

Bruno Bourassa
Fernand Serre
Denis Ross

Apprendre DE SON EXPÉRIENCE

Préface de Yves St-Arnaud



Presses
de l'Université
du Québec

Apprendre DE SON EXPÉRIENCE

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Apprendre de son expérience*, Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross, ISBN 2-7605-1024-7 • D1024N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3 Téléphone :
(418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096 Courriel :
secretariat@puq.quebec.ca
Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puq>

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A
3S8
Téléphone: (418) 831-7474/ 1-800-859-7474
Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

LIBRAIRIE DU QUÉBEC À PARIS
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des oeuvres 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 »

**Bruno Bourassa
Fernand Serre
Denis Ross**

Apprendre DE SON EXPÉRIENCE

Préface de Yves St-Arnaud

2000



Presses de l'Université du Québec
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Apprendre de son expérience*, Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross, ISBN 2-7605-1024-7 • D1024N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Données de catalogage avant publication (Canada)

Bourassa, Bruno, 1961 Apprendre de
son expérience Comprend des
réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1024-7

1. Apprentissage expérientiel. 2. Apprentissage. 3. Apprentissage par l'action.
4. Éducation des adultes. 5. Transfert d'apprentissage. 6. Apprentissage expérientiel -
Cas, Études de. I. Serre, Fernand. II. Ross, Denis, 1952- . III. Titre.

BF318.5.B68 1999 153.1'52 C99-940344-3

Les Presses de l'Université du Québec remercient le Conseil des arts du Canada
et le Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition du Patrimoine canadien pour
l'aide accordée à leur programme de publication.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.
Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.
Conception graphique de la couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2000 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 1999 Presses de l'Université du Québec
Dépôt légal - 1^{er} trimestre 1999
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

***à Hélène,
à Jovette,
à Nadine***

Préface

Certaines idées entrent dans l'univers des sciences de façon discrète, s'y cherchent des points d'ancrage pendant quelques années, puis s'y installent à demeure. Le concept de personnalité, introduit par Allport dans les années 1940, en est un exemple. La science et le particulier avaient tout pour se rejeter mutuellement. Le mérite d'Allport a été de poser un défi aux chercheurs : si les sciences humaines aspirent à éclairer de façon significative le phénomène humain, elles ne peuvent faire l'économie de l'idiosyncrasie. La réalité humaine est telle que chaque individu est unique et le devient de plus en plus dans la mesure où il se développe sainement. Grâce à Maslow et aux autres pionniers de la psychologie humaniste, une psychologie de la santé a fait sa place dans le monde du savoir; et elle est là pour rester.

Sur le plan méthodologique, Kurt Lewin, contemporain d'Allport, lançait le même défi dans le domaine de la psychologie sociale. Ses idées ont suivi une trajectoire semblable, mais le cheminement a été plus laborieux : la recherche-action (action research) comme moyen de traiter scientifiquement les situations particulières de changement social a suscité autant de réactions que le concept de personnalité. Après la mort prématurée de Lewin, son concept a d'abord été récupéré par les tenants de la recherche expérimentale, perdant sa capacité de traiter le changement dans des situations particulières de vie réelle. Il a refait surface, quelque trente ans plus tard. Grâce à l'association de Chris Argyris et de Donald A. Schön, il a retrouvé sa vigueur initiale, sous le vocable de science-action (action science). Argyris et Schön ont apporté aux idées de Kurt Lewin

un format qui permet d'anticiper maintenant un essor important de cette nouvelle façon de concevoir la pratique, la formation et la recherche dans le domaine de l'intervention psychosociale. Des liens se créent lentement entre des auteurs qui partagent les façons de voir de ces pionniers; une tradition scientifique est en train de s'établir. L'ouvrage de Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross peut contribuer grandement au développement de cette nouvelle tradition pour plusieurs raisons.

Une première raison est le fait de publier en français un ouvrage original sur le sujet. Les Européens d'expression française ont un apport important à fournir, un éclairage multidisciplinaire, comme en témoigne leur contribution à la philosophie analytique de l'action ou à la praxéologie. De plus, la barrière linguistique ne facilite pas les échanges intercontinentaux; les traductions des ouvrages américains commencent à se répandre, mais elles ne valent pas un ouvrage original qui, en plus d'intégrer les sources majeures, les transforme et leur confère une valeur heuristique accrue.

Une deuxième contribution des auteurs d'Apprendre de son expérience résulte des nombreux liens qu'ils établissent avec les grandes théories de l'apprentissage. D'un vocabulaire souvent décourageant pour le profane, ils ont réussi à extraire des idées maîtresses qui fournissent un fondement intéressant à la méthode qu'ils ont élaborée.

Enfin, l'apport majeur de cet ouvrage est sans contredit la conceptualisation d'une méthode de formation originale qui est née dans l'action, de l'interaction entre des praticiens-chercheurs. Il fait avancer la compréhension des processus psychologiques complexes reliés à la réflexion dans et sur l'action. En ajoutant et en décrivant avec beaucoup de nuances le cadre des représentations où s'enracinent les intentions et les stratégies, les auteurs enrichissent la compréhension de l'apprentissage tout en facilitant l'arrimage avec le savoir homologué. Leur typologie des difficultés qu'éprouvent les praticiens engagés dans cette démarche est éclairante; elle devrait favoriser les changements visés. Le rôle de la crise dans le processus de changement est un autre élément qui devrait soutenir le praticien dans son processus de changement.

Dans une période de consolidation où cette nouvelle approche a franchi avec succès les premières étapes de sa croissance, on peut espérer que l'ouvrage de Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross contribuera à sa maturité qui en fera une tradition méthodologique incontournable dans les sciences humaines des années 2000.

Yves St-Arnaud, Ph.D.

Table des matières

Introduction	1
Première partie	
L'apprentissage : une expérience	5
Chapitre 1 L'évolution de la conception	
de l'apprentissage	7
1.1. L'éducation et l'apprentissage à travers les âges	7
1.2. Un questionnement sur l'enseignement	
et l'apprentissage	11
1.3. L'importance de l'expérience	13
Chapitre 2 Des aspects de l'apprentissage	15
2.1. Les étapes de l'apprentissage?	15
2.2. Connaissances déclaratives et procédurales	18
2.3. Savoirs théoriques et savoirs pratiques	19
2.4. Comment aider à faire des apprentissages	20
2.5. Les savoirs et les croyances	22
Chapitre 3 L'apprentissage expérientiel :	
des auteurs marquants	25
3.1. Dewey	27
3.2. Piaget	31
3.3. Lewin	34
3.4. Kolb	40

Chapitre 4 L'apprentissage dans et sur l'action	47
4.1. L'apprentissage et l'efficacité	48
4.2. Les modes d'apprentissage dans l'action	49
4.3. Le développement des connaissances dans l'action	50
4.4. Le développement des connaissances sur l'action	51
4.5. L'explicitation des théories de l'action	52
Conclusion	55
Deuxième partie	
Une méthode de réflexion sur l'expérience	57
Chapitre 5 Les modèles d'action	59
5.1. Que sont les modèles d'action?	59
5.2. La constitution d'un modèle d'action	60
5.3. Définition des constituants d'un modèle d'action	64
5.3.1. La représentation	64
5.3.2. L'intention	69
5.3.3. La stratégie	72
5.4. Les modèles d'action : une construction dans la réalité, une construction de la réalité	73
5.5. La dimension collective des modèles d'action	75
Chapitre 6 L'efficacité et l'inefficacité des modèles d'action	79
6.1. L'efficacité	79
6.2. L'inefficacité	80
6.3. Typologie des problèmes d'inefficacité des modèles d'action	81
6.4. Crise et changement des modèles d'action	85
6.4.1. La crise : la négociation du non-changement	85
6.4.2. La crise : une occasion de changement	87
6.4.3. Qu'est-ce que le changement?	88
6.4.4. Changer signifie apprendre	88

