenu dans ce livre dans ses pratiques de travail collectif et d'intervention et qu'il en soit de même pour les personnes qui gravitent autour de Relais-femmes.

Au-delà d'un livre, la réflexion se poursuit pour alimenter le modèle d'accompagnement-formation de Relais-femmes. C'est une occasion de revoir les formations et les guides qui lui sont associés afin d'assurer une cohérence entre le travail réalisé depuis 35 ans et les réflexions actuelles.

Des discussions sont à prévoir afin de clarifier la perspective féministe : mieux distinguer ce qui est particulier à cette perspective et ce qui relève d'un accompagnement-formation favorisant les apprentissages, la compréhension et le passage à l'action.

ANNEXE

Questionnaires d'évaluation ou d'autoévaluation d'une analyse ou d'une synthèse

Les questionnaires d'évaluation ou d'autoévaluation d'une analyse ou d'une synthèse proposés ici sont issus des critères et indicateurs associés au sens donné à l'analyse* et à la synthèse*.

ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION OU D'AUTOÉVALUATION D'UNE ANALYSE

ANALYSE

1	Décomposer un tout en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports qui existent entre eux (Legendre, 2005) : ▪ montrer les éléments constitutifs, faire ressortir les idées principales ; ▪ établir des priorités ; ▪ fournir quelques mises en relation.
2	Examiner une situation, un concept, une action en dégageant leurs éléments essentiels afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… pour établir un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer) : ▪ fournir des manifestations observables ; ▪ déterminer les causes des réactions ; ▪ dégager les conséquences des actions ; ▪ faire ressortir les difficultés et les réussites ainsi que les raisons qui y sont associées.
3	Analyser sa pratique ou des pratiques, en examinant des actions, des compétences, des habiletés, des connaissances, des attitudes, des valeurs… pour comprendre… et élaborer une représentation des pratiques dans une visée de cohérence (Lafortune, 2008a, b) : ▪ reconnaître ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes associées à la situation ou au contexte dans une optique d'intervention féministe ; ▪ démontrer une cohérence entre ses actions et ses compétences, attitudes, connaissances… et l'intervention féministe.
4	Viser une modélisation de l'action, de la pratique (Altet, 2002) : ▪ modeler sa pratique en se donnant en exemple, en montrant de la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait ; ▪ montrer une mise à distance de ses actions ; ▪ proposer son action dans un processus de généralisation transversal à toutes ses actions.
5	Présenter une conceptualisation de l'action (Champy-Remoussenard, 2003) : ▪ présenter des concepts qui guident ses actions ; ▪ hiérarchiser ces concepts pour établir ceux qui sont essentiels à nos actions.
6	Dégager les ressources nécessaires et disponibles (Périer, 2009) : ▪ nommer les ressources internes et externes nécessaires pour agir dans une situation particulière ; ▪ discuter des ressources que les accompagnatrices et les accompagnées possèdent.
7	Effectuer des mises en relation, des comparaisons, des observations et auto-observations, des évaluations et autoévaluations et des descriptions, explications et argumentations : ▪ mettre en relation ses ressources, celles à développer et les manifestations, causes et conséquences de ce qui se passe ou de ce qui s'est passé en situation ; ▪ comparer différentes pratiques que les accompagnatrices et les accompagnées utilisent, les décrire, les expliquer et les justifier ; ▪ effectuer des observations et des auto-observations et en discuter ; ▪ évaluer des pratiques et autoévaluer ses pratiques.

	L'évaluation ou l'autoévaluation est				
	Pas vraiment bonne	Pas très bonne	Assez bonne	Très bonne	Ce qui pourrait être fait pour l'améliorer[a].

ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION OU D'AUTOÉVALUATION D'UNE ANALYSE (*suite*)

8	Présenter des liens théorie-pratique (Lafortune, 2012b) : ▪ fournir des fondements théoriques aux justifications et explications apportées autant en ce qui concerne les pratiques proposées que ses propres pratiques, y compris celles liées à l'intervention féministe.

Évaluation globale de l'analyse

Commentaires[b]

ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION OU D'AUTOÉVALUATION D'UNE SYNTHÈSE

SYNTHÈSE

1	Reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe (Legendre, 2005) : ▪ reprendre les éléments de l'analyse et les hiérarchiser du simple au complexe ; ▪ distinguer ce qui est le plus utile de ce qui l'est moins ; ▪ départager l'essentiel de l'accessoire.
2	Démontrer une mise à distance : ▪ éviter de présenter des événements personnels ; ▪ se dégager de ce qui a été vécu personnellement ; ▪ montrer une forme de généralisation.
3	Réaliser une mise en commun en effectuant des choix permettant d'offrir une vue d'ensemble qui aide à la mise en relation : ▪ effectuer des choix parmi les idées, concepts, définitions et réflexions retenus ; ▪ expliciter ses choix.
4	Fournir une vue d'ensemble des idées, des concepts, des définitions, des réflexions… ; partir des éléments constituants pour dégager une vision globale dans un tout cohérent : ▪ présenter une organisation de ses idées vers une schématisation ou une conceptualisation par un réseau de concept, un dessin, un tableau, un texte qui associe toutes les idées ressorties lors de l'analyse ; ▪ expliquer cette représentation conceptuelle en lien avec l'intervention féministe.
5	Établir des liens théorie-pratique qui démontrent une distanciation de l'analyse (Lafortune, 2012b) : ▪ lier aux différentes théories ce qui a été dégagé comme vue d'ensemble et comme schématisation.

Évaluation globale de la synthèse

Commentaires[a]

a. À compléter dans le cas d'une autoévaluation.
b. À compléter dans le cas d'une évaluation.

	L'évaluation ou l'autoévaluation est				
	Pas vraiment bonne	Pas très bonne	Assez bonne	Très bonne	Ce qui pourrait être fait pour l'améliorer[a].

BIBLIOGRAPHIE

Abramson, L., M. Seligman et J. Teasdale (1978). « Learned helplessness in humans : Critique and reformulation », *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, p. 49-74.

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, (138), p. 85-93.

Astolfi, J.-P. (dir.) (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.

Bandura, A. (1977). « Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change », *Psychological Review*, (84), p. 191-215.

Bellemare, G. et L. Briand (2004). *Définition structurationniste des innovations et transformations sociales*, Montréal, Centre de recherche sur les innovations sociales.

Bishop, M.-F. et L. Cadet (2007). « Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? », *Les cahiers Théodile*, *7*, p. 7-32.

Bouffard, T. et L. Bordeleau (1997). « Croyances de contrôle et rendement scolaire chez des élèves francophones du primaire au Québec », *Journal international de psychologie*, *32*(4), p. 231-245.

Champagne, C. (2001). « Trois pistes pour enrichir la pratique du groupe de codéveloppement », *Interactions*, *5*(2), automne, p. 99-110.

Champagne, C. et M. Desjardins (2012). *Le groupe de codéveloppement professionnel, une stratégie de développement de la pratique professionnelle*, Colloque CIRDEP-OCE, HEC Montréal, 25 mai.

Champy-Remoussenard, P. (2003). « Conditions et modalités de mise en mots du travail réel : dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif », *Perspectives documentaires en éducation. L'écriture entre recherche et formation*, INRP, (58), p. 33-40.

Corbeil, C. et I. Marchand (dir.) (2010a). *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.

Corbeil, C. et I. Marchand (2010b). « L'intervention féministe : un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois », dans C. Corbeil et I. Marchand, *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui. Portrait d'une pratique sociale diversifiée*, Montréal, Éditions du Remue-ménage, p. 23-60.

Corbeil, C., A. Paquet-Deehy, C. Lazure et G. Legault (1983). *L'intervention féministe : l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*, Montréal, Éditions Albert St-Martin.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Cros, F. (2003). « L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? » *Perspectives documentaires en éducation. L'écriture entre recherche et formation*, INRP, (58), p. 41-47.

Fontan, J.-M., J.-L. Klein et D.-G. Tremblay (2004). « Innovation et société : pour élargir l'analyse des effets territoriaux de l'innovation », *Géographie, économie, société*, *6*(2), p. 115-128.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 5-307.

Gather Thurler, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p.69-99.

Gillig, J.M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université.

Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.

Gouvernement du Canada (2010). *Qu'est-ce que l'innovation sociale*?, document PPT, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children », *Child Development*, *53*(1), p. 87-97, <http://www.rqis.org/wp-content/uploads/2014/08/Declaration_quebecoise_pour_linnovation_sociale1.pdf>, consulté le 8 février 2015.

Jonnaert, P. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Kergoat, D. (2010). « Le rapport social de sexe, de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », dans A. Bidet (dir.), *Les rapports sociaux de sexe*, Paris, Presses universitaires de France, p. 60-75, <http://iref.uqam.ca/upload/files/publications/textes_en_ligne/DKergoat_2010.pdf>, consulté le 19 mars 2015.

Lacharité, B. (2014). « Un nouveau régime de retraite à prestations déterminées. Le régime de retraite par financement salarial des groupes communautaires et de femmes », dans P.-J. Ulysse, F. Lesemann et F.J. Pires de Sousa (dir.), *Les travailleurs pauvres. Précarisation du marché du travail, érosion des protections sociales et initiatives citoyennes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 203-222.

Lafortune, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lafortune, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.

Lafortune, L. (2003). « Réflexion sur une pédagogie de la mixité pour la réussite des filles comme des garçons en mathématiques », dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Femmes et maths, sciences et techno*s, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 253-258.

Lafortune, L. (dir.), avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe de collègues. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2004c). « Des intuitions constructivistes », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-196.

Lafortune, L. (2006a). « Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une collectivité », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : la formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-223.

Lafortune, L. (2006b). « S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité sociopédagogique », *Québec français*, *142*, p. 86-88.

Lafortune, L. (2006c). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p. 187-202.

Lafortune, L. (2007a). « Dimension affective, travail en équipe de collègue et bien-être des personnels scolaires », *Actes du congrès d'Actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg.

Lafortune, L. (2007b). « Du travail d'équipe à son accompagnement. Pour une organisation du travail qui favorise le changement », dans M. Gather Thurler et O. Molini (dir.), *Organiser le travail scolaire. Enjeu émergeant des réformes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 363-385.

Lafortune, L., avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (dir.), avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2009). « Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-87.

Lafortune, L. (2010). « La compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement : une perspective métacognitive », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 105-124.

Lafortune, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-232.

Lafortune, L., avec la collaboration de C. Dury, C. Coopman-Mahieu, C. Bonte, C. Droulez, M. Morisse et A. Napoli (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., avec la collaboration de C. Dury, C. Coopman-Mahieu, C. Bonte, C. Droulez, M. Morisse et A. Napoli (2012b). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2014). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-60.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin et J. Moreau (2004a). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-143.

Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin et J. Moreau (2004b). « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-171.

Lafortune, L. et É. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57

Lafortune, L., N. Lafranchise et P.-A. Doudin (2009). « Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-87.

Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 10-18.

Lafortune, L., P. Mongeau, M.-F. Daniel et R. Pallascio (2000). « Approche philosophique des mathématiques et affectivité : premières mesures », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 181-208.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin.

Levesque, B. (2010). *À quoi reconnaît-on l'innovation sociale et quelles sont les conditions qui favorisent son émergence?*, document présenté lors de la Rencontre internationale des fondations pour l'innovation sociale, Montréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Morisse, M. (2005). « La (re)présentation de soi dans les pratiques ordinaires d'écriture », *Éducation permanente*, *162*, p. 89-100.

Niedenthal, P., N. Dalle et A. Rohmann (2002). « Émotion et cognition sociale », dans A. Channouf et G. Rouan (dir.), *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck, p. 141-166.

Ottavi, D. (2004). « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? », dans B. Bourgeois *et al.* (dir.), *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ? Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi – Éthique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 47-56.

Patton, M.Q. (2010). *Developmental Evaluation*, New York, Guilford Press.

Payette, A. (2000). « Le codéveloppement professionnel : une approche graduée », *Interactions*, *4*(2), automne, p. 39-59.