Chapitre 7 De l'inefficacité à l'efficacité	91
7.1. Phases du processus évolutif de l'inefficacité vers l'efficacité	91
7.2. Quelques conditions de réussite de l'application de la méthode	92
7.3. Heuristiques privilégiées	95
7.4. Heuristiques : approche logique et approche analogique	97
Chapitre 8 De la réflexion à l'expérimentation	99
8.1. Phase de réflexion	99
8.1.1. Réflexion sur son modèle d'action	99
8.1.2. Recadrage de la signification	108
8.1.3. Recadrage de la définition de la relation	111
8.2. Phase d'expérimentation	119
8.2.1. La simulation	120
8.2.2. La prescription de tâches	120
8.3. Du diagnostic à la modification d'un modèle d'action : le cas Monique	121
8.4. Quelques limites de la méthode	125
Conclusion	128
 Troisième partie	
Une application de la méthode	129
 Chapitre 9 Étude de l'efficacité	131
9.1. Préambule	131
9.2. Récit et analyse	133
 Chapitre 10 Étude de l'inefficacité	141
10.1. Récit et analyse	141

Chapitre 11 Expérimentation du changement 155

11.1. Récit et analyse 155

11.2. Premier bilan de cette démarche
de réflexion et d'expérimentation167

Conclusion 171

Références bibliographiques 175

Liste des figures

Figure 1	Le modèle de l'apprentissage expérientiel selon Dewey	27
Figure 2	Les quatre étapes de l'apprentissage	36
Figure 3	Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel	42
Figure 4	Les centres d'intérêt des divers styles d'apprentissage	43
Figure 5	Boucles d'apprentissage simple et double	52
Figure 6	Structure et dynamique d'un modèle d'action	61
Figure 7	Phases du processus évolutif de l'inefficacité vers l'efficacité	91
Figure 8	Niveaux de réflexion dans et sur l'action	100

Note aux lecteurs

Les auteurs de ce livre sont intéressés à connaître les réactions des lecteurs et à continuer d'expérimenter leur approche dans le but de poursuivre leurs réflexions et leurs découvertes. On peut communiquer avec eux par Internet à l'adresse suivante :

marketing@puq.quebec.ca

Remerciements

Nous tenons à remercier très sincèrement les personnes suivantes qui ont contribué significativement à la réalisation de ce livre :

Jean-Marie Barbier, CNAM, Paris ; Gilles Deshaies, Université Laval ; Chantal Leclerc, Université Laval ; Gaston Pineau, Université de Tours ; Yves St-Arnaud, Université de Sherbrooke ; tous les praticiens qui ont expérimenté notre approche et qui nous ont aidés à l'améliorer dans l'action ; ainsi que l'équipe des Presses de l'Université du Québec.

Introduction

Il y a maintenant plus de dix ans, nous décidions d'offrir un « atelier réflexif » à des étudiants inscrits au Diplôme de formation en éducation des adultes de l'Université de Sherbrooke. Ces étudiants-éducateurs travaillaient dans différents secteurs d'activité (scolaire, organisationnel, communautaire, etc.) et auprès d'une clientèle diversifiée (étudiants en milieu scolaire, employés et gestionnaires en entreprise, formateurs, etc.). Ces praticiens étaient très soucieux d'acquérir des connaissances en vue de justifier et d'améliorer *leur pratique professionnelle* : « Aller à l'université, bien sûr..., mais à la condition qu'on en retire quelque chose qui nous aidera à mieux comprendre les situations que nous rencontrons et à enrichir notre intervention. » D'emblée, ces praticiens nous mettaient en garde comme universitaires. Ils voulaient éviter que nous leur transmettions des connaissances « décrochées » de leur réalité, sans lien avec leurs expériences, que nous restions - selon le stéréotype - dans notre tour d'ivoire, loin de la vraie vie. À ce moment, implicitement ou explicitement, ils venaient ainsi défendre la validité de leurs savoirs de praticiens ; un savoir produit dans l'expérience.

Nous sommes demeurés très sensibles à cette préoccupation. Aussi, avons-nous cru pertinent d'étudier avec eux leur pratique comme source de connaissances et comme moyen de découverte de nouveaux savoirs dans une perspective de perfectionnement. Nous leur avons alors proposé de devenir des chercheurs, invités à s'utiliser

comme sujets de recherche pour découvrir les « théories de l'action » qui guident *leur pratique professionnelle* et l'améliorer en expérimentant autrement la réalité.

Mais, souvent, il n'est pas facile pour les praticiens d'explicitier leurs savoirs d'expérience devenus implicites avec les années. Lorsqu'on leur demande spontanément de faire cet exercice, ils y arrivent difficilement ou encore ils révèlent des principes qui correspondent en partie ou qui ne correspondent pas du tout à ce qu'ils font. En d'autres mots, ils ne savent pas toujours ce qu'ils savent.

Pour les aider à définir plus précisément ces savoirs logés dans leur action professionnelle et pour leur permettre de faire de nouveaux apprentissages, nous avons élaboré une « méthode de réflexion sur les modèles d'action », qui a conduit à la rédaction de cet ouvrage. Cette méthode propose une démarche praxéologique supportée par les théories de l'apprentissage expérientiel et constructiviste.

Ce livre comprend trois parties. La première partie présente les théories de l'apprentissage expérientiel. Nous situons d'abord celles-ci dans l'histoire, puis les comparons aux conceptions qui ont encore cours dans les établissements d'enseignement et à l'intérieur d'autres pratiques de formation. Nous présentons par la suite les principaux chercheurs qui ont réfléchi aux liens qui existent entre l'expérience et l'apprentissage, soit Dewey, Piaget, Lewin et Kolb. Nous verrons comment leurs réflexions respectives se complètent les unes les autres. Pour mieux comprendre comment nos savoirs d'expérience conditionnent notre agir, et aussi pour montrer l'importance d'explicitier ces savoirs dans une démarche de perfectionnement, nous rapportons dans un troisième temps quelques grands principes de la science-action développée par Argyris et Schön.

Nous décrivons dans la deuxième partie les assises théoriques et les procédés relatifs à notre méthode réflexive, élaborée et peaufinée au cours des nombreuses interventions auprès de divers praticiens en contexte de perfectionnement. Nous expliquons comment les savoirs d'expérience que nous cumulons au fil des ans se traduisent par des façons de voir et de faire particulières que nous nommons modèles d'action. Ces modèles d'action sont donc guidés par nos théories personnelles construites dans l'expérience. Ils ont une fonction pragmatique très importante, puisqu'ils nous permettent de composer avec la réalité de tous les jours. Mais ils peuvent aussi nous amener à faire de nouvelles découvertes, notamment lorsque ces modèles se révèlent inefficaces. Nous insistons particulièrement sur cet aspect. Qu'est-ce

qui fait qu'un modèle d'action devient inefficace? Quel type d'inefficacité est en cause ? Comment la réflexion sur le modèle d'action peut-elle être utile pour dépasser cette inefficacité? Quels sont les enjeux du changement ? Pourquoi le retour à l'action est-il nécessaire pour retrouver l'efficacité ? Voilà autant de questions qui sont débattues ici. Cette méthode comporte diverses étapes d'analyse et d'expérimentation qui sont décrites de telle façon qu'elle puisse être utilisée par le lecteur.

La troisième partie du livre fait état du cheminement de l'un des auteurs, Denis Ross, qui a utilisé cette méthode de perfectionnement en dehors de l'atelier réflexif. Il met en lumière les difficultés qu'il a éprouvées, mais aussi les découvertes qu'il a faites. Cette expérience peut aider à comprendre davantage la méthode et ses exigences.

Le présent ouvrage s'adresse d'abord aux praticiens qui veulent mieux comprendre leur mode d'intervention et l'améliorer. Nous espérons que la lecture de ce livre les amènera à définir la place que tient l'expérience dans leurs apprentissages. Nous formulons enfin l'espoir que la méthode proposée les aidera à découvrir leurs modèles d'action et des voies possibles de perfectionnement.

PREMIÈRE PARTIE

L'apprentissage: une expérience

Pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés, une personne doit vivre une expérience, suivie d'une réflexion. Si elle n'expérimente pas, elle mémorise des informations, sans plus. Que signifie vivre une expérience? « Le terme expérience [...] réfère d'abord au fait de vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir » (Nadeau, 1989, p. 97-98). Nadeau inclut « y pâtir » dans la trame des référents, au sens où une expérience, selon son étymologie latine, *experientia*, signifie et comporte une épreuve. Faire ou vivre une expérience d'apprentissage implique une nouveauté dans la compréhension et peut entraîner un changement dans les actions futures. L'expérience comporte une rupture avec ce qui existait auparavant. Par exemple, le fait qu'une personne ait des enfants peut l'amener à mieux comprendre le rôle que ses propres parents ont joué dans sa vie et dans celle des autres membres de sa famille. On découvre ainsi ce que signifie le rôle de parent en l'exerçant.