Payette, A. (2001). « Introduction » et « Le codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action », dans A. Payette (dir.), *Interactions*, *5*(2), automne, p. 17-30.

Payette, A. et C. Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Périer, P. (2009). « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Éducation et sociétés*, (23), p. 27-40.

Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3e éd., Paris, ESF.

Przesmycki, H. (1999). *La pédagogie de contrat*, Paris, Hachette.

Raynal, F. et A. Rieunier (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Relais-femmes (2014a). *Modèle de transfert des connaissances de Relais-femmes*, Montréal, Relais-femmes, <http://www.relais-femmes.qc.ca>, consulté le 8 février 2015.

Relais-femmes (2014b). *Relais-femmes. Une mission dynamique de liaison et de transfert des connaissances*, Montréal, Relais-femmes, <http://www.relais-femmes.qc.ca>, consulté le 8 février 2015.

Réseau québécois en innovation sociale – RQIS (2011). *Déclaration québécoise pour l'innovation sociale*, Québec, Université du Québec.

Ruel, P.H. (1987). « Motivation et représentation de soi », *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), p. 239-259.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Skinner, E.A., M. Chapman et P.B. Baltes (1988). « Control, means-ends, and agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood », *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), p. 117-133.

Sridharan, S., J. Mayne et A. Nakaima (2011). « Évaluer les innovations sociales », *Horizons*, *6*(4).

St-Germain, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, p. 113-148.

Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.

Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill.

Vanhulle, S. (2004). « L'écriture réflexive : une inlassable transformation sociale de soi », *Repères*, (30), p. 41-63.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Weiner, B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences », *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), p. 3-25.

GLOSSAIRE[1]

Ce glossaire se veut un document explicatif des expressions et concepts utilisés. Ces termes et syntagmes, analysés dans le cadre d'un projet avec l'organisme Relais-femmes, peuvent être associés au monde de l'éducation, au secteur communautaire, mais aussi aux perspectives féministes. Ce vocabulaire constitue des repères collectifs que l'équipe de Relais-femmes s'est donnés pour décrire, situer et circonscrire les orientations nécessaires à l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive dans une perspective féministe[2].

1. Les astérisques placés après certains mots renvoient à d'autres termes du glossaire.
2. Un autre glossaire a aussi servi d'inspiration (Lafortune, 2008c).

ACCOMPAGNEMENT-FORMATION DANS UNE PERSPECTIVE DE CHANGEMENT OU D'INNOVATION

L'accompagnement-formation dans une perspective de changement ou d'innovation est un processus exigeant un soutien, à plus ou moins long terme, qui aide à lier théories et pratiques et à passer à l'action en cohérence avec les orientations de l'organisme accompagné. Il suppose une démarche de coconstruction* ouverte aux conflits sociocognitifs* et se préoccupe de former des praticiennes réflexives et des individus capables d'une mise à distance de leurs pratiques (Lafortune, 2008a, b, Relais-femmes). L'accompagnement-formation privilégié s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et vise à ce que les accompagnées structurent leurs connaissances en interaction avec les pairs. Ce type d'accompagnement suppose un suivi et une continuité. Dans une optique réflexive, il vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction de connaissances et le développement de compétences et d'une culture particulière au domaine de formation ainsi qu'à encourager les conflits sociocognitifs et à tirer profit de ceux qui émergent des réflexions et des discussions. Dans le travail de Relais-femmes et d'autres groupes, il s'agit de garder en tête l'orientation féministe qui se traduit par la recherche d'égalité et d'équité entre les femmes et les hommes d'origines et de cultures diverses, appartenant à des classes sociales différentes, et ce, peu importe leur orientation sexuelle, leur handicap… Dans une optique interactive, cet accompagnement-formation vise la coconstruction dans l'action, la mise au jour des croyances (conceptions et convictions) et la mise à profit des prises de conscience de certaines constructions. L'accompagnatrice-formatrice développe des attitudes à favoriser le changement, à canaliser les résistances ; elle connaît bien les fondements théoriques et l'historique du changement ou de l'innovation ; elle a développé des habiletés et des compétences lui permettant d'accompagner un groupe dont les membres perçoivent différemment les changements et les moyens d'y arriver et possède des expériences qui l'aident à soulever des réflexions-interactions dans le sens du changement. Son leadership comme processus d'influence est important et le groupe devrait avoir confiance en l'accompagnatrice-formatrice ou bien elle devrait détenir les habiletés nécessaires pour susciter cette confiance.

Trop souvent, dans l'esprit des gens, l'accompagnement n'inclut pas une formation. Cependant, dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement, l'accompagnement suppose une formation. En ce sens, l'accompagnement-formation comprend un soutien et un suivi associés à la compréhension des fondements du changement (théorie et pratique) pour en saisir les orientations tout en suscitant des liens avec les pratiques antérieures afin de favoriser un engagement (une adhésion) et d'ainsi entraîner une intégration graduelle des orientations du changement dans les pratiques vers une autonomie réflexive-interactive*. Cela ne veut pas dire que certaines rencontres constituent des sessions de formation et d'autres d'accompagnement, mais plutôt que les éléments conceptuels ou théoriques nécessaires ou utiles sont intégrés au moment opportun en prenant diverses formes : des explications conceptuelles ou théoriques apportées lorsque certaines questions se posent ; des présentations entrecoupées de liens avec les préoccupations liées à l'accompagnement ; des apports pratiques ou des expériences relatées auxquels s'ajoutent de brèves présentations plus conceptuelles ou théoriques pour favoriser les liens théorie-pratique. Cette façon de concevoir les liens théorie-pratique suppose de fournir des exemples, des explications et des comparaisons et d'inclure des éléments d'analyse établissant des liens avec la théorie. Elle incite à tenter des expériences à

partir de fondements et à élaborer du matériel rigoureux. Elle permet la compréhension d'une variété d'approches de travail. Dans cette optique, la formation associée à une démarche d'accompagnement vise à ce que les personnes accompagnées développent des habiletés d'adaptation et de transposition de ce qui est vécu au cours des rencontres dans des situations et des contextes différents associés à leur travail dans leurs groupes respectifs (adaptation de Lafortune, 2008b).

Ce type d'accompagnement suppose le passage d'une réflexion guidée à une réflexion autonome. Souvent, la réflexion s'amorce à l'aide d'un accompagnement-formation qui se veut un soutien, parfois critique, au déroulement de ses gestes et actions. Cependant, la réflexion autonome ne signifie pas qu'elle doive se réaliser isolément, mais plutôt que les accompagnées déterminent elles-mêmes les moments où le soutien des autres est nécessaire ou des expertises complémentaires sont souhaitables. C'est en cours d'accompagnement-formation que le guidage s'assouplit et devient de plus en plus léger.

L'accompagnement-formation se distingue de la formation-accompagnement qui est un passage à réaliser surtout si les habitudes antérieures consistaient à fournir des formations ponctuelles juxtaposées à modifier afin d'établir plus de liens entre les rencontres en en assurant au moins deux pour obliger à des expérimentations et à des retours sur les expériences. La formation-accompagnement n'inclut pas de conserver des traces pour y revenir après quelques rencontres (5 ou 6) afin d'analyser le chemin parcouru et les perspectives pour le futur.

ANALYSE

L'analyse, habileté de pensée complexe, est « une opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments » (Legendre, 2005, p. 60). Elle consiste à examiner une situation, un concept, une action en dégageant ses composantes essentielles afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… et ainsi pouvoir établir un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer). Ici, l'analyse est grandement associée à la pratique et consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations…), compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs… pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… et pouvoir élaborer une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence (Lafortune, 2008a, b). L'analyse tend vers la modélisation (Altet, 2002), la conceptualisation de l'action (Champy-Remoussenard, 2003) et la capacité de dégager les ressources nécessaires et disponibles (Périer, 2009). Les analyses sont généralement associées aux mises en relation, aux comparaisons, aux observations et auto-observations, aux évaluations et autoévaluations et même aux descriptions, explications et argumentations. Des critères et indicateurs sont proposés pour évaluer la qualité d'une analyse.

CRITÈRE 1. Décomposer un tout en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports qui existent entre eux (Legendre, 2005) :

- montrer les éléments constitutifs, faire ressortir les idées principales ;
- établir des priorités ;
- fournir quelques mises en relation.

CRITÈRE 2. Examiner une situation, un concept, une action en dégageant leurs éléments essentiels afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites… pour établir un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer) :

- fournir des manifestations observables ;
- déterminer les causes des réactions ;
- dégager les conséquences des actions ;
- faire ressortir les difficultés et les réussites ainsi que les raisons qui y sont associées.

CRITÈRE 3. Analyser sa pratique ou celles des autres, en examinant des actions, des compétences, des habiletés, des connaissances, des attitudes, des valeurs… pour comprendre et élaborer une représentation des pratiques dans une visée de cohérence (Lafortune, 2008a, b) :

- reconnaître ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes associées à la situation ou au contexte dans une optique d'intervention féministe ;
- démontrer une cohérence entre ses actions et ses compétences, attitudes, connaissances… et l'intervention féministe.

CRITÈRE 4. Viser une modélisation de l'action, de la pratique (Altet, 2002) :

- modeler sa pratique en se donnant en exemple, en montrant de la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait ;
- montrer une mise à distance de ses actions ;
- proposer son action dans un processus de généralisation transversal à toutes ses actions.

CRITÈRE 5. Présenter une conceptualisation de l'action (Champy-Remoussenard, 2003) :

- présenter des concepts qui guident ses actions ;
- hiérarchiser ces concepts pour établir ceux qui sont prioritaires à ses actions.

CRITÈRE 6. Dégager les ressources nécessaires et disponibles (Périer, 2009) :

- nommer les ressources internes et externes nécessaires pour agir dans une situation particulière ;
- discuter des ressources que les accompagnatrices et les accompagnées possèdent.

CRITÈRE 7. Effectuer des mises en relation, des comparaisons, des observations et auto-observations, des évaluations et autoévaluations et des descriptions, explications et argumentations :

- mettre en relation ses ressources, celles à développer et les manifestations, causes et conséquences de ce qui se passe ou de ce qui s'est passé en situation ;
- comparer différentes pratiques que les accompagnatrices et les accompagnées utilisent, les décrire, les expliquer et les justifier ;
- effectuer des observations et des auto-observations et en discuter ;
- évaluer des pratiques et autoévaluer ses pratiques.

CRITÈRE 8. Réaliser des liens théorie-pratique (Lafortune, 2012b) :

- fournir des fondements théoriques aux justifications et explications apportées autant en ce qui concerne les pratiques proposées que ses propres pratiques, y compris celles liées à l'intervention féministe.

APPROCHE FÉMINISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

L'approche féministe telle que définie par Relais-femmes se décline en huit principes.

PRINCIPE 1. Transformer les rapports sociaux de sexe

Ce premier principe suppose que les rapports sociaux de sexe sont des construits sociaux et qu'il est possible de les transformer vers une égalité entre les femmes et les hommes. Il signifie le développement d'une culture qui considère l'égalité entre hommes et femmes comme un vecteur de développement économique et social. Cette égalité n'étant pas atteinte, les actions favorisant une transformation des rapports sociaux de sexe sont multiples.

PRINCIPE 2. Tendre à l'égalité en travaillant dans une perspective d'équité

Ce deuxième principe signifie de faire évoluer le groupe vers une équité entre accompagnatrices-formatrices et accompagnées avec un contenu incitant les accompagnées à porter un regard d'équité dans les situations de formation en gardant à l'esprit le rôle du patriarcat, de l'hétéronormativité, de l'ethnocentrisme, du capacitisme, du colonialisme…, mais aussi visant à contrer l'exclusion sociale.

PRINCIPE 3. Aspirer à un renouvellement des pratiques comme une innovation sociale

Ce troisième principe vise à mettre en œuvre des innovations sociales qui améliorent, transforment ou renouvellent les pratiques ; à contribuer à la création de nouvelles orientations, de nouvelles stratégies associées à un accompagnement-formation et à travailler en vue de développer la capacité des groupes à renouveler leurs pratiques.

PRINCIPE 4. S'engager dans une pratique réflexive-interactive

Ce quatrième principe s'appuie sur la prise de conscience des contradictions afin d'assurer plus de cohérence entre pensées et actions, entre ce qui est demandé de faire et ce qui est fait. Il consiste également à inviter les accompagnées à examiner leurs pratiques, mais aussi leurs croyances (conceptions et convictions) orientées par leurs attitudes, préjugés, idées préconçues… afin d'adopter des pratiques non discriminatoires et de former à de telles pratiques.

PRINCIPE 5. Tabler sur une démarche conscientisante

Ce cinquième principe consiste à porter un regard pédagogique sur les mécanismes idéologiques, politiques et économiques qui agissent sur la conscience des femmes et sur toutes les dimensions de leur vie ; à viser la prise de conscience de certaines iniquités existant dans la société, mais aussi entre les accompagnatrices-formatrices et les accompagnées et à travailler à la conscientisation des femmes tenant compte de la pluralité et de la complexité des expériences en développant une conscience critique (Corbeil et Marchand, 2010b).

PRINCIPE 6. Déconstruire des stéréotypes et préjugés

Ce sixième principe est basé sur un accompagnement-formation qui cherche à déconstruire les messages sexistes, racistes, homophobes… ; à contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres par des attitudes, des paroles ou des gestes qui démontrent le souci de considérer les accompagnées de façon équitable et de réagir aux paroles et aux gestes des autres qui véhiculent des préjugés ; à éviter les généralisations abusives. Il suppose également le soutien à une analyse différenciée selon les sexes (ADS) tenant compte de la division sexuelle du travail, sans se limiter à fournir des données ventilées selon les sexes. Enfin, il vise une intervention en milieu interculturel où l'on évite de juger les femmes et où l'on prend conscience de ses propres représentations stéréotypées (Corbeil et Marchand, 2010b).

PRINCIPE 7. Développer le plein potentiel des femmes

Ce septième principe suppose une croyance aux capacités de réussite des accompagnées par la conviction qu'elles ont un potentiel allant au-delà de ce que les apparences laissent supposer en proposant des défis pour actualiser les divers potentiels et alimenter la confiance en soi.

PRINCIPE 8. Tenir compte de la dimension affective au-delà du partage des émotions

Ce dernier principe vise à tenir compte de la dimension affective où les émotions ne sont pas abordées de façon émotive, mais plutôt dans l'exercice d'une mise à distance pour comprendre ce qui se passe sur le plan affectif.

ATTITUDE

Une attitude est une prédisposition à agir de manière positive ou négative ; elle dépend souvent des expériences antérieures de l'accompagnée ou de l'accompagnatrice-formatrice qui peuvent être ici liées tant au cadre professionnel qu'à la vie personnelle. Cette conception rejoint la définition de Legendre (2005, p. 138) qui définit l'attitude comme un « état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable ». Par exemple, certaines attitudes concernent la perception que l'on a de la nature ou de la valeur d'un changement à mettre en œuvre. Ces attitudes peuvent correspondre à une prédisposition d'attirance ou de répulsion, de croyances en l'utilité ou l'inutilité de ce changement.

AUTONOMIE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

L'autonomie réflexive-interactive est une aptitude à réagir de façon relativement indépendante à certaines situations d'accompagnement ou de mises en œuvre de changements. Une telle autonomie n'exige pas de travailler seule et s'observe à partir de certaines manifestations comme celles-ci : savoir quand et comment susciter l'interaction ; accepter que les autres puissent rétroagir à ses idées et actions ; pouvoir présenter les justifications de ces idées et actions ; reconnaître les moments où la réflexion individuelle est nécessaire et ceux où d'autres peuvent y contribuer ; distinguer les circonstances où la compréhension théorie-pratique est utile, voire essentielle, et enfin celles où la réflexion collective est nécessaire pour innover. L'évolution

des accompagnées vers une autonomie réflexive-interactive est liée à ce que les personnes connaissent à propos des fondements du changement, mais aussi à leur compréhension qui s'enrichit et s'approfondit en fonction de l'accompagnement-formation offert, mais également par la richesse des interactions qu'elles ont avec des collègues ou des expertes (voir Lafortune, 2008c).

CHANGEMENT

Savoie-Zajc (1993, p. 31) considère que le changement est un phénomène complexe qu'elle définit comme un « processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique ». Le changement ne peut donc être un processus linéaire ; il est tributaire des constructions des individus associées à leur compréhension du monde et de leurs pratiques. Cela signifie que les objectifs du changement ne peuvent être prédéfinis et immuables, puisqu'ils dépendent des analyses du changement réalisées et des personnes engagées dans le processus (Guba et Lincoln, 1989, cités par Savoie-Zajc, 1993). Le changement suppose « de nouveaux apprentissages, des risques d'échec, une perte provisoire de routines et de repères, le deuil de certaines habitudes, une phase de moindre efficacité » (Gather Thurler, 2000, p. 21). Considérant la complexité et la non-linéarité du processus de changement, il ne peut s'appuyer sur un seul facteur,

> *par exemple : une bonne stratégie de communication, des ressources humaines ou matérielles en suffisance. Cette complexité et non-linéarité correspondent au contraire à une dynamique instable, expression d'une multiplicité de forces en interaction, qui, tantôt convergent, tantôt s'affrontent. Dans ce processus, il existe des moments de stabilisation et d'autres de déstabilisation, dont chacun peut conduire à des bifurcations et à des phénomènes d'émergence divers, constituer des pôles de développement inégaux. Cette image du développement est plus proche de la réalité que les modèles classiques* (Gather Thurler, 2000, p. 29).

Un changement ne peut se réaliser en remplaçant le modèle existant par un nouveau conçu seulement par des personnes externes. Dans le cas de changements imposés, comme des fusions, la résistance se fait très souvent sentir. L'énergie à résister devient alors plus importante que celle exigée par l'instauration du changement. Cependant, on oublie que les changements peuvent être le résultat d'actions déjà en place réalisées de façon isolée, ponctuelle et qu'ils émergent souvent de situations plus ou moins satisfaisantes. Finalement, le changement est simplement différent de ce qui se faisait avant ; ce n'est pas toujours une nouveauté et, par conséquent, pas toujours une innovation (voir aussi innovation et changement*).

CHANGEMENT ORIENTÉ

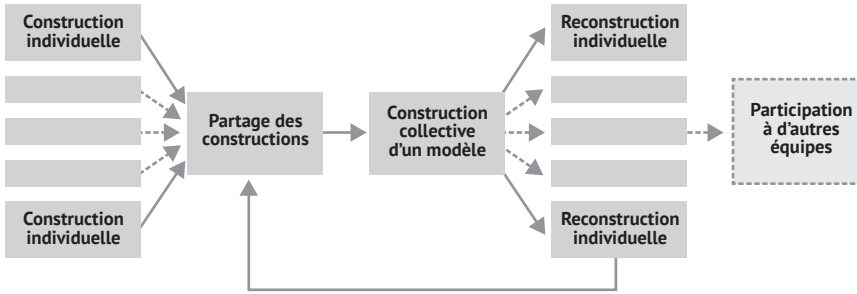
Dans les organisations, le changement est généralement orienté, c'est-à-dire que les membres ne décident ni isolément ni selon leurs propres désirs des changements à apporter. Cependant, le processus pour le mettre en œuvre peut être le résultat d'une construction collective afin de favoriser la mobilisation des personnes visées par le changement. Cela aide le système à s'ajuster étant donné qu'il s'agit d'un ensemble humain et non d'une machine (Gather Thurler, 2000) et cela est d'autant plus vrai dans des groupes communautaires et de femmes où l'aspect humain occupe une place

importante. Selon que le changement est imposé, orienté ou volontaire et selon les personnes visées, il entraîne des réactions différentes. Trois types de réactions sont ressorties de projets antérieurs : une ouverture, une nécessité de compréhension pour s'engager, une fermeture jusqu'au refus (Lafortune, 2008b). Le changement orienté peut être décidé par une direction et mis en place de façon hiérarchique. Mais ce qui est proposé ici ne va pas dans ce sens. Un changement, même orienté, peut être construit conjointement avec toutes les personnes visées par le changement en tentant de répondre aux orientations. Les satisfactions et insatisfactions, une fois mises en commun, peuvent mener à des décisions collectives. Cependant, il est possible de penser que toutes les décisions ne seront pas consensuelles ou adoptées à l'unanimité et que les orientations ne seront pas approuvées par toutes les personnes en cause. Néanmoins, les orientations ne devraient pas être décidées hiérarchiquement ; leur choix devrait refléter un processus de coconstruction* pour favoriser l'engagement et une mise en œuvre harmonieuse. Une proposition de changement orienté sans passage à l'action serait inutile (voir aussi innovation et changement*).

COCONSTRUCTION

La coconstruction est un processus qui vise à construire de nouvelles représentations en confrontant les siennes avec celles d'autres personnes, elles aussi engagées dans ce type de processus dans une perspective d'échanges et de partage. À partir de son modèle de pratiques de l'accompagnement-formation, construire ses connaissances à propos du changement est soumis à une série de régulations successives au fur et à mesure que la personne fait de nouveaux apprentissages ou qu'elle progresse dans le processus de changement où elle réalise également de nouveaux apprentissages. Dans un accompagnement socioconstructiviste, les accompagnatrices-formatrices et les accompagnées confrontent leurs constructions à celles d'autres personnes engagées dans une démarche semblable. Par ailleurs, toutes confrontent et valident aussi leurs constructions au regard de celles proposées dans des modèles théoriques ou de celles présentées par divers auteures ou auteurs. Les constructions individuelles sont alors façonnées en étant confrontées ou remises en question par diverses influences. Une construction collective d'un modèle de pratiques associées au changement contribue à l'élaboration d'une vision partagée de ce changement. Les membres d'une équipe se réapproprient cette construction collective et l'intègrent à leur propre modèle en continuant à le confronter ou à l'éprouver au contact de leur réalité professionnelle et quotidienne. Au cours de ce processus complexe, elles effectuent de multiples allers-retours entre la théorie et la pratique. Elles partagent et discutent de leurs représentations avec d'autres, elles tirent profit de l'expertise individuelle et collective du groupe avant de recommencer un nouveau cycle avec d'autres personnes ou d'autres groupes (Lafortune, 2004a, 2008c ; Lafortune et Deaudelin, 2001). La coconstruction suppose que les membres de l'équipe se connaissent et interagissent depuis un certain temps. Ce n'est pas parce qu'il y a formation d'équipe et qu'une production en ressort qu'il y a coconstruction. Cette dernière exige la participation de toutes les personnes de l'équipe, la prise en compte de toutes les idées, leur remise en question et un choix collectif de ce qui est gardé, rejeté ou amélioré. Même si le résultat ne représente pas les idées de toutes les personnes de l'équipe, elles pourraient se sentir à l'aise de les présenter et de les soutenir. Ce n'est pas simple. De plus, le résultat d'une coconstruction

est en évolution, car les participantes qui sortent d'un travail en équipe sont rapidement mises en contact avec d'autres idées qui agissent dans leur construction individuelle. Une coconstruction s'inscrit dans une collaboration professionnelle*. La coconstruction est représentée dans la figure suivante :



CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le groupe de codéveloppement est défini par Payette et Champagne (2010, p. 7) comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle ». Les récits d'expérience et le partage de points de vue sont utilisés pour approfondir et améliorer sa pratique tout en faisant des apprentissages (Payette et Champagne, 2010 ; Champagne et Desjardins, 2012). Selon le modèle de Payette et Champagne, le groupe de codéveloppement est « une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer, de consolider leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues » par les accompagnées (Payette, 2001, p. 19-20). Le groupe de codéveloppement est :

> *une approche de groupe ouverte, collaborative et appréciative de réflexion sur l'action. Il vise à constituer une communauté de pratique autour d'un nombre restreint de personnes (4 à 8) qui veulent se donner le temps et les moyens pour s'entraider et apprendre ensemble à devenir plus efficaces. Ces personnes ont comme projet commun d'expliciter leurs meilleures pratiques et se conseillent mutuellement pour élargir leur compréhension et leurs stratégies d'action à propos de leurs préoccupations, problèmes et projets : elles peuvent aussi entreprendre des actions qui ont des impacts dans leur communauté* (Champagne, 2001, p. 117).