L'expérience est non seulement à l'origine de la connaissance, mais elle est aussi le fondement légitime de la connaissance. En effet, celui qui fait l'expérience d'une information en vérifie la valeur et, du même coup, la retient ou non selon le résultat. L'expérience qui conduit à apprendre implique bien sûr le dépassement d'une interaction sensorielle. Elle atteint le monde des représentations, des prises de conscience et la découverte d'idées, comme nous le verrons plus loin.

Nous visons, dans cette première partie de l'ouvrage, à expliciter en quoi un apprentissage n'a lieu, selon nous, que lorsqu'une personne expérimente les informations qu'on lui a transmises ou qu'elle découvre au cours d'expériences. Affirmer qu'un apprentissage se développe nécessairement par l'action signifie qu'il est essentiel, pour qu'il ait lieu, que la personne applique les informations reçues et qu'elle réfléchisse à l'impact de cette mise en application. L'objectif de cette première partie, qui comprend quatre chapitres, est donc de rappeler l'importance de l'expérience dans l'apprentissage.

Le premier chapitre présente succinctement l'évolution de certaines conceptions de l'apprentissage. Un bref historique de l'éducation permettra de découvrir diverses compréhensions du lien essentiel entre l'apprentissage et l'expérience.

Nous proposons dans le deuxième chapitre une description de l'apprentissage. Nous y faisons état des liens fondamentaux que l'apprentissage entretient avec l'expérience.

Le troisième chapitre rappelle des principes élaborés par des auteurs marquants qui se sont intéressés à l'apprentissage expérientiel.

Nous poursuivons cette réflexion dans le quatrième chapitre en montrant l'importance d'explicitier les savoirs d'expérience dans le processus de perfectionnement de praticiens. Ceux-ci ont développé des connaissances nombreuses et variées au fil de leur pratique professionnelle. Argyris et Schôn ont ainsi élaboré une méthode de réflexion dans et sur l'action qui vise à favoriser l'explicitation des connaissances acquises dans l'expérience par des praticiens.

Ces quatre chapitres proposent une réflexion sur les liens dynamiques entre l'apprentissage et l'expérience. Cette première partie favorisera une meilleure compréhension de la méthode d'analyse des modèles d'action présentée à la deuxième partie. Elle éclairera aussi le témoignage de Denis Ross que présente la troisième partie.

L'évolution de la conception de l'apprentissage

1.1. L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE À TRAVERS LES ÂGES

Lorsqu'on observe la façon de procéder aujourd'hui en éducation et même en formation en entreprise, on note que l'enseignement théorique et magistral tient une place importante. On se préoccupe plus de la transmission d'informations que du processus d'acquisition par l'apprenant. Pourtant, l'appropriation des savoirs par l'expérience est fondamentale dans tout apprentissage. Il n'est malheureusement pas rare qu'un professeur enseigne sans que les étudiants apprennent ce qu'il croit qu'ils apprennent. Les étudiants qui écoutent un professeur donner un cours magistral ne peuvent faire plus que mémoriser des informations. Or, selon cette conception, l'enseignement de la part du professeur entraînerait une compréhension de la part des étudiants ! Nous avons pourtant tous fait cette expérience à l'école d'avoir appris par coeur des informations que nous avons trop vite oubliées.

L'accumulation des connaissances consignées dans des livres au fil des ans peut jouer de vilains tours. Les professeurs s'y réfèrent néanmoins spontanément pour préparer leur formation, sans se soucier suffisamment des exigences d'appropriation liées au processus d'apprentissage. Artaud (1981) rapporte des commentaires intéressants de Dewey (1930) à ce sujet :

Les manuels et les leçons nous apportent les découvertes des autres et semblent ainsi nous offrir un raccourci dans la voie du savoir ; mais, en fait, il n'en résulte qu'un vain psittacisme¹ et non la compréhension des idées et des faits. Le sens de la réalité s'en trouve obscurci (p. 26).

Par une brève rétrospective historique, on constatera rapidement que les gens de certaines cultures qui nous ont précédés avaient une conception de l'éducation et de l'apprentissage différente de celle qui a cours lorsqu'on privilégie l'enseignement magistral. On découvrira qu'il y a eu une évolution importante entre les façons de faire actuelles et celles qui existaient dans certains milieux, aux siècles précédents. Nous verrons que l'apprentissage des métiers, notamment, s'est déjà fait en lien plus étroit avec l'expérience professionnelle.

Autrefois, l'enfant apprenait les valeurs et les habiletés nécessaires à sa survie en participant aux travaux et aux cérémonies de sa communauté. Cet apprentissage se faisait au fil des gestes quotidiens. L'éducation était étroitement liée à l'organisation économique, sociale, politique et religieuse durant l'Antiquité, en Égypte, en Perse et en Chine. La méthode privilégiée était alors principalement celle de l'apprentissage vicariant, selon lequel on apprend en observant les gestes d'une autre personne qu'on tente d'imiter par la suite. Cette forme d'éducation qui donnait lieu à des applications quotidiennes dans la vie courante entraînait des apprentissages durables, parce qu'ils étaient liés à des expériences multiples.

Gal (1995), dans son ouvrage *Histoire de l'éducation*, décrit comment l'éducation a évolué en Grèce. À l'époque d'Homère, on se souciait de former l'homme d'action et le sage ; à l'époque d'Alexandre, l'éducation est devenue plus formelle et plus savante, mais toujours rattachée à des expériences. Ainsi, à Athènes, dans les écoles communes, les enfants des riches apprenaient à lire, à compter en lien étroit avec les exigences de la vie courante, à faire de la musique qu'ils jouaient au théâtre lors des fêtes religieuses et ils s'adonnaient à la gymnastique pour être prêts à se battre en cas de guerre.

Par ailleurs, la classe aisée de la Grèce en est venue à mépriser le travail manuel, qui était d'ailleurs confié à des esclaves. Grâce à cette main-d'œuvre bon marché, un petit nombre de privilégiés pouvaient s'adonner à des occupations dites nobles comme la poésie, l'éloquence,

1. Du latin *psittakos*, « perroquet »... Répétition mécanique de mots, de phrases entendues, sans que le sujet les comprenne (*Le Nouveau Petit Robert*, 1993, p. 1814).

la rhétorique, la politique et la philosophie, autant d'occupations réservées aux hommes libres. C'est alors que, peu à peu, l'élargissement de la culture a conduit à ce que l'apprentissage se dissocie des exigences de la vie quotidienne. Cette distance entre les deux a concouru à ce que se développe la casuistique, et donc les querelles de mots, les argumentations artificielles et formelles. Cette jonglerie verbale a produit le sophisme, qui consiste à présenter des arguments qui sont faux malgré une apparence de vérité. L'objet de l'éducation est passé d'une préparation aux exigences de la vie à l'acquisition d'habiletés intellectuelles, jusqu'à des exercices intellectuels futiles.

Au Moyen Âge, à l'extérieur des enceintes universitaires, les serfs travaillaient la terre et les artisans s'affairaient à leur métier. Le travail manuel n'était pas plus prisé qu'en Grèce. La formation, d'abord familiale, était liée à la production de biens nécessaires à la vie de chaque famille. Plus tard, à la faveur du développement des villes, se sont formées des corporations et des guildes dans divers métiers, qui réunissaient les cordonniers, les ferblantiers, les maçons, les charpentiers et autres. Les aînés de ces groupes formaient les candidats qui voulaient réaliser des apprentissages qui soient en lien étroit avec leur travail quotidien. Ces derniers s'inscrivaient d'abord comme apprentis puis comme compagnons pour une période allant de deux à dix ou douze ans. Cette formation se faisait sur le tas au fil des expériences sur les chantiers de construction. Ce système d'apprentissage, commencé durant la période féodale, a duré jusqu'à la Révolution en France et jusqu'au XIX^e siècle en Russie.

L'enseignement universitaire a vu le jour au Moyen Âge. Il est de type « encyclopédique » et fait appel à la mémoire. Les exposés magistraux, les livres, les mots, l'écriture, les textes, la logique déductive ou dialectique et les examens écrits ont tenu plus de place que les expérimentations et les mises en situation. La mémorisation d'informations est devenue le principal mode d'apprentissage.

Quelques savants humanistes de la Renaissance, dont Rabelais et Montaigne, ont cherché à ce que l'éducation dans les écoles et les universités conduise davantage à la compréhension du réel. Rabelais a préconisé une approche qui fasse une place à l'expérience directe et qui soit en lien avec les différentes formes d'activité humaine, y compris le travail manuel. Ce discours a malheureusement eu peu d'influence.

À cette même époque, les collèges jésuites sont venus répondre aux aspirations de la bourgeoisie nouvelle. Par l'enseignement du latin et du grec, ils ont permis l'accession aux charges de la médecine, de la

magistrature et de la chancellerie aux plus riches. Ces collèges proposaient un humanisme étroitement lié à la culture littéraire et philosophique antique issue d'Aristote et de Platon. Tout un système d'activités d'apprentissage, comprenant beaucoup de récitations orales, de compositions, faisant une grande place à la mémorisation, constituait le régime d'apprentissage alors en usage dans ces collèges. Ces apprentissages étaient loin des expériences quotidiennes vécues par les étudiants.

À la fin du XVIII^e siècle, un certain nombre de pédagogues se sont insurgés contre le système du temps et ont proposé des avenues nouvelles. Ainsi, en Angleterre, John Locke (1632-1704) préconisait un enseignement axé sur l'observation directe et sur l'expérience des phénomènes naturels, comme point de départ de toute étude. Il a condamné le verbiage et l'étude des mots sans référence aux réalités. En France, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) affirmait que l'éducation a trois sources : la nature, les hommes et les livres. Cependant, selon lui, l'expérience est préalable à ces trois sources. Il considérait que l'abstraction doit naître du concret, du réel. Il vaut mieux ne pas savoir, disait-il, plutôt que d'utiliser des mots vides, sans lien avec le réel. En Allemagne, Emmanuel Kant, de son côté, a écrit que le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement, c'est ce qu'on expérimente soi-même. En Suisse, Johann Pestalozzi (1746-1827) affirmait que l'observation et la perception sensorielles sont la base du savoir : l'instruction doit donc commencer par l'expérience immédiate.

À cette même époque est apparu le concept d'expérience, dont nous reparlerons abondamment plus loin. Selon William James, il existe une relation dynamique entre les dimensions sensorielle, mentale et motrice et entre ces dimensions et l'environnement. John Dewey, philosophe et père de la réflexion sur l'apprentissage expérientiel, est né à cette époque, soit l'année 1859, où seront publiés *The Origin of Species (De l'origine des espèces)* de Charles Darwin, *Essay on Liberty (Essai sur la liberté)* de John Stuart Mill et *Critique de l'économie politique* de Karl Marx.

Aujourd'hui plus que jamais, les livres et l'informatique, qui emmagasinent l'information et rendent l'acquisition de connaissances de plus en plus facile, risquent de faire oublier les exigences du processus d'apprentissage par l'expérience. Ils peuvent favoriser une éducation centrée sur une accumulation d'informations faciles d'accès, mais sans lien avec l'expérience qui les a fait naître. Il s'agit d'une éducation qui accorde une grande place à la transmission d'informations, qui fait surtout appel à la mémoire. La place prépondérante du

manuel et du didacticiel peut ainsi concourir à une accumulation d'informations colligées, sans références, n'engageant pas l'apprenant ou l'apprenante dans une expérience personnelle. L'apprentissage qui exige une compréhension de l'intérieur des phénomènes n'est pas possible à cause de l'absence d'expérimentation dans ce processus de transmission d'information unidirectionnelle.

Malgré cette mise en cause des modèles éducatifs centrés sur l'acquisition des savoirs sans lien avec l'expérience, nous sommes forcés de constater que l'enseignement livresque et magistral domine encore aujourd'hui. Dans le monde scolaire, on enseigne trop souvent en oubliant que l'apprentissage ne peut être coupé de l'expérience qui lui donne naissance. Bien plus, on valorise à outrance ce type d'enseignement au détriment des autres faits sur le tas. On va jusqu'à penser dans certains milieux qu'on n'apprend qu'à l'école et que, si on fait des apprentissages en dehors du monde scolaire, ils ont peu de valeur. Dans la section suivante, nous nous interrogerons sur les retombées de cette conception de l'apprentissage scolaire.

1.2. UN QUESTIONNEMENT SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

S'inscrivant dans la mouvance du caractère scientifique et rationnel de la recherche, Auguste Comte (1798-1857) a fondé le courant positiviste, qui affirme que toute doctrine valable doit se réclamer de l'expérimentation contrôlée de façon rigoureuse. Dans ses protocoles de recherche, le chercheur doit donc tenter de contrôler toutes les variables possibles issues de la réalité telles qu'elles se manifestent dans le concret. Les projets de recherche se réalisent dans un cadre de laboratoire artificiel et contrôlé, afin de mieux vérifier l'effet des variables et la réalisation d'hypothèses selon un contexte déterminé en vue de découvrir des connaissances généralisables.

Cette conception, dite scientifique, a eu et a encore, dans certains milieux, une influence importante sur l'apprentissage. Tout comme la recherche se fait dans un univers artificiel et contrôlé, la transmission des connaissances généralisables issues de ces recherches se fait par un enseignement qui fait peu ou pas référence aux particularités de la réalité. Selon cette école, l'enseignement consiste à transmettre des résultats de recherche dans le dessein qu'ils soient utilisés par les étudiants et par les étudiantes dans leurs pratiques futures. Schön (1983) indique la prédominance et le manque de pertinence de cette approche en formation professionnelle.

Dewey a dénoncé, lui aussi, cette conception de la recherche et celle de l'enseignement qui s'ensuit. Il leur reprochait d'être trop théoriques et décrochés de la vie. Dans un de ses ouvrages majeurs publié en 1938, *Experience and Education*, il observe que, lorsqu'on évalue ce qu'on a retenu et ce qu'on applique de tout ce qu'on a appris à l'école, on est surpris du peu qu'il nous en reste et du peu que nous en appliquons. Il ajoute que, par ailleurs, nous retenons et appliquons beaucoup plus les connaissances que nous acquérons au fil de nos expériences quotidiennes significatives. Dewey fut le premier grand défenseur d'une conception de l'apprentissage rattachée à l'expérience, qu'il présenta sous la bannière du concept d'« éducation progressive ».

Le phénomène du décrochage au secondaire et au collégial au Québec et ailleurs dans le monde n'est pas étranger à cette conception de l'école qui ne lie pas l'enseignement théorique à des applications pratiques. Les jeunes ont peut-être raison de délaisser un système qui, au total, insiste beaucoup plus sur l'enseignement magistral, sans ou avec très peu de liens avec une expérience significative d'apprentissage. À leurs yeux, il ne vaut pas tellement la peine de faire des efforts dans un système qu'ils jugent peu utile à l'apprentissage. La raison la plus valable d'y rester pour certains est d'obtenir un diplôme qui plus tard leur permettra peut-être d'obtenir un emploi. Pourtant, les décrocheurs qui s'inscrivent dans des écoles où l'expérience tient une place importante s'impliquent dans l'apprentissage et apprennent.

Dans la même veine, Curry et Wergin (1993) rapportent plusieurs études qui font la critique de la formation universitaire dans des domaines comme ceux de l'administration, de l'éducation, de la médecine et de l'ingénierie. Les études concluent à l'inadéquation des programmes actuels pour préparer les étudiants à la pratique professionnelle. Quant à la formation en entreprise, Baldwin et Ford (1988) et Hoffman (1983) affirment que seulement 10% des investissements faits en formation en entreprise entraînent des applications au travail. Broad et Newstrom (1993) écrivent qu'à la suite de séances de formation pas plus de 40 % des contenus des programmes sont transférés immédiatement après la formation, seulement 25 %, six mois plus tard et à peine 15 %, après un an. Comment dépasser ces limites et offrir une formation plus efficace ? Le point suivant aborde cette question et propose des pistes de réflexion.