Payette (2000, 2001) souligne que cette stratégie s'appuie sur un cadre théorique qui met en valeur les connaissances construites dans et par l'expérience, le développement d'un savoir-agir professionnel, l'importance des échanges avec les autres dans les apprentissages, la singularité de l'expérience et de l'action qui se situe dans un contexte unique, la subjectivité des personnes dans le processus d'apprentissage et du développement d'une identité professionnelle. Pour Payette (2001), l'apprentissage d'un savoir-agir professionnel ne peut se faire sans la reconnaissance de ses incompétences, celles-ci étant révélées dans la confrontation des points de vue. Cette stratégie s'accorde donc tout à fait avec une conception socioconstructiviste de l'accompagnement (Lafranchise, 2010, p. 72-73).

L'objectif fondamental du groupe de codéveloppement est « d'améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2010, p. 7). Selon Payette et Champagne (2010), les objectifs particuliers du groupe de codéveloppement sont : 1) apprendre à être plus efficace dans sa pratique ; 2) comprendre et formaliser ses modèles de pratique ; 3) prendre un temps de réflexion ; 4) faire partie d'un groupe d'appartenance ; 5) consolider l'identité professionnelle ; 6) apprendre à aider et à être aidé ; 7) savourer le plaisir d'apprendre.

COLLABORATION PROFESSIONNELLE

Une collaboration professionnelle suppose la coordination des efforts de chacune, des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées fréquemment et collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée dans le travail en équipe de collègues ou de pairs pour mettre en place une pratique réflexive-interactive. Ce partage contribue au développement de compétences, mais aussi au renouvellement des pratiques. Cette collaboration est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les autres portent sur les différentes pratiques jusqu'à en discuter et à les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle. Cela peut vouloir dire partager une certaine « intimité professionnelle » (adaptation de Lafortune, 2012a).

COMMUNICATION DANS LA COMPLEXITÉ ET LA DIVERSITÉ

La communication dans la complexité et la diversité consiste à entrer en relation avec divers milieux (féministe, universitaire, communautaire, syndical, institutionnel, gouvernemental…) ayant des missions et des visions différentes et dont les vocabulaires et les niveaux de langage varient. En ce sens, il s'agit de gérer la complexité et la diversité dans la communication qui se veut un processus réflexif-interactif. Les accompagnatrices-formatrices font alors le lien entre le contenu de formation et les actions à réaliser dans les divers milieux particulièrement pour tenir compte des orientations et principes de l'organisme, ici Relais-femmes, du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire accompagné. Ces liens sont développés lors de la conception de la formation et sont réinvestis en action avec adaptations, si nécessaire. Cette communication vise à faire connaître un contenu, une démarche, des actions… et à faire réfléchir sur ces derniers. Cette communication vise une clarté tout en considérant que les accompagnées interprètent ou décodent les intentions dans le but de se les approprier ou non et de les intégrer ou non à leurs pratiques et de passer à l'action. Dans une telle communication, où il s'agit de gérer la complexité et la diversité, la prise en compte des connaissances antérieures et des interprétations est essentielle. Elle suppose cependant du temps pour écouter, observer, remettre en question et discuter, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, une distance critique et des moyens qui reflètent une perspective féministe. Une lecture plus ou moins juste de la situation peut entraîner des dérives importantes, c'est pourquoi exprimer clairement le contenu de la communication contribue à la compréhension mutuelle (inspiré de Lafortune, 2008a).

COMMUNICATION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

La communication réflexive-interactive est un processus qui suppose une relation, un rapport, une liaison, une interaction… Ce processus se réalise entre des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées, mais aussi dans la mise en relation entre le contenu associé au changement et la relation que les accompagnées entretiennent avec la nature de ce contenu (par exemple, des compétences à développer) et avec le changement souhaité (de nouvelles pratiques à mettre en œuvre). Cette communication tend à faire connaître le changement et à faire réfléchir sur le changement et les exigences qu'il suppose au regard des pratiques professionnelles. Il induit des interactions entre des individus, des remises en question de leurs pratiques professionnelles et un passage à l'action. L'intention de la communication réflexive-interactive est de communiquer un changement à des personnes ou à des équipes qui interprètent ou décodent cette intention dans le but de se l'approprier ou non et de l'intégrer ou non à leurs pratiques en ayant la possibilité d'y rétroagir. Selon la réceptivité ou les expériences antérieures, la compréhension du message varie. La rétroaction permet de saisir si le message et l'intention ont été bien interprétés et d'anticiper ce qui peut être fait pour favoriser une meilleure compréhension du changement. Dans une communication réflexive-interactive, la prise en compte des connaissances antérieures et des interprétations est essentielle. Elle suppose cependant du temps pour écouter, observer, remettre en question et discuter, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, une distance critique et des moyens qui reflètent les perspectives du changement (Lafortune, 2008a, c).

COMPÉTENCE EN DÉVELOPPEMENT

Une compétence en développement signifie qu'une personne continue de développer une ou des compétences tout au long de sa vie. Peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience, elle cherche à atteindre un niveau de maîtrise d'une compétence chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cette ouverture sur une compétence en développement repose sur l'impossibilité de déterminer tous les contextes d'utilisation qu'une compétence peut exiger. En contrepartie, une personne tente de mobiliser correctement et à bon escient certains des éléments exprimés en matière d'actions professionnelles. Dans ce cas, cette personne maîtrise en partie la compétence. En conséquence, afin de faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est opportun de parler de compétence en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise des actions professionnelles et que le degré de complexité est croissant selon l'aspect inédit de la situation. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. Il se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des accompagnatrices-formatrices et accompagnées (Lafortune, 2004a, 2008a).

COMPÉTENCES

Le concept de compétences expliqué ici est inspiré du ministère de l'Éducation du Québec (2001) qui définit une compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, ce qui veut dire :

- avoir la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte de formation et à ceux qui sont issus de la vie personnelle et professionnelle ;
- recourir à des ressources internes (ensemble des acquis des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées, leurs connaissances, leurs expériences, leurs habiletés, leurs attitudes, leurs intérêts, etc.) et externes (les pairs, les collègues, les sources documentaires écrites ou virtuelles, le matériel, etc.) ;
- mobiliser et utiliser efficacement l'ensemble des ressources disponibles (poursuivre une intention clairement précisée ; s'approprier et utiliser des habiletés et des contenus notionnels diversifiés ; rechercher la démarche appropriée pour la réalisation d'une tâche ; reconnaître une solution adéquate à un problème, etc.).

Au sens de compétence s'ajoutent les caractéristiques d'une personne compétente (Le Boterf, 2001)[3] :

- ce n'est pas seulement savoir exécuter une tâche ou une technique, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit (*initiative, créativité*) ;
- ce n'est pas seulement avoir acquis des « ressources » (connaissances, savoir-faire, culture, qualités professionnelles, ressources émotionnelles, ressources physiologiques…), mais c'est aussi savoir les combiner et les mobiliser en situation de travail (*intégration*) ;
- ce n'est pas seulement être capable de réussir une intervention, mais de comprendre pourquoi et comment on réussit (ou on échoue) (*métacognition, pratique réflexive*) ;
- ce n'est pas seulement être capable d'agir dans un seul contexte, mais d'être aussi capable de transposer une compétence dans d'autres contextes (*transposition, adaptation, autonomie*) ;

Dans une perspective féministe, une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources internes et externes tout en considérant comme une priorité l'égalité et l'équité dans les rapports sociaux (voir aussi compétence en développement*).

CONCEPT DE SOI

Legendre (2005, p. 266) définit le concept de soi comme l'« ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que les attitudes qui en découlent ». Le concept de soi correspond à la représentation que l'individu a de lui-même et se manifeste dans la confiance qu'une personne a en sa capacité de réussir une tâche. C'est une notion reliée à l'estime de soi et plusieurs considèrent même que les deux expressions font référence à une même réalité. Legendre (2005, p. 617) les distingue : il définit l'estime de soi comme « la valeur qu'un individu s'accorde globalement ». Selon Ruel (1987), le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on fait entre soi et les autres. Les expériences

3. Les éléments en italique sont des ajouts de l'auteure du présent texte.

sont interprétées en succès ou échecs, confrontées aux caractéristiques que l'on s'attribue, influencées par les perceptions des autres (ou plutôt par l'idée que l'on se fait des perceptions des autres) et par sa perception des expériences des autres. On débouche ainsi sur une sorte de synthèse, une image de soi plus ou moins positive en fonction du regard que l'on porte sur cette image (Ruel, 1987). Dans la mise en œuvre d'un changement complexe comme celui d'assurer la transmission de connaissances à un accompagnement-formation socioconstructiviste, le concept de soi fait référence à l'image que l'on a de sa capacité à effectuer ce passage et à se donner les moyens de comprendre ce changement. Un certain sentiment de compétence se dégage et peut être plus ou moins positif quant à la perception de pouvoir répondre aux exigences de cette complexité.

CONFLIT SOCIOCOGNITIF

« Un conflit sociocognitif est un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). Vivre des conflits sociocognitifs est essentiel pour qu'il y ait apprentissage ; c'est pourquoi si tout apparaît facile dans l'apprentissage, c'est que le contenu de formation était connu, voire intégré. L'étape suivante est alors le développement d'habiletés de pensée complexes.

CONSERVATION DE TRACES

La conservation de traces est un moyen utile à la collecte d'informations visant à refléter le cheminement ou la progression des accompagnées dans l'accompagnement-formation d'un changement, à l'aide de différents outils (questionnaires, fiches, moments de réflexion, synthèse, coconstruction, enregistrements, journal d'accompagnement, etc.). La conservation de traces favorise la réflexion et l'analyse des pratiques professionnelles : celles qui sont en cours dans le milieu et celles qui sont associées au changement. Ces traces sont également utiles pour effectuer des retours sur les apprentissages réalisés au cours de la démarche ou lors de bilans. Dans un accompagnement-formation et l'élaboration vers la réalisation de projets d'action, l'accompagnatrice-formatrice planifie le genre de traces à conserver et la manière de s'y prendre pour en faire la collecte et l'exploitation éventuelle. Ces traces balisent l'accompagnement-formation et sont réinvesties à différents moments pour faire des amorces, des anticipations, des réinvestissements, des retours, des suivis, des bilans. Elles aident à comprendre l'évolution de la démarche, à repérer les facilités et les difficultés rencontrées, à mesurer le cheminement parcouru et le parcours emprunté, à faire la synthèse de la démarche, à établir des liens entre les rencontres, etc. Elles favorisent la régulation de l'action, les ajustements et l'amélioration du soutien et du suivi de l'accompagnement-formation (Lafortune, 2008b, c).

CONSTRUCTIVISME

« Le constructivisme est une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures » (Von Glasersfeld, 1994, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201) (voir socioconstructivisme*).

CROYANCE

Une croyance est un énoncé ou une opinion qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. S'il s'agit d'une conception, elle réfère davantage à la dimension cognitive. Une affirmation de ce type pourrait être « le changement demandé est irréaliste ». Si une croyance est une conviction, elle se rapporte à la dimension affective. Un énoncé de ce type pourrait être « je ne peux m'engager dans un changement que je juge irréaliste ». Il n'est pas nécessairement facile de préciser si une croyance est une conception ou une conviction. Plusieurs croyances font référence aux deux composantes (cognitive et affective) (Lafortune et Fennema, 2003). Une croyance empreinte de préjugés ou d'idées préconçues plus ou moins positives oriente la perception du changement et les attitudes adoptées afin de le réaliser.