1.3. L'IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE

Il faut d'abord reconnaître, au sein de l'expérience, la place qu'occupe la pratique dans le processus de l'apprentissage. Avant qu'existent les écoles, les gens apprenaient à devenir forgerons en forgeant, tout comme les maçons apprenaient leur métier sur les chantiers avec leurs maîtres. Encore aujourd'hui, les enfants apprennent de leurs parents les valeurs fondamentales de la vie. Ils apprennent à fonctionner en famille et en société. Ils observent leurs aînés, en les imitant et en leur posant des questions au besoin. Toutes ces expériences comportent des actions qui peuvent devenir autant de sources d'apprentissage dans la mesure où la personne réfléchit à la suite de son action.

Joseph-Armand Bombardier s'établit comme garagiste en 1926 à Valcourt, au Québec. Il consacra ses temps libres à des travaux de recherche. Il a inventé des véhicules capables d'assurer le transport sur la neige. Des années d'effort aboutirent en 1937 à la production du transporteur à sept passagers B-7 et à l'obtention d'un brevet pour un système de traction barbotin chenille. Ce dernier système fut employé dans la plupart des véhicules qui ont suivi. C'était le début de l'Auto-neige Bombardier. Après avoir contribué à l'effort de guerre, Joseph-Armand Bombardier s'est employé à faire fructifier son entreprise et a poursuivi son œuvre d'inventeur. Il a adapté ses véhicules aux besoins des industries forestières, minières et pétrolières. Il a conçu en 1959 un petit véhicule individuel qui a suscité la production et la commercialisation importante de la motoneige Ski-Doo. Bombardier a appris sur le tas en inventant des machines à glisser sur la neige. Beaucoup d'autres inventeurs ont eux aussi réussi dans leurs domaines respectifs à découvrir et à comprendre la réalité, au fil de leurs expériences (Galilée, Edison, Bell, etc.).

Le barreur efficace sait ajuster les voiles et le gouvernail de son bateau selon le vent et le courant. Les parents compétents perçoivent souvent intuitivement le problème de leur enfant et inventent l'intervention appropriée. Le professeur expert devant les élèves de sa classe adapte sur place sa façon de présenter des informations. Récemment, Bennis et Nanus (1985), sommités internationales du management et anciens professeurs au Massachusetts Institute of Technology, affirmaient que les leaders apprennent davantage des expériences de la vie que sur les bancs d'école. Lorsque les gens réfléchissent à ce qu'ils vivent, ils apprennent de leurs expériences.

Stehno (1986) indique qu'apprendre par l'expérience est sans doute le mode d'apprentissage le plus ancien. Encore aujourd'hui, chaque fois qu'une personne s'interroge devant tel ou tel phénomène

qu'elle expérimente pour la première fois, elle tente de comprendre et d'ajuster son intervention pour obtenir ce qu'elle souhaite.

Elle peut agir selon trois modes : en faisant ce qu'un autre a déjà fait; en posant des gestes pour explorer par essais et erreurs et découvrir selon les résultats ; ou, encore, en vérifiant une hypothèse (Schön, 1987). Ces trois processus de réflexion, comme l'écrit Schön, sont aussi rigoureux que ceux de la science dite normale. La vérification d'une hypothèse dans l'action, la répétition de gestes ou l'exploration par essais et erreurs utilisent le même processus de découverte que celui utilisé dans une recherche classique. La logique, le lien, l'influence entre la cause et l'effet sont évalués de la même façon dans les résultats obtenus. La vérification d'une hypothèse ou le recours à la répétition des gestes d'autrui et celui de l'exploration par essais et erreurs permettent de vérifier si la compréhension de la réalité est juste ou non, selon les résultats obtenus.

Ces apprentissages se développent en lien avec les problèmes rencontrés. Il en est de même pour nous. Les situations nouvelles que nous vivons commandent des apprentissages où nous tentons de comprendre ce qui nous entoure pour mieux ajuster notre action et être ou demeurer efficaces. Nous devons continuellement apprendre à nous ajuster si nous voulons nous adapter au monde dans lequel nous vivons.

Des aspects de l'apprentissage

2.1. LES ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE ?

Après un bref survol de diverses conceptions de l'éducation, il devient utile de nous faire une idée de ce qu'est l'apprentissage.

En nous inspirant de Senge (1991), nous remettons en question une compréhension largement répandue de ce processus.

L'apprentissage a perdu sa valeur d'origine. Pour la plupart des gens, apprendre signifie enregistrer des informations. « Oui, mais j'ai appris tout cela dans le cours d'hier » [...] Le vrai apprentissage est au coeur de ce qui fait de nous des êtres humains. En apprenant, nous recréons. Nous devenons capables de faire ce qui était impossible auparavant. Nous modifions notre manière de voir le monde et nos relations avec ce dernier. Nous augmentons notre capacité de créer et d'être partie intégrante du processus créateur de la vie (p. 30).

L'apprentissage est plus qu'un enregistrement d'informations, comme l'écrit Senge. Il se réalise en lien étroit avec l'expérience. Cette dernière est nécessaire à l'apprentissage pour lui donner naissance. Elle doit, bien sûr, être accompagnée d'une réflexion.

Lorsqu'une personne s'interroge devant une situation nouvelle, elle cherche d'abord à comprendre les éléments en cause afin de

pouvoir réaliser ou obtenir ce qu'elle souhaite. Devant un comportement surprenant qui peut paraître menaçant, la personne cherche à comprendre et à se protéger. Elle émet des hypothèses en se fondant sur ses connaissances et en vérifie la pertinence. Elle apprend à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés. Ce processus qui lui permet de faire des apprentissages s'applique aussi bien aux situations pratiques de la vie courante qu'à celles du contexte formel de formation.

Un apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés. Cette définition de l'apprentissage s'applique aussi bien aux situations pratiques de la vie courante qu'à celles du contexte scolaire ou de la formation en entreprise.

L'apprentissage peut commencer par une transmission d'informations, à la condition que cette transmission se prolonge par une action et une réflexion. Il peut aussi débiter par une expérience qui suscite des questions auxquelles une personne tente de répondre en s'interrogeant et en expérimentant. Le plus souvent un apprentissage comporte deux aspects : un questionnement devant une situation inédite ; une mise en application de connaissances déjà acquises. Il se développe en un dialogue, une vérification et une conclusion entre ces deux éléments.

Le comportement d'une personne peut surprendre et amener à réfléchir. L'expérience ici est le déclencheur de l'apprentissage. Le plus souvent, devant une conduite humaine surprenante, les connaissances que nous possédons sont mises à profit, permettant à quelqu'un de s'instruire des éléments en cause. L'étude du comportement d'une personne schizophrène, par exemple, peut aussi commencer par l'acquisition de connaissances sur la schizophrénie et se poursuivre auprès de personnes atteintes de cette maladie.

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'apprentissage est un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » (Legendre, 1993, p. 67). Quelqu'un apprend lorsqu'il perçoit, interagit et intègre un objet de son environnement. Nous tenterons d'expliquer ces trois étapes du processus d'apprentissage.

Percevoir signifie entrer en communication avec un objet au moyen de nos sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat ou le goût. La personne est d'abord interpellée par une situation. Elle désire comprendre les éléments de la situation. Elle met alors en branle un

processus de collecte de données. Elle sélectionne des éléments et interprète la réalité.

Interagir, la deuxième étape du processus d'apprentissage, signifie qu'une action s'engage dans un aller-retour entre l'objet à connaître et la personne qui veut comprendre. Cette étape de l'apprentissage exige un traitement des données par l'apprenant qui construit sa représentation de l'expérience et une vérification. Ces interactions peuvent comporter plusieurs aller-retour, afin de permettre à l'apprenant de mieux saisir et nuancer la compréhension de la situation ou de l'objet.

Intégrer, soit la troisième étape du processus d'apprentissage, signifie que la personne fait siennes les informations issues des opérations précédentes qui engendrent une connaissance, une naissance avec... À ce stade, la personne acquiert une compréhension de cet objet. Connaître exige et confère une liaison avec la réalité apprise.

Cette description des trois étapes de l'apprentissage implique que l'apprenant établit une relation avec un objet, développe une perception, vérifie cette dernière par une interaction et en acquiert une compréhension que l'on nomme connaissance. Il en va ainsi lorsqu'une personne marchant dans la rue aperçoit tout à coup un objet étrange. Elle s'arrête et l'observe d'un oeil curieux. C'est la première étape elle est interpellée par l'objet. Elle voit que ce peut être un animal, mais n'en est pas encore certaine. Elle est intriguée. Comme elle veut savoir, elle observe attentivement cet objet étrange. C'est la première phase de cet apprentissage que de percevoir tous les aspects de cet objet qui ressemble à un animal. Celui-ci semble reposer sur ses pattes et être recouvert de plumes. Il ne bouge pas. Normalement, un animal, un oiseau s'enfuit lorsqu'on l'approche. Celui-ci ne s'éloigne pas. Que se passe-t-il ?

Pour mieux comprendre et savoir s'il s'agit d'un oiseau, l'apprenant doit interagir avec lui. Avec une branche d'arbre qu'il trouve tout près, il touche l'animal pour voir s'il bougera. Il pourra ainsi, selon la réaction, vérifier si son hypothèse est juste ou non. Comme l'animal se met à marcher, la personne comprend qu'il est encore vivant. Est-il blessé? Dormait-il ? Pour le savoir, la personne interagit à nouveau en s'approchant pour mieux voir. L'oiseau s'envole.

Cette personne continue sa route avec cette première compréhension qu'il s'agissait d'un oiseau qui ne bougeait pas au début. Comme c'est la première fois qu'elle voit un animal dans une telle position immobile, elle se pose d'autres questions. Pour y répondre,

elle a besoin de plus d'information. À partir d'une première connaissance, elle cherchera à pousser plus loin sa compréhension. La prochaine fois que se présentera une situation semblable, elle vérifiera les conclusions auxquelles elle en est venue. Elle cherchera à mieux comprendre ce qu'elle a commencé à apprendre.

2.2. CONNAISSANCES DÉCLARATIVES ET PROCÉDURALES

Dans la vie courante, on utilise le mot apprendre pour décrire divers objets. Le courant cognitiviste distingue les connaissances « déclaratives » et « procédurales » (Tardif, 1992). Les connaissances « déclaratives » sont des connaissances théoriques. L'apprentissage de ces connaissances relève de la mémorisation et de la compréhension de l'information. Même si les informations peuvent être liées les unes aux autres selon une logique, leur caractère théorique commande de les mémoriser pour les apprendre.

On dit qu'on apprend un numéro de téléphone ou le nom d'une personne ou le nom des capitales des pays. Apprendre, ici, veut dire que l'on mémorise des informations qu'on veut se rappeler pour pouvoir les utiliser plus tard. La mémorisation d'une information se fait plus vite et plus facilement si on utilise ce renseignement plus souvent. En effet, un numéro de téléphone vient plus vite à la mémoire si on l'écrit ou si on s'en sert fréquemment. Si on ne l'utilise qu'une seule fois, on ne s'en souviendra probablement plus après peu de temps. C'est dans l'action, par l'utilisation qu'on en fait, qu'on mémorise de l'information.

Les connaissances « déclaratives », qui sont des « savoirs » par opposition à des « savoir-faire », tiennent une place importante en éducation. Il arrive même que, dans des programmes de formation qui visent l'apprentissage d'habiletés et de compétences, on ne présente des informations que sous forme de connaissances « déclaratives ». Il n'y a pas alors d'apprentissage d'habiletés ou de compétences, mais seulement une mémorisation d'informations.

Les connaissances « procédurales » ont trait à l'acquisition d'habiletés par une mise en pratique. L'apprentissage de connaissances « procédurales », qui est composé de savoir-faire, peut présupposer l'acquisition préalable de connaissances déclaratives et exiger des activités qui concourent à l'acquisition de comportements. Cette dernière exige nécessairement que l'apprenant mette en pratique les connais-

sances enseignées. Ni la seule transmission, ni la seule lecture, ni la seule mémorisation ne permet d'acquérir des habiletés. On n'apprend pas à conduire une bicyclette en écoutant ou en lisant comment faire ni en mémorisant seulement comment faire. Il faut monter une bicyclette pour apprendre à faire du vélo.

On peut donc comprendre que l'acquisition de chacun des types de connaissances, « déclaratives » et « procédurales », est favorisée lorsque le processus d'apprentissage prévoit une appropriation, une intégration des connaissances lors d'une utilisation ou d'une application. Legendre (1993) écrit à ce sujet :

Il ne suffit pas, en effet, de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience (p. 623).

En résumé, nous pouvons dire comme Lewin (1951) et Argyris *et al.* (1985) qu'une personne n'apprend qu'en faisant ou en changeant quelque chose. Une fois établi le principe que tout apprentissage passe par l'action, il devient maintenant utile de décrire les étapes de l'apprentissage.

2.3. SAVOIRS THÉORIQUES ET SAVOIRS PRATIQUES

Comme nous l'avons indiqué plus haut, une personne qui s'inscrit dans le courant positiviste peut avoir une conception du savoir influencée par la façon dont cette école de pensée conçoit la recherche et les résultats de la recherche. En effet, l'approche positiviste peut conduire à penser que le savoir n'est fondé que sur une théorie ou des principes (Kessels et Korthagen, 1996). Le savoir, selon cette perception, est produit à la suite de recherches scientifiques qui cherchent à assurer une distance ou une objectivité par rapport aux influences des individus.

Schön (1983) nomme ce type de savoir *technical rationality*, que nous pouvons traduire par rationalité technique, indiquant ainsi la source de ce type de savoir et de recherche. Certains, dont Heynemand et Gagnon (1994) qui ont traduit le livre *The reflective practitioner*, ont préféré rendre *technical rationality* par science appliquée, indiquant que Schön se réfère à l'utilisation de ces types de savoirs par des praticiens. Nous croyons que Schön donne à *technical rationality* les deux compréhensions, l'une se situant en amont et l'autre en aval du savoir. Elle est source de savoir et principe d'application.

En plus de ce type de savoir qualifié par Schön de *technical rationality*, il existe un savoir pratique qui est variable, idiosyncrasique, selon la place, le temps, la situation et la personne concernée (Fenstermacher, 1994, p. 28). Schön (1983) nomme ce savoir « *knowing-in action, learned through experience, reflection-on-action and reflection about-action* » (des connaissances dans l'action, apprises par expérience, par des réflexions dans l'action et au sujet de l'action). Ce savoir exerce un rôle majeur dans le développement des connaissances pratiques. Nous décrivons plus amplement ce type de savoir dans le quatrième chapitre de cette partie.

L'acquisition de connaissances pratiques peut exiger de quelqu'un qu'il révise ses valeurs, ses attitudes, ses façons de voir une situation. Cette personne peut acquérir des connaissances qui affectent non seulement sa manière de faire, mais aussi sa manière d'être. Certains directeurs généraux qui veulent apprendre à se servir d'un ordinateur doivent parfois changer leur conception d'un clavier qu'ils associent à un « simple » travail de bureau qu'ils refusent de faire. Un tel apprentissage exige qu'ils modifient leurs valeurs.

Il n'est pas nécessaire d'exclure les savoirs issus des recherches inspirées du positivisme, que Schan nomme *technical rationality*, pas plus que ceux qui sont issus de l'expérience, qu'il appelle *knowing-in-action*. Il suffit de penser que les praticiens ont besoin de vérifier les théories, les modèles issus de recherches au sein même de leur pratique pour élargir leur conception du savoir formel (Tom et Valli, 1990). Il suffit également de reconnaître que le savoir professionnel se développe non seulement par l'accumulation de savoirs théoriques, mais par l'intégration, l'ajustement et la restructuration du savoir théorique, liés aux demandes et aux contraintes ainsi qu'aux situations pratiques (Bromme et Tillema, 1995).

2.4. COMMENT AIDER À FAIRE DES APPRENTISSAGES

Plusieurs stratégies d'enseignement peuvent aider les personnes à acquérir des connaissances. En effet, on peut proposer des simulations, des exercices, des applications. Dans l'enseignement, il arrive qu'on néglige d'avoir recours à ce type d'activités. Il se peut même que l'on croie qu'elles ne sont pas nécessaires.