CROYANCES ATTRIBUTIONNELLES DE CONTRÔLE

Les résultats d'études à propos des croyances attributionnelles de contrôle indiquent que des apprenantes qui réussissent mieux attribuent davantage leur succès à leurs propres actions et à des caractéristiques personnelles (Bouffard et Bordeleau, 1997). Cette notion de contrôle sur son apprentissage est implicite dans divers modèles théoriques et appellations (Bouffard et Bordeleau, 1997) : sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1977), impuissance apprise (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978), contrôlabilité des croyances attributionnelles (Harter, 1982), perception des compétences (Harter, 1982) et croyances de contrôle (Skinner, Chapman et Baltes, 1988). Dans ses travaux, Weiner (1979) favorise des situations où les attributions causales sont plutôt contrôlables et internes, ce qui n'est pas le cas de toutes les accompagnées dans un projet particulier. L'accompagnement-formation devrait relever les problématiques à partir de ce qui peut être changé par les accompagnées (contrôle de causes internes) et non de ce qui ne dépend que de la direction d'un organisme ou d'un ministère (causes externes). Cela permet de trouver des solutions possibles et réalistes, sans oublier qu'un contexte, des conditions, des ressources favorables sont essentiels pour le passage à l'action.

DESCRIPTION

Une description est un procédé qui fournit les caractéristiques d'une situation et permet à une autre personne de savoir ce qui s'est effectivement produit. La description paraît souvent facile lorsqu'elle est demandée, mais n'est pas aussi simple à réaliser qu'il n'y paraît. Il est important de bien choisir ce qui fait partie de la description pour favoriser la compréhension par les autres. Ce qu'une personne a réalisé lui paraît souvent évident, mais pour celle qui écoute et tente de se représenter ce qui s'est passé, cela n'apparaît pas toujours aussi clair. Trop souvent une description est

parsemée d'impressions qui sont parfois utiles à la compréhension de la description. Les descriptions sont généralement associées aux énumérations, aux présentations, aux identifications. Elles exigent des habiletés d'observation et d'auto-observation (voir les autres éléments de la grille IDEA, impressions*, description*, explication*, analyse-synthèse*).

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Un développement professionnel suppose une posture réflexive, de curiosité et d'apprentissage continu visant l'amélioration des pratiques (tant organisationnelles que d'intervention) dans son milieu de travail. S'il s'inscrit dans une perspective féministe, il implique de rester à l'affût de l'actualité en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe, les problématiques qui en découlent et les enjeux qui les entourent. Pour s'engager dans un tel développement professionnel, il est nécessaire de connaître les théories féministes, les courants sociaux et de posséder une culture générale de son milieu. À Relais-femmes, le développement professionnel est vu comme un développement plus collectif qu'individuel et la pratique de l'intervision est favorisée. Cela suppose de réfléchir sur son travail professionnel, individuellement et collectivement, de l'analyser, de le remettre en question. Le partage et la discussion deviennent essentiels pour le renouvellement de la pensée. Cela signifie être capable de dégager son cheminement professionnel personnel (autoévaluation, autocritique) et de pouvoir en discuter (interévaluation, intercritique). Il n'est pas seulement question de tâches à effectuer, mais de plaisir à partager et à se développer professionnellement. Il devient donc nécessaire de s'engager dans une pratique réflexive-interactive qui induit une réflexion sur sa pratique, sur la pratique des autres et une analyse de celles-ci. Cette pratique réflexive-interactive induit également un passage à l'action pour effectuer des retours réflexifs et la construction de son modèle d'intervention ou de celui de l'organisme.

Un développement professionnel est un processus associé à l'évolution de personnes dont la situation professionnelle comporte des responsabilités inscrites dans un certain degré de liberté, tout en ayant des comptes à rendre dans l'exercice de fonctions exigeant une préparation des actions, des initiatives en cours d'action selon les situations, des explications sur ces actions, l'exercice de jugements professionnel, critique, éthique et clinique en cours d'action ainsi que des prises de décisions dans des situations relativement inédites. Le développement professionnel comporte les composantes suivantes.

- *Processus de changement* : Il n'est pas figé dans le temps et s'inscrit dans une évolution, dans un processus de changement.
- *Formation continue* : Il exige une formation continue pour connaître et comprendre l'évolution de sa profession.
- *Pratique réflexive-interactive* : Il s'inscrit dans une pratique réflexive-interactive comprenant une réflexion et une analyse de sa pratique, un passage à l'action et une modélisation de sa pratique en évolution.
- *Interaction professionnelle* : Il suppose une réflexion collective et des interactions portant sur des actions professionnelles vécues ou à venir.
- *Écriture réflexive* : Il suppose un processus d'écriture réflexive pour garder des traces de son évolution pour mieux analyser son développement professionnel.

DIMENSION AFFECTIVE DANS UNE PERSPECTIVE PROFESSIONNELLE

Dans l'accompagnement-formation d'un changement, la prise en compte de la dimension affective suppose de dépasser l'écoute des émotions émergentes pour que ces dernières ne nuisent pas aux réflexions et même qu'elles puissent y contribuer positivement. Il est nécessaire de comprendre les réactions affectives qui émergent en situation d'accompagnement-formation surtout si des déséquilibres cognitifs et des remises en question sont en cause. Cela signifie comprendre ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives qui émergent, exercer une certaine mise à distance afin de réagir en effectuant des choix éclairés qui demeurent en continuité et en cohérence avec l'ensemble de la démarche. Cette perspective comporte une connaissance de soi surtout en situation émotionnelle intense, une anticipation des réactions affectives lors de la préparation d'une intervention et une prévision d'ajustements possibles dans l'action. Tenir compte de la dimension affective dans une perspective professionnelle suppose d'exposer la situation, de la décrire, de reconnaître les composantes de la dimension affective en cause, de pouvoir énoncer les causes et conséquences de ce qui se déroule ou s'est déroulé dans l'action. Bien reconnaître ce qui se passe permet de se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives qui émergent et à pouvoir tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction. Finalement, tenir compte de la dimension affective dans une perspective professionnelle suppose une compréhension de l'ensemble de la situation afin d'exercer une mise à distance pour agir de façon adéquate pour favoriser le changement (Lafortune, 2008a).

ÉMOTIONS

Pour Legendre (2005, p. 555), une émotion est une « réaction affective intense ». Citant Davidson et Ekman (1994) et Frijda (1986), Niedenthal, Dalle et Rohmann (2002, p. 146) définissent l'émotion comme « une réaction aiguë et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, […] caractérisé par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques ». Ils soulignent que « bien que les théoriciens ne s'accordent pas sur le nombre d'émotions de base, cinq émotions semblent néanmoins en être un bon exemplaire : il s'agit de la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur » (p. 148). La mise en œuvre d'un changement ou l'exigence du renouvellement des pratiques font généralement émerger différentes émotions qui se manifestent par de l'inquiétude, du malaise et même de la peur. 1) L'inquiétude montre une insécurité à s'engager dans le changement de pratiques à réaliser ; des interrogations limitent généralement le passage à l'action. Il s'agit d'une prédisposition intérieure (une attitude) plutôt négative qui montre une certaine appréhension. Cette inquiétude est construite à partir d'expériences antérieures plus ou moins positives ou de croyances et de préjugés à propos du changement et de la valeur qu'on lui accorde. 2) Le malaise émerge en cours de mise en œuvre du changement ; il se manifeste par des tensions parfois difficiles à soutenir, ce qui mène souvent à peu d'engagement et annihile certaines bonifications. Lorsque le malaise survient en situation de discussion ou d'élaboration d'expériences à réaliser, il rappelle généralement des moments difficiles déjà vécus. 3) La peur, quant à elle, est de plus grande intensité et mène à l'évitement ; elle crée des tensions insupportables. Lorsqu'elle est intense, la crainte de changer est difficile à surmonter ou à

accompagner afin de mener à une collaboration. Ces trois manifestations des émotions qui mènent à la peur créent de l'anxiété[4]. D'autre part, des émotions plutôt agréables montrent souvent un certain plaisir à changer. Ce plaisir fait référence à la satisfaction et au contentement ressentis à élaborer des situations d'accompagnement-formation, à analyser une expérience, à discuter de différents points de vue… Ce plaisir se traduit par un bien-être éprouvé au cours d'une expérience collective et contribue, par exemple, à exprimer spontanément son appréciation du travail de collaboration, du résultat du travail en équipe ou de l'apport de l'expérience collective sur son évolution professionnelle.

ENGAGEMENT

L'engagement fait référence au goût ou à l'intérêt manifesté dans les expériences individuelles et collectives à réaliser. Selon l'intérêt manifesté pour le changement à mettre en place, l'engagement pourra être « plutôt faible » ou « très élevé ». Si cet engagement est élevé, les obstacles au changement sont rapidement levés et des solutions sont facilement envisagées. S'il est plutôt faible, les obstacles mènent facilement au retrait, au découragement et à un moindre engagement dans la recherche d'une solution (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000). Dans le contexte d'un changement de pratiques, il s'agit d'un engagement professionnel où la participation à la mise en œuvre du changement suppose une pratique réflexive-interactive pour cheminer vers des pratiques pédagogiques et professionnelles qui respectent les fondements du changement et qui sont expliquées en fonction de ces fondements.

ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF

Un entretien d'accompagnement réflexif-interactif est une rencontre individuelle ou collective (un maximum de six personnes semble adéquat) de personnes en formation ou de collègues… Cette rencontre sert à mieux connaître les accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique particulière à ce groupe ou à cet individu, à cerner un problème ou à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail. Elle sert aussi à chercher et peut-être à trouver des solutions, à préparer des actions à réaliser et des moyens d'effectuer un retour réflexif sur l'expérience. Il s'agit d'éviter que cet entretien conduise les accompagnées à « se raconter » en les ramenant dans l'esprit de l'entretien si cela prend une tangente anecdotique. Les anecdotes sont parfois intéressantes, mais elles ne font pas avancer la réflexion et dans une rencontre collective, elles finissent par démobiliser les participantes à ce genre de rencontres (Lafortune, 2012a, 2015).

4. Cette réflexion sur les émotions provient principalement de Lafortune (1992a, b) où l'anxiété à l'égard des mathématiques a été étudiée selon trois degrés comme l'inquiétude, le malaise et la peur. Ces trois degrés ont été transposés au travail en équipe de collègues selon les observations et les résultats de Lafortune (2004a ; voir Lafortune, 2007a, c). Ici, ils sont adaptés aux réactions affectives à l'égard d'un changement.

ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE

L'équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation est une posture qui tient compte d'un contexte plus large que celui du groupe ou de l'organisation. Cet accompagnement-formation vise la conscientisation des accompagnatrices-formatrices et des accompagnées au regard de la pluralité des expériences et de leurs influences sur le maintien des préjugés, des idées préconçues ou des stéréotypes et en fonction des actions nécessaires pour contrer des gestes discriminants. Ces activités d'accompagnement-formation sont axées sur le passage de l'expérience individuelle à la collaboration et l'interaction pour des changements de pratiques vers plus d'équité. Dans cette perspective, l'hétérogénéité est considérée comme une aide à l'apprentissage, car les différences et complémentarités des accompagnées contribuent à la formation des autres. Cette équité suppose de voir les femmes dans leurs dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale et culturelle… Cette vision s'inscrit dans un contexte social plus large que celui du groupe, de l'institution ou de la collectivité environnante.

EXPLICATION

Une explication est un procédé contribuant à préciser ce qui est inconnu, vague ou obscur dans le but de le rendre le plus intelligible possible (Legendre, 2005). Les explications aident à comprendre pourquoi tel choix a été effectué dans une circonstance particulière. Elles exigent d'avoir en tête la situation, de pouvoir la décrire. De plus, les explications données ne peuvent être superficielles, elles incluent des éclaircissements, des justifications solides qui aident à comprendre ce qui est survenu, la façon dont les apprentissages ont été réalisés, les raisons des ajustements ou la critique des actions choisies. De ces explications résulte la compréhension, car elle unifie les causes et les effets. Les explications sont généralement associées aux justifications et sont une amorce à l'argumentation (voir les autres éléments de la grille IDEA, impressions*, description*, explication*, analyse-synthèse*).