Lorsqu'on veut aider des gens à apprendre à modifier telle ou telle représentation, il faut les faire passer par l'action. Cette démarche

demande une participation active et peut être exigeante pour l'apprenant. Par ailleurs, Anzieu et Martin (1982) font état d'une recherche menée par Lewin qui peut nous éclairer. On a demandé à ce dernier de proposer une stratégie d'intervention pour que les ménagères apprennent à préparer et à manger des morceaux de viande comme le coeur, les rognons, les ris de veau, qui suscitaient de l'aversion. Deux formes d'interventions ont été utilisées. Dans la première, de 45 minutes, une spécialiste a fait une conférence intéressante en utilisant la méthode classique de l'exposé à trois groupes d'une douzaine de ménagères. Elle a présenté les avantages diététiques, insisté sur l'importance de participer à l'effort de guerre du pays et décrit l'art de les préparer afin d'éviter les contraintes d'odeurs qui déclenchent l'aversion. L'évaluation de l'apprentissage indique que seulement 3 % des participantes ont été convaincues au point de servir ces « bas morceaux » à leur table.

Dans le deuxième type d'intervention, on a d'abord fait un bref exposé sur le problème de l'alimentation en temps de guerre et une courte présentation sur les avantages diététiques de ces abats. On a proposé par la suite aux participantes d'exprimer leur point de vue en leur disant : « Si des ménagères participaient à un programme de changement des habitudes alimentaires... supposez des ménagères comme vous, que diriez-vous ? » Les échanges de vues ont alors mis en évidence les préjugés (odeur désagréable à la cuisson, consistance répugnante, dégoût de la part des membres de la famille). Les personnes ont eu le temps d'exprimer leurs valeurs, de les discuter librement entre elles, au point de pouvoir s'interroger et de changer leur point de vue. Un expert proposait des solutions lorsque le groupe s'interrogeait et était motivé à entendre ses suggestions. À la fin de l'exercice, un vote à main levée sur l'intention des participantes de servir des abats à leur table a clôturé la rencontre. Le contrôle des apprentissages a montré que 43 % des personnes avaient servi de ces viandes à leur table pendant les semaines suivantes. La discussion et le vote, de même que les façons de s'interroger, ont fait la différence pour que des apprentissages se réalisent chez ces participantes. On peut penser, à la suite de cette expérience, que l'apprentissage est plus efficace lorsque les personnes ont l'occasion d'interagir et de s'engager. On peut même croire que si les participantes avaient expérimenté davantage, soit en appliquant un mode de cuisson, en élaborant la présentation des plats et même en y goûtant, le pourcentage de réussite aurait pu être plus élevé.

2.5. LES SAVOIRS ET LES CROYANCES

On peut penser parfois que l'acquisition de connaissances relève seulement du cognitif. L'examen de situations d'apprentissage fait découvrir que les croyances d'une personne interviennent de façon importante dans l'acquisition et l'application de savoirs. Fenstermacher (1994) distingue des savoirs qui peuvent être définis comme des connaissances objectivement raisonnables, vraies et justifiées, alors que les croyances sont personnelles, idiosyncrasiques, non objectives et généralement tacites. Les croyances se construisent à partir de formes de représentations utilisées lors de décisions prises et évaluées selon les résultats obtenus à la suite d'expériences. Si une personne se représente elle-même comme quelqu'un de fort qui peut imposer son point de vue et que les expériences qu'elle fait la confirment dans sa perception d'elle-même, elle développera une représentation de sa personne qui sera celle d'un individu fort qui réussit toujours à s'imposer.

On a malheureusement trop souvent oublié l'importance des croyances dans le processus d'apprentissage (Louis et Trahan, 1995). Les professionnels arrivent en formation avec un bagage de croyances et d'attitudes issues de leurs diverses expériences et de leurs convictions personnelles. Ces croyances ont non seulement un effet sur l'acceptation des connaissances présentées par un formateur, mais aussi sur la réceptivité à des idées et à des commentaires exprimés par d'autres participants au cours d'une session de formation. Elles jouent « un rôle prépondérant dans la détermination des comportements variés et multiples » (Louis et Trahan, 1995, p. 63). Elles influencent la façon de lire la réalité, de l'interpréter et nécessairement de la comprendre. Eisner (1997) indique qu'un individu a un impact significatif à la fois sur le processus et sur le produit de sa compréhension. Il ajoute que, si les croyances qui contribuent à la création des représentations ne peuvent être observées directement, elles sont par ailleurs centrales. Leur présence importante explique pourquoi il est parfois difficile d'apporter des changements, étant donné que tout changement exige des transformations au niveau de ces représentations. L'individu qui a déjà une image très positive de lui-même et qui réussit à s'imposer éprouvera peut-être plus de difficulté qu'une autre personne à écouter le point de vue des autres et à modifier sa façon d'interagir selon cette autre perspective.

L'apprentissage ne se réalise donc pas selon un processus passif, comme si un individu recevait seulement de l'information d'un instructeur. Un apprenant n'est pas un récepteur passif de propositions de connaissances qu'il rend dans la même forme. L'apprentissage est

bien plutôt un processus actif selon lequel un individu construit sa connaissance. L'apprenant se bâtit une représentation de la réalité. Il reçoit toute proposition de connaissances dans un cadre selon lequel il l'interprète et la reconstruit. Il traite tout ce qui lui est présenté selon ses croyances et retient ce qui cadre avec elles. Bien sûr, les représentations évoluent constamment et les perspectives se modifient au fil d'apprentissages nouveaux.

L'apprentissage expérientiel: des auteurs marquants

Après avoir fait un tour d'horizon rapide de conceptions de l'apprentissage et présenté une description de l'apprentissage, il devient impératif à ce stade-ci de poursuivre cette réflexion en précisant les principes de l'apprentissage expérientiel. Pour ce faire, nous aurons recours à des auteurs qui ont plus particulièrement réfléchi au processus de l'apprentissage expérientiel. Ils nous fourniront des éléments précieux dans cette démarche.

Bien sûr, plusieurs auteurs de divers courants de pensée en éducation ont souligné, à leur façon, la relation qui existe entre l'apprentissage et l'expérience. Entre autres, le courant behavioriste a eu une influence marquée sur le développement des méthodes actives en éducation. Skinner (1968) a élaboré des méthodes d'enseignement où l'action et ses conséquences sur l'individu sont au coeur de l'apprentissage. Plus récemment, Bandura (1986) a enrichi cette idée en démontrant l'importance de l'imitation considérée comme moteur de l'action. Selon cet auteur, l'individu apprend non seulement par les conséquences de ses actions, mais aussi en observant et en reproduisant les comportements d'autres personnes. D'une façon générale, retenons du courant behavioriste que l'action et ses conséquences sur la personne favorisent l'apprentissage.

D'autres auteurs (par exemple Kidd, Houle, Knowles) qui se sont intéressés à l'éducation des adultes ont insisté sur l'importance qu'ont

les connaissances acquises des expériences antérieures. Knowles indique que ce « réservoir d'expérience [...] devient une ressource grandissante pour l'apprentissage » (Knowles, 1970, p. 39). L'expérience est considérée en éducation des adultes comme un point de départ et comme un point d'arrivée en formation. Les adultes partent de ce qu'ils savent et vérifient la valeur des connaissances qu'on leur enseigne en s'interrogeant d'abord sur leur application, puis en les expérimentant eux-mêmes au besoin. L'apprentissage, selon tous les auteurs qui ont écrit sur le mode d'apprentissage des adultes ou sur l'andragogie, doit être centré sur l'expérience.

De plus, Knowles (1970) affirme que les adultes ont des attentes précises en fonction d'actions qu'ils « veulent faire, en lien avec leurs rôles sociaux » (p. 39). En effet, l'éducation qui s'adresse à des adultes doit présenter des connaissances en fonction des applications qu'ils peuvent en faire. Cet auteur affirme que « les adultes développent un intérêt qui s'oriente plus vers des apprentissages liés à des solutions de problèmes qu'à des apprentissages liés à des sujets d'étude » (p. 39). Les adultes veulent non seulement savoir en expérimentant, mais aussi savoir quoi faire des apprentissages qu'ils font. Ils souhaitent qu'on leur propose des façons nouvelles de comprendre et de fonctionner dans leur travail et leur pratique. Enfin, l'apprentissage devient complet lors de la vérification des informations enseignées, au moment où ils les mettent en application.