IMPRESSIONS

Les impressions jouent un rôle dans le processus réflexif bien qu'il soit nécessaire de les dépasser et de pouvoir les revoir ou les soumettre au regard des autres. Les impressions appartiennent à la personne et ne se discutent pas vraiment. Cependant, elles n'ont pas toutes la même valeur. Si elles sont associées à des intuitions superficielles, elles mènent souvent à des préjugés, à des idées préconçues, à des jugements de valeur. Des impressions pertinentes sont basées sur des expériences antérieures, sur des manifestations observables, et sont explicables. Quel que soit le type d'impressions, elles servent de base aux descriptions, explications et analyses qui exigent un approfondissement de la réflexion. Les impressions sont généralement associées aux perceptions, interprétations rapides ou jugements hâtifs qui sont parfois justes et parfois assez éloignés de ce qui se passe, se fait ou se dit. Les descriptions empreintes d'impression éloignent de l'analyse (voir les autres éléments de la grille IDEA, impressions*, description*, explication*, analyse-synthèse*).

INNOVATION

L'innovation est le résultat d'un processus de création. Les pratiques innovantes sont différentes des habitudes d'une majorité, sortent des sentiers battus et devraient revêtir un certain degré d'originalité en comparaison des actions posées dans différents milieux autant sur un plan local que régional ou international. L'innovation est une nouveauté et revêt un aspect inédit, différent de la tradition ou des habitudes. Elle est située dans un contexte et est éphémère. L'innovation ne provient pas toujours d'une intention d'innover. Il est parfois impossible de prédire une innovation. Il arrive que la reconnaissance d'une innovation ne soit possible qu'à la fin de la réalisation d'un projet. Et un projet qui a toutes les chances d'être innovant peut donner un résultat plus ou moins créateur ou nouveau. Fontan, Klein et Tremblay (2004) soulignent qu'une innovation est une action inventive orientée culturellement, produit de l'imaginaire ou du hasard, vers une reconnaissance sociale de son usage pour devenir partie intégrante de l'institution.

Dans le présent siècle, en dehors des changements technologiques, il est difficile de penser à une nouveauté totalement inédite ou sans aucune ressemblance avec des actions passées, mais une innovation peut résider dans la façon dont les actions sont mises en relation ou dans la manière de s'adresser à une nouvelle population. C'est souvent le processus qui est une innovation. En outre, dans la documentation scientifique, les innovations montreraient un certain degré de fragilité et leur faible diffusion ne les rendrait pas toujours assez visibles (Bellemare et Briand, 2004). Si des innovations manquent de diffusion, des groupes peuvent élaborer des projets similaires qui peuvent être confondus avec des actions semblables déjà réalisées. Certaines auteures et certains auteurs soulignent qu'il existe des innovations ouvertes qui émergent de la demande afin de combler des besoins, répondre à des difficultés ou régler des problématiques. D'autres innovations sont plutôt fermées et, dans ce cas, elles seraient associées aux changements technologiques (Chesbrough, 2006, cité dans Lévesque, 2010). Il est vrai que les modifications technologiques rapides exigent des changements organisationnels importants et, par conséquent, des innovations souvent assez éphémères. De plus, une innovation émerge selon les conditions en place pour assurer sa création. Les résultats d'une innovation sont alors associés à ces conditions et ne peuvent en être dissociés (voir aussi innovation et changement*).

INNOVATION ET CHANGEMENT

L'innovation amène nécessairement un changement. Comme le changement, l'innovation crée un déséquilibre cognitif plus ou moins grand, mais suscite aussi des réactions affectives plus ou moins intenses, selon les personnes, leur degré d'adhésion au changement et le degré d'innovation des pratiques à mettre en place. L'innovation et le changement supposent des intentions de transformation et généralement un souci de mieux faire. Les réactions à l'égard du changement ou de l'innovation demeurent des questions de perception. D'une part, il semble que certaines personnes perçoivent le mot « changement » plutôt négativement, lui attribuant une notion d'obligation. D'autre part, il semble que le mot « innovation » soit perçu plutôt positivement, car il représente un avenir plus agréable qui répond à des considérations sociales ou technologiques et, surtout, qu'il renvoie à une organisation ou à une société d'avant-garde.

Que ce soit le changement ou l'innovation, l'un comme l'autre induit plus ou moins de résistance. Cela dépend des perceptions, du désir de s'adapter, de l'acceptation de faire autrement, d'agencer différemment, de mettre en relation distinctement, de laisser de la place à la créativité et de voir une amélioration de sa situation par la mise en place du changement ou de l'innovation. La créativité devient un processus qui mène à une innovation ou à un changement qui est l'aboutissement, le produit. Cependant, la résistance ne peut être perçue comme étant négative. S'il n'y a pas de résistance, c'est qu'il n'y a pas de véritable changement. Mais si la résistance est presque unanime, il devient nécessaire de revoir le changement à mettre en œuvre.

Une innovation exige un changement, mais un changement n'est pas nécessairement une innovation. Toutefois, que ce soit une innovation ou un changement orienté, le processus de mise en place est complexe. Il tient compte de plusieurs composantes : organisationnelles, personnelles, culturelles, sociales, politiques et économiques.

INNOVATION SOCIALE

> *Une innovation sociale est une nouvelle idée, approche ou intervention, un nouveau service, un nouveau produit ou une nouvelle loi, un nouveau type d'organisation qui répond plus adéquatement et plus durablement que les solutions existantes à un besoin social bien défini, une solution qui a trouvé preneur au sein d'une institution, d'une organisation ou d'une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour quelques individus. La portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant* (Relais-femmes, 2004a, p. 9)[5].

Une innovation sociale revêt une dimension inédite (plus ou moins originale) par rapport aux pratiques antérieures et est le résultat d'un processus créateur, tout en considérant que certaines pratiques sont déjà plus ou moins innovantes, dans le sens des orientations du changement. Selon différents auteurs et auteures, l'innovation sociale comporte différentes caractéristiques.

- Elle émane d'une construction sociale et dépend de contextes socio-économiques conflictuels et hiérarchisés (Fontan, Klein et Tremblay, 2004).
- Elle répond à des défis sociaux, culturels, économiques et environnementaux (Sridharan, Mayne et Nakaima., 2011).
- Elle modifie les relations sociales pour permettre la transformation de problèmes sociaux (Westley, cité dans Patton, 2010).
- Elle revêt une dimension sociale dans la recherche d'équité et d'égalité (Relais-femmes).
- Elle résulte d'un besoin, d'un désir, d'une aspiration ou découle d'une recherche de solutions à un problème social (Chambon, David et Deverey, 1982, cités dans Fontan, Klein et Tremblay, 2004).

5. Cette définition, issue d'un amalgame de définitions, soit celle de Camil Bouchard, du RQIS, du CRISES, du Stanford Center for Social Innovation et de la Young Fondation, est proposée par le RQIS (2011).

- Elle est technique et économique, autant que sociale et politique tout en ayant une portée culturelle (Fontan, Klein et Tremblay, 2004).
- Elle est basée sur une collaboration entre des intervenantes et intervenants sociaux visant des retombées sociales qui supposent une motivation sociale (Gouvernement du Canada, 2010).
- Elle vise à transformer les rapports sociaux et à corriger les inégalités pour créer de l'équité (Relais-Femmes).

JUGEMENT CRITIQUE ET ÉTHIQUE

Lorsqu'un groupe ou un organisme vise une compréhension des mouvements sociaux dans une perspective féministe, il a une responsabilité sur le plan éthique qui exige de la rigueur dans les analyses-synthèses et dans les interprétations-discussions sur les situations. C'est en posant un regard méta* sur son propre travail qu'il y a critique, autocritique et intercritique. L'élaboration d'une argumentation fondée aide à lier pratique et théorie, mais aussi les individus et les groupes qui ont des façons de penser et de faire fort différentes (milieux universitaire et communautaire). La perspective adoptée favorise le doute et l'incertitude vers le développement d'une pensée articulée, mais aussi innovatrice et créative. Même si l'exercice d'un jugement critique et éthique fait déjà partie des pratiques, l'exercer de manière à expliciter, à justifier et à argumenter certaines décisions exige une réflexion sur les pratiques professionnelles et sur les processus de prise de décisions. Cette réflexion a davantage de chance de mener à un changement si elle s'inscrit dans une pratique réflexive-interactive qui favorise la remise en question de certains jugements, l'amélioration des stratégies menant à porter des jugements de valeur, la prise de conscience de l'influence des préjugés ou idées préconçues… Il est entendu que l'exercice des jugements critiques et éthiques a avantage à être réalisé avec des collègues pour les développer, les améliorer, présenter de la rigueur, être valide dans le temps, etc. Le rôle du travail en équipe de collègues consiste donc à remettre en question les décisions ; à repérer les préjugés ; à créer des incertitudes ; à rendre des décisions équitables ; à développer une collaboration. De plus, pour que le travail en équipe soit porteur, il importe de créer un espace sécuritaire pour que les collègues acceptent de partager ce qui les préoccupe.

LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT

Il est difficile de penser à mettre en œuvre un changement sans penser à développer et exercer un leadership. Mais de quel leadership s'agit-il ? Un leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence menant à des changements allant jusqu'aux pratiques professionnelles. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction entre formatrices-accompagnatrices et accompagnées pour susciter des prises de conscience menant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de compétences professionnelles à l'accompagnement (Lafortune, 2007b).

Les concepts de leadership et d'accompagnement ont été associés pour montrer que le processus d'influence qui mène à un changement des pratiques professionnelles exige la mise en place d'une pratique réflexive-interactive de façon

individuelle et collective (Lafortune, 2006d, 2007b). Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions conduisant à des remises en question, à des confrontations et à des conflits sociocognitifs. Cette dimension réflexive-interactive s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste étant donné que les personnes accompagnées structurent leurs connaissances et compétences en interaction avec les autres à partir de leurs représentations du changement et de leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ce leadership d'accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et suppose un passage à l'action, des liens entre la théorie et la pratique, le développement d'une pratique réflexive-interactive et d'une culture associée aux fondements du changement ainsi que l'établissement de réseaux. Il s'agit également de s'assurer que les accompagnées réinvestissent les résultats des discussions ou les éléments de formation sur une période assez longue pour démontrer une intégration des changements et de nouvelles façons de faire. En ce sens, réflexion et action sont considérées en complémentarité. Cela se traduit par des principes inspirés de Lafortune et Deaudelin (2001) et de St-Germain (2002).

- *Une prise en compte des connaissances, des compétences et des expériences antérieures des accompagnées*. Cette prise en compte permet de faire cheminer les accompagnées à partir de ce qu'elles sont tout en suscitant des réflexions pour un changement de pratiques.
- *Un regard critique sur les cohérences (et incohérences) entre croyances et pratiques, entre pensées et actions* (Lafortune, 2004b ; Lafortune et Fennema, 2003 ; Thagard, 2000). Ce regard critique vise à susciter, à reconnaître et à tirer profit des déséquilibres provoqués par le changement tout en cherchant à sécuriser les accompagnées qui se sentent déstabilisées. Il suppose également une ouverture à la diversité ce qui conduit à reconnaître les innovations et à laisser émerger la créativité.
- *La réalisation d'ajustements dans l'action*. Ces ajustements permettent de faire face à l'inédit ; il exige de porter plusieurs regards sur ce qui se fait, sur la manière dont cela se fait et sur le lien avec le changement voulu… De plus, ces ajustements visent à tirer profit des prises de conscience pour qu'elles mènent à des actions.
- *La prise en compte de ce qui émerge du groupe*. Cela suppose une acceptation de l'imprévu, ce qui ne peut être évité dans un contexte de changement.
- *L'initiation d'un processus d'autoréflexion*. Proposer un changement et viser à ce qu'il s'applique suppose une démarche d'autoréflexion sur ses pratiques professionnelles pour en venir à une cohérence entre ce qui est fait et ce qui est dit de faire ou ce qui est demandé aux autres de faire.
- *L'initiation d'une démarche de réflexion collective*. La démarche d'autoréflexion est alimentée par une réflexion collective pouvant mener à une analyse des pratiques et à des critiques mutuelles.
- *Le développement d'un sens éthique*. Ce sens éthique suppose un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres (Gohier, 2005), « une prise de distance et une capacité théorique d'analyse de la pratique, [une] attitude qui ouvre la voie de la critique, de la morale et du choix personnel » (Ottavi, 2004, p. 54).

- *La création d'un climat de confiance, d'un contexte propice à la coconstruction*. Pour créer un tel climat et un tel contexte, il ne suffit pas de discuter ensemble ; cela exige de mettre à contribution des idées pour en obtenir une construction collective qui prend en compte ce que les autres ont apporté.

Ces principes se traduisent par des caractéristiques des accompagnatrices-formatrices qui exercent ce leadership. Certaines caractéristiques tiennent compte de ce qui est habituellement rapporté à propos du rôle d'une leader ; cela relève de la communication, de la résolution de problèmes, de la gestion de conflits et de la mobilisation vers un engagement. D'autres caractéristiques renvoient au développement de qualités personnelles comme la tolérance à l'ambiguïté et la possession d'une énergie interne qui aide à soutenir les déséquilibres et à favoriser l'ouverture aux autres (St-Germain, 2002).

Le leadership d'accompagnement dans une perspective féministe est partagé dans une visée d'équité. Il est un processus d'influence des pratiques d'actions féministes dans le sens des orientations et principes de Relais-femmes (voir chapitre 1), du groupe de femmes ou de l'organisme communautaire. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle ou collective et en interaction avec les divers milieux concernés par le groupe ou l'organisme en question.

Ce qu'il est important de retenir sur le leadership, c'est qu'il ne se décrète pas. Ne devient pas une leader qui veut. C'est un processus d'influence qui se construit avec les accompagnées, celles avec lesquelles on travaille. Une leader dans un groupe ne le sera pas nécessairement dans un autre. La construction de son leadership exige du temps et ne vient pas avec un titre de direction, de coordination ou de responsabilité (adapté de Lafortune, 2008a).

MÉTACOGNITION

La métacognition est le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204).

MODELAGE

Le modelage signifie se donner en exemple et non pas donner un exemple (Lafortune et St-Pierre, 1996). Il consiste à fournir un exemple en action, à agir de la façon dont on voudrait que cela soit fait dans une démarche d'accompagnement-formation, dans le milieu de travail accompagné, dans les actions et les gestes professionnels accomplis quotidiennement. Les accompagnées observent la conduite de l'accompagnatrice-formatrice, sa manière d'intervenir, de « se donner en exemple », de fournir un exemple en action ; en ce sens, elle actualise, en paroles et en actes, son modèle de pratique. Lorsqu'elle verbalise son processus en action (réflexions, doutes, stratégies, ajustements) ou souligne certains gestes aux accompagnées, l'accompagnatrice-formatrice « fait du modelage ». Elle réfléchit à voix haute dans l'action, se pose des questions, annonce ses intentions, motive ses décisions ou ses choix. Elle rend ses stratégies visibles pour en favoriser la compréhension,

mais aussi pour éventuellement inciter les accompagnées à les utiliser dans leur milieu. Enfin, elle aide les accompagnées à estimer comment les stratégies utilisées peuvent se transposer à de nouvelles situations d'accompagnement ou avec différentes personnes visées par le changement (Raynal et Rieunier, 1997). Ainsi, le modelage est plus près de la démonstration d'un processus en action que d'une procédure proposant des étapes à suivre. Comme accompagnatrice-formatrice, cela signifie avoir soi-même une ouverture au changement de ses propres pratiques, démontrer qu'on est soi-même engagée dans une pratique réflexive-interactive. Un tel modelage suppose de savoir se remettre en question, s'autoévaluer et s'autoobserver, et de savoir mettre les accompagnées dans une telle posture. Demander aux autres de changer, de se remettre en question sans démontrer une ouverture à le faire peut engendrer de la frustration et une perte de confiance de la part des accompagnées. Le modelage est un moyen de démontrer une cohérence entre pensées et actions, entre croyances et pratiques. Cette cohérence est essentielle pour l'accompagnement-formation, pour la crédibilité et pour l'engagement (Lafortune, 2008a, b).

PRATIQUE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

La pratique réflexive-interactive se définit comme :

> *une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés au cours de son intervention professionnelle. S'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, la pratique réflexive-interactive suppose des interactions* […] *et une confrontation des pratiques individuelles et collectives des individus et d'un groupe qui acceptent de confronter leurs croyances (conceptions et convictions), de vivre des conflits cognitifs afin de viser une plus grande cohérence entre ce qu'ils pensent (pensée) et ce qu'ils font (actions), ce qu'ils croient (croyances) et ce qu'ils accomplissent (pratiques) dans leur vie professionnelle. Les interactions contribuent aux prises de conscience des incohérences, à les verbaliser, à les partager et à les discuter dans le but d'améliorer son action professionnelle. Le regard sur sa pratique se fait alors sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique* (Lafortune, 2008c, p. 16).

La pratique réflexive-interactive comprend trois composantes : 1) réfléchir sur sa pratique et l'analyser ; 2) transposer les apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse par des actions et des retours sur les expériences ; 3) développer son modèle de pratique en constante évolution. Ces éléments sont tout d'abord abordés par un processus de réflexion sur les pratiques pour les adapter et les rendre efficaces, cohérentes et organisées (voir également Lafortune, 2008a, b, 2012b, c).

Analyser sa pratique, incluant la réflexion sur celle-ci, signifie en examiner les différents aspects, tels que les gestes posés ou à poser (actions, moyens, outils, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées concernant l'intervention féministe. Il est avantageux d'effectuer l'analyse de sa pratique avec des collègues afin de connaître et de confronter sa pratique à celles des autres, mais aussi de connaître d'autres moyens d'analyser ses pratiques. Les actions mises en œuvre à partir de la réflexion sur sa

pratique et son analyse contribuent à construire son modèle de pratique en interrelation avec d'autres pratiques, mais aussi à s'en donner une représentation visant la cohérence entre croyances (conceptions et convictions) et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004a ; Thagard, 2000).

QUESTIONNEMENT

Le questionnement consiste à poser un ensemble de questions de manière à encourager la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits sociocognitifs, les remises en question, etc. Il est réflexif s'il mène les accompagnatrices-formatrices ou les accompagnées à réfléchir à leur pratique d'accompagnement-formation, à penser aux stratégies ou aux processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche ou d'actions professionnelles. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction de connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs* (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Il incite les accompagnées à verbaliser ce qu'elles pensent, ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient mener à des prises de conscience ou encourager à passer à l'action. Le questionnement représente tout en défi, étant donné qu'il a comme rôle et utilité de susciter la réflexion approfondie, de favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, de stimuler les interactions et de mener à des prises de conscience et à une autonomie réflexive-interactive.

> *Dans une pratique réflexive-interactive, le questionnement invite à la prise de parole, à des prises de conscience par rapport aux pratiques, à une remise en question sans trop de résistance tout en n'obligeant pas les personnes à tout accepter. Dans cette perspective, une accompagnatrice-formatrice utilise le questionnement pour susciter la réflexion. Elle crée ainsi un déséquilibre qui favorise la remise en question. Utiliser le questionnement exige la préparation de questions, mais aussi de réfléchir à la valeur de ces questions qui consiste à anticiper les réponses possibles et à soumettre celles-ci au regard de ses collègues avant de les utiliser. On peut aussi examiner les types de questions posées et s'interroger sur le degré de réflexion exigé par ces questions pour tenter par la suite de les reformuler afin qu'elles conduisent à un engagement réflexif plus important. Selon sa pertinence, le questionnement peut favoriser un engagement réflexif des accompagnées surtout s'il fait émerger des prises de conscience qui alimentent la réflexion et qui mènent à l'action* (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 15).

RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

> *Le rapport social peut être assimilé à une tension qui traverse la société ; cette tension se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou « pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir », les êtres humains sont en confrontation permanente. Ce sont ces enjeux qui sont constitutifs des groupes sociaux. Ceux-ci ne sont pas donnés au départ, ils se créent autour de ces enjeux par la dynamique des rapports sociaux. Enfin, les rapports sociaux sont multiples et aucun d'entre eux ne détermine la totalité du champ qu'il structure. C'est ensemble qu'ils tissent la trame de la société et impulsent sa dynamique : ils sont consubstantiels. Ces différents rapports*

> *sociaux qui tissent la trame de la société sont associés à un système social ou un autre parmi les systèmes de classe, de race, de sexe, d'âge…* (Kergoat, 2010, p. 60-75).

Les rapports sociaux de sexe ne relèvent pas de destins biologiques, mais sont des construits sociaux autour de tensions, oppositions, antagonismes associés à un enjeu de travail. La division sexuelle du travail n'est pas une donnée immuable, elle varie dans le temps et dans l'espace (Kergoat, 2010).

RÉFLEXIVITÉ[6]

Selon Bishop et Cadet (2007, p. 8, s'inspirant de Kelchtermans, 2001), la réflexivité est « la capacité de se percevoir et de percevoir ses propres actions comme "objet de pensée intentionnelle et explicite" ». Cela consiste à repenser et à reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière plus ou moins réfléchie et systématique. Cela suppose une attitude d'ouverture et de curiosité à l'égard de ses propres expériences. Vanhulle (2004, p. 20) considère que :

> *la réflexivité consiste […] à réguler sa pensée propre, dans ses structures déjà-là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où « il s'est passé quelque chose » pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action.*

Pour Vanhulle (2004) et Lafortune (2011), la réflexivité se situe entre pensée, langage et action et contribue au processus de professionnalisation.

La réflexivité est un processus qui recouvre la pratique réflexive, la métacognition, le jugement professionnel, la pensée critique et la pensée créative. Elle suppose une mise à distance de ses choix d'actions, de son processus d'apprentissage, de sa démarche de prises de décision, du développement de ses pensées et idées ainsi que de son processus de création. Ici, il est question de faire cheminer les personnes en formation vers une réflexivité de haut niveau. Il ne s'agit pas seulement de parler de ses pratiques, apprentissages ou idées, mais d'analyser ce qui a conduit à ces choix, ce qui aide à les changer, ce qui les a fait émerger, ce qui sert à cheminer et permet des ajustements… Cela consiste donc à porter un regard méta* qui suppose une mise à distance parfois difficile à effectuer seul. Cela exige le plus souvent réflexion-interaction avec d'autres qui, en posant un regard critique sur les actions et en fournissant des rétroactions significatives, contribuent à cette mise à distance.

REGARD MÉTA

Le regard méta est une posture de mise à distance qui consiste à agir et à se regarder agir afin de déterminer des solutions à mettre en œuvre, mais aussi d'analyser une situation qui s'est, ou pas, vraiment bien déroulée. Poser un regard méta sur ses actions exige de pouvoir agir et de se regarder agir. Cela nécessite un certain niveau

6. Cette entrée du glossaire est une adaptation de Lafortune (2014).

d'expérience dans le domaine afin de se dégager des événements. Ce n'est pas simple à réaliser dans des situations où l'accompagnatrice-formatrice est directement visée par ce qui arrive.

REMUE-MÉNINGE, RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE

Pour mieux comprendre le sens de la synthèse, voici la différence entre le remue-méninge, le résumé et la synthèse.

Le remue-méninge est une suite, une accumulation, une juxtaposition, une liste… d'idées émergentes de façon spontanée à propos d'un sujet donné. Il est sans structure ni organisation et il sert le plus souvent à activer les connaissances antérieures, à favoriser le processus de création…

Le résumé est un texte organisé présentant de façon concise et fidèle le fil des idées d'un texte, d'un film, d'un événement… Il est organisé dans une structure souvent linéaire reprenant les idées du document original. Il sert à connaître le contenu d'une intervention, d'un texte, d'un film, d'un événement… en peu de mots, en peu de temps.