Si le courant béhavioriste et celui de l'éducation des adultes ont fait état de l'importance de l'expérience dans le processus d'apprentissage, aucun de ces deux courants n'a étudié de façon centrale le processus de l'apprentissage expérientiel comme l'ont fait Dewey, Piaget, Lewin et Kolb.

Dewey fut le premier à étudier, à analyser et à préciser le rôle de l'expérience dans l'apprentissage. Il fonda le mouvement « progressif », qui proposait que l'école axe tous les apprentissages sur des expériences vécues par les élèves. Ce courant fut très populaire et exerça une très grande influence sur la conception de l'éducation aux États-Unis.

Piaget, en observant des enfants, a découvert l'importance de l'expérience comme moyen d'apprentissage et d'adaptation. À la fin de sa vie, Piaget (1979) a écrit que le développement de l'intelligence n'engendre des structures que par l'organisation d'actions successives exercées sur des objets.

Quant à Lewin, il a précisé les rapports qui existent entre l'apprentissage et le changement et entre l'apprentissage et l'environnement. Il a élaboré un type de recherche qui met en avant l'expérience même

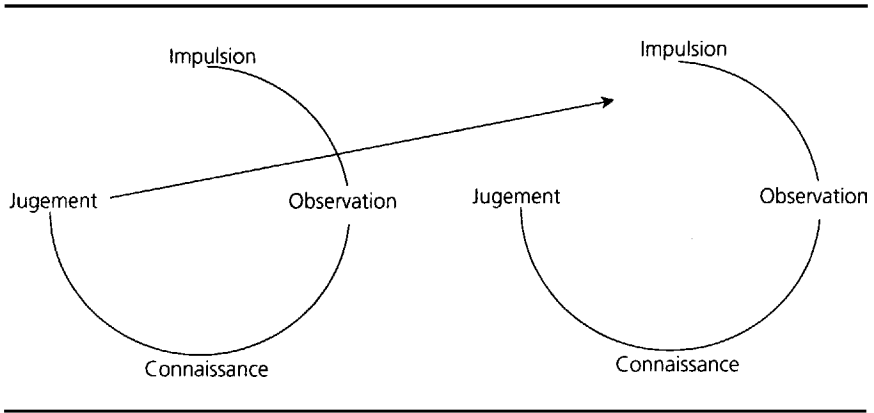
des personnes en cause dans la situation étudiée : la recherche-action. De plus, il a proposé une méthode d'apprentissage expérientiel en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active.

Kolb a fait une synthèse des recherches de ses prédécesseurs et a conçu un instrument d'identification des styles d'apprentissage des personnes. Il a poursuivi la réflexion du modèle d'apprentissage déjà présenté par Lewin et Piaget.

3.1. DEWEY

Dewey (1859-1952) affirmait qu'« apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience » (Stehno, 1986). Son leitmotiv était « apprendre en faisant » (*learning by doing*). À ses yeux, l'apprentissage proposé à l'école est « trop souvent déconnecté de l'expérience » (Dewey, 1967). Ce qui est enseigné est statique. Le courant scolaire dominant qui consiste principalement à transmettre ce qui est inscrit dans les livres a tendance à présenter les informations comme des produits finis. Un tel enseignement accorde peu d'attention au processus qui permet à l'apprentissage de se réaliser. À l'approche éducative traditionnelle, Dewey oppose une approche nouvelle de l'éducation qualifiée de « progressive ». Il affirme que l'apprentissage est efficace lorsqu'il se fait à la faveur d'expériences qui, en interaction avec l'environnement de l'apprenant, sont en continuité avec les expériences passées.

FIGURE 1
Le modèle de l'apprentissage expérientiel selon Dewey
(Kolb, 1984, p. 23)



Comme le montre la figure 1, le premier moment dans l'apprentissage est **l'impulsion** déclenchée par l'intérêt, le déséquilibre et la curiosité, qui commandent le désir de comprendre lors d'une expérience. Cette impulsion implique un contact direct et personnel avec la nature (Dewey, 1960). Par la suite, la personne doit s'arrêter pour faire une **observation** minutieuse des éléments de la situation, des « conditions ambiantes » (*surrounding conditions*). L'analyse nécessaire à cette observation fait appel aux connaissances acquises dans des situations précédentes similaires et aux connaissances ou aux avis transmis par ceux qui ont une connaissance ou une expérience plus grande. La troisième étape, que Dewey nomme **connaissance**, consiste à faire des liens entre tout ce qui a été observé et entendu. La quatrième étape, le **jugement**, amène la personne à se faire une idée et à bâtir sa propre compréhension de la situation qui sera remise à l'épreuve lors d'une nouvelle impulsion dans une situation semblable. La continuité dans les expériences ou, selon l'expression de Dewey, «le continuum expérimental» signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences passées et, d'autre part, modifie les expériences ultérieures.

Selon Dewey, deux conditions sont nécessaires pour qu'il y ait un apprentissage. La première condition est qu'une personne soit stimulée par une situation interpellante. Présentant l'approche de Dewey, Landry (1989) écrit : « la formation expérientielle [...] met l'accent sur le contact direct entre la personne et le phénomène sous étude et la possibilité pour elle de poser des gestes ayant un impact sur la situation » (p. 15). Dewey (1975) précise :

[que] à première vue, on pourrait croire que les méthodes scolaires qui ont cours répondent bien aux exigences requises. Donner des problèmes à résoudre, poser des questions, assigner des tâches qui constituent une grande part du travail scolaire. Mais, il est indispensable de distinguer entre des problèmes réels et des problèmes fictifs. Les questions suivantes peuvent aider à établir les distinctions. La question est-elle posée naturellement dans le cadre d'une situation ou d'une expérience personnelle? Ou bien est-ce une question abstraite, un problème simplement destiné à enseigner quelque chose sur un sujet scolaire? Est-ce un problème qui intéresse personnellement l'élève ou est-ce un problème proposé par le maître ou le manuel et qui devient un problème pour l'élève uniquement parce qu'il doit le résoudre pour obtenir la note requise ? (p. 189-190).

La deuxième condition de l'apprentissage selon Dewey est la continuité. Les connaissances s'additionnent les unes aux autres, se nuancent et s'enrichissent au fil de nos diverses expériences. Nous

apprenons à partir de ce que nous savons déjà. Il arrive même que nous devons modifier ce que croyions savoir.

Dewey précise qu'un apprentissage nécessite une interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Il écrit :

On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif [...] Du côté actif, l'expérience éprouve. Du côté passif, elle subit. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose [...] (Dewey, 1975, p. 175).

Cet auteur présente deux manières d'apprendre par l'expérience la première méthode, celle qui permet d'apprendre à tâtons, par essais et erreurs (expérience empirique), se distingue de la méthode expérimentale qui repose sur l'expérience réflexive. Bernard et al. (1981) décrivent cette dernière façon d'apprendre en ces termes :

L'expérience réflexive [...] consiste essentiellement à expérimenter des idées, non pas en tentant sa chance, mais en suivant les règles de la méthode scientifique. Sa démarche consiste à poser certains gestes, à observer les résultats ainsi obtenus, puis à tenter de les expliciter à l'aide d'hypothèses qui sont soumises au test de la réalité. L'expérience réflexive est une démarche de connaissance qui associe très étroitement la pensée et l'action en faisant d'eux des partenaires tout à fait indissociables. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action. L'action valide la réflexion et la réflexion développe les capacités de contrôle de soi et de son environnement (p. 21).

Selon Tessier (1990), Dewey peut être considéré comme le premier à concevoir un cadre conceptuel logique pouvant relier la réalité pratique à une démarche de recherche.

Dewey (1967) regrette que certains éducateurs dénigrent les connaissances acquises au fil des expériences réflexives de la vie quotidienne ou professionnelle. Il ajoute que ces dénigreurs