*La synthèse** est une présentation expliquée du contenu d'un texte, d'une conférence, d'une discussion, d'un cours… organisée et structurée sous la forme d'un texte, d'une liste organisée, d'un tableau, d'un schéma, d'un dessin… en fournissant des mises en relation justifiées. Elle est structurée et organisée et offre des liens à l'aide de différences-ressemblances, de catégories, d'une hiérarchie, de mises en relation entre les intentions, le contenu et la façon de l'aborder… Elle sert à connaître des mises en relation possibles entre des idées, des concepts…

SOCIOCONSTRUCTIVISME

« Le socioconstructivisme est issu d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotski, 1978). Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206). Une approche socioconstructiviste vise à donner du sens au contenu de formation considérant que les accompagnées structurent leurs connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cela veut dire que ce qui est dit n'est pas construit de la même façon par tout le groupe et surtout pas comme l'accompagnatrice-formatrice voudrait que ce le soit. C'est en suscitant des interactions qu'il est possible d'aider à apprendre ; c'est en favorisant l'expression des processus d'apprentissage que les accompagnées peuvent se rendre compte des ressemblances et différences entre différentes façons de faire et ainsi construire leurs stratégies en améliorant les leurs avec les idées des autres. Selon cette perspective, l'esprit réfléchit, se pose des questions, donne du sens aux apprentissages et cherche à comprendre (Lafortune, 2004c).

SYNTHÈSE

La synthèse est « une opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe » (Legendre, 2005, p. 1286). La synthèse exige une mise à distance ;

elle consiste à associer, rassembler des idées, des concepts, des définitions, des réflexions… afin d'en dégager un tout cohérent. Cela signifie se donner une vue d'ensemble (partir des éléments constituants pour dégager une vision globale). Les synthèses sont généralement associées à la mise en commun, à la nécessité de faire des choix, au dégagement d'une vue d'ensemble qui aide à la mise en relation. Elles exigent des liens théorie-pratique, mais aussi une distanciation de l'analyse. Des critères et indicateurs sont proposés pour évaluer la qualité d'une synthèse.

CRITÈRE 1. Reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe (Legendre, 2005) :

- reprendre les éléments de l'analyse et les hiérarchiser du simple au complexe ;
- distinguer ce qui est le plus utile de ce qui l'est moins ;
- départager l'essentiel de l'accessoire.

CRITÈRE 2. Démontrer une mise à distance :

- éviter de présenter des événements personnels ;
- se dégager de ce qui a été vécu personnellement ;
- montrer une forme de généralisation.

CRITÈRE 3. Réaliser une mise en commun en effectuant des choix permettant une vue d'ensemble qui aide à la mise en relation :

- effectuer des choix parmi les idées, concepts, définitions et réflexions retenus ;
- expliciter ses choix.

CRITÈRE 4. Fournir une vue d'ensemble des idées, des concepts, des définitions, des réflexions… : partir des éléments constituants pour dégager une vision globale dans un tout cohérent :

- présenter une organisation de ses idées vers une schématisation ou une conceptualisation par un réseau de concept, un dessin, un tableau, un texte qui associe toutes les idées ressorties lors de l'analyse ;
- expliquer cette représentation conceptuelle en fonction de l'intervention féministe.

CRITÈRE 5. Établir des liens théorie-pratique qui démontrent une distanciation de l'analyse (Lafortune, 2012b) :

- lier aux différentes théories ce qui a été dégagé comme vue d'ensemble et comme schématisation.

La synthèse comporte trois dimensions à prendre en considération : sa forme, son contenu et le processus mis en œuvre. L'accompagnatrice-formatrice qui élabore la synthèse en choisit la forme, sélectionne le contenu à y intégrer et fait ressortir le processus qui a mené à son élaboration ; elle met en lumière ces dimensions selon les intentions poursuivies.

La forme de la synthèse est sa configuration ou sa structure. La classification, le schéma, le dessin, le tableau à double entrée, la définition ou la maquette constituent autant d'exemples de la forme que peut prendre une synthèse. La classification met au jour une catégorisation émergente ou fondée sur des apports théoriques. Le schéma et le dessin illustrent la dynamique des liens qui unissent les éléments en exposant

leur signification et en explicitant le sens des flèches. Le tableau à double entrée incorpore des éléments dans certaines catégories, mais pas nécessairement dans toutes. Une définition retient les mots importants qui ressortent d'une discussion.

La catégorisation du contenu porte sur des éléments identifiables comme des connaissances, des compétences, des habiletés, des attitudes, des manifestations, des causes, des conséquences, des interventions ou encore des solutions. La catégorisation vise également à tenir compte du regard porté sur les attributs de ces éléments, à savoir les forces et les faiblesses, les ressemblances et les divergences, les avantages et les inconvénients. Elle se fait en réponse à des questions comme celles-ci : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? Quand ? En fait, les éléments pouvant faire l'objet d'une synthèse étant innombrables, le nombre et la diversité des catégories sont infinis.

Le processus recouvre les opérations nécessaires à l'élaboration de la synthèse. Ce sont, par exemple, la sélection de l'information, l'établissement d'une priorité parmi les éléments sélectionnés, l'analyse de l'information, sa structuration en un tout cohérent selon une intention de départ, l'établissement de liens théoriques et l'ouverture vers de nouvelles pistes de travail. Pendant l'élaboration d'une synthèse, il est aidant d'avoir en tête plusieurs façons d'organiser sa pensée (énoncés, fil conducteur, catégorisation ou classement, etc.). Voici quelques exemples d'organisations : ressemblances-différences ; cognitif, affectif, social ; facilités/difficultés ; perspectives, questions, enjeux ; avantages/inconvénients ; facilitations/obstacles… Cette organisation de la pensée est influencée par le message à faire passer, mais aussi en fonction de la contribution des participantes (voir les autres éléments de la grille IDEA, impressions*, description*, explication*, analyse-synthèse*).

NOTICES BIOGRAPHIQUES

DANIELLE FOURNIER est titulaire d'une maîtrise en service social. Retraitée de l'École de service social de l'Université de Montréal, elle continue d'assurer des charges d'enseignement. Contractuelle à Relais-femmes, elle s'intéresse plus particulièrement aux questions concernant la démocratie, les rapports de pouvoir, les pratiques et les modèles de gestion développés au sein des groupes, la question du genre, les pratiques d'évaluation au sein des groupes et les enjeux de la relève. Ses accompagnements-formations touchent les thèmes suivants : les indicateurs sociaux communautaires, les défis du partenariat, les impacts de l'approche par résultats sur les groupes de femmes et communautaires. Elle est militante dans les groupes de femmes et particulièrement dans les centres de femmes et les groupes d'insertion en emploi depuis de longues années.

LISE GERVAIS est coordonnatrice générale de Relais-femmes, groupe qui agit comme interface entre le monde de la recherche et celui des groupes de femmes et communautaires. Travailleuse sociale de formation, elle œuvre en milieu associatif depuis la fin des années 1970, notamment dans les secteurs jeunesse, de l'éducation populaire et des groupes de femmes. Tour à tour, elle a travaillé à titre d'intervenante, formatrice, évaluatrice, accompagnatrice, animatrice et coordonnatrice d'organismes. Depuis une vingtaine d'années, elle est associée à diverses recherches visant, d'une part, une meilleure connaissance des groupes communautaires et

des groupes de femmes et, d'autre part, l'amélioration de la condition de vie et de travail des femmes et leur accès à l'égalité. Elle siège actuellement au Comité des services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal et au comité de direction scientifique du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).

BERTHE LACHARITÉ est titulaire d'un baccalauréat en études littéraires. Elle travaille tantôt en milieu universitaire, tantôt dans des organismes communautaires provinciaux ou montréalais regroupant des femmes exerçant un métier non traditionnel, des personnes handicapées, des ressources alternatives en santé mentale, des groupes en alphabétisation ou des garderies populaires. À Relais-femmes depuis 2003, elle poursuit la coordination de projets de recherche et d'accompagnement-formation. Ceux-ci abordent des thématiques variées : les femmes de la diversité ethnoculturelle et l'emploi, les discours économiques alternatifs, les conditions de retraite pour les femmes à faible revenu, les pratiques de recherche dans les groupes communautaires et de femmes, les pratiques de transfert de connaissances dans le milieu féministe. Berthe Lacharité représente cet organisme au Conseil scientifique du Réseau québécois en études féministes (RéQEF).

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et consultante dans les domaines de l'éducation et de la santé particulièrement pour l'accompagnement d'un changement, l'élaboration de référentiel de compétences, de formation et d'évaluation. Ses intérêts de recherche sont : la dimension affective en mathématiques, l'affectivité et la métacognition, la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences relativement au développement durable, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership, les écritures réflexive et professionnalisante dans une perspective d'équité, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement et l'accompagnement des réformes et des changements en éducation et dans le domaine de la santé. En 2012, elle a publié *Une démarche réflexive-interactive en santé. Un accompagnement socioconstructiviste* et *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. En 2014, elle a codirigé deux ouvrages collectifs, *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* et *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM*. En 2015, elle publie *L'accompagnement et l'évaluation de la réflexivité en santé*. Elle est membre du conseil d'administration de l'Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (AFFESTIM). Elle est également chercheure régulière du Réseau québécois en études féministes (RéQEF). Depuis 2007, elle agit comme accompagnatrice-formatrice de l'équipe de Relais-femmes.

louise.lafortune@uqtr.ca

www.uqtr.ca/louise.lafortune

ANNE ST-CERNY est coordonnatrice de projets responsable du développement des formations et des accompagnements. Depuis l'obtention de son baccalauréat, elle a toujours travaillé dans le domaine de l'éducation. Elle a été conseillère pédagogique en éducation sexuelle et chargée de cours sur le même sujet à l'Université du Québec à Rimouski. Les postes qu'elle a occupés, depuis 1985, dans des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et dans des groupes locaux, lui ont permis de développer de nombreux outils de transfert de connaissances. À Relais-femmes, Anne St-Cerny a participé à divers projets de recherche et d'accompagnement-formation portant sur les thématiques suivantes : la gestion démocratique des organismes communautaires, l'intervention en contexte de milieu de vie, la relation des femmes avec le pouvoir, la relève dans les organismes communautaires et de femmes… Elle représente Relais-femmes auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

L'ORGANISME RELAIS-FEMMES est passé de la formation à un accompagnement-formation qui se détache nettement des pratiques traditionnelles de formation et de transmission unilatérale des connaissances. Ce modèle novateur, qui suppose un dialogue constructif entre les parties en présence pour coproduire des connaissances et qui réserve une place importante à l'autoévaluation comme exercice de mise à distance, est présenté dans cet ouvrage.

Sept conditions incontournables forgent la démarche d'accompagnement-formation :

1. une approche féministe ;
2. des changements de pratiques par des remises en question ;
3. une pratique réflexive-interactive approfondie ;
4. une mise à distance pour éviter les biais engendrés par les émotions ;
5. la coconstruction et l'intégration d'une posture de collaboration professionnelle ;
6. l'équité et la cohérence entre paroles et actions ;
7. des traces écrites nécessaires à l'évaluation de l'évolution.

La lecture de cet ouvrage contribue à l'appropriation de ces incontournables, appropriation qui ne peut se passer de discussions entre collègues, d'expérimentations et de retours sur les actions.

L'ouvrage permet de constater la richesse des retombées de l'accompagnement-formation, qui permet d'accroître la capacité d'action des groupes et leur autonomie dans la sélection et la coproduction de connaissances utiles à leur pratique collective, qui met en valeur la contribution des connaissances des unes et des autres que permet une dynamique réflexive-interactive et qui fait ressortir l'importance du travail en collégialité vers des objectifs partagés.

***LOUISE LAFORTUNE**, Ph. D. en sciences de l'éducation, est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et consultante, chercheure et accompagnatrice dans les domaines de l'éducation et de la santé.*

Ont contribué à cet ouvrage

- *Audrey Bernard*
- *Nicole Caron*
- *Francyne Ducharme*
- *Danielle Fournier*
- *Lise Gervais*
- *Nancy Guberman*
- *Berthe Lacharité*
- *Madeleine Lacombe*
- *Louise Lafortune*
- *Christelle Lebreton*
- *Line Lévesque*
- *Louise Picard*
- *Julie Raby*
- *Anne St-Cerny*

PUQ.CA

Relais-femmes

ISBN 978-2-7605-4309-6

9 782760 543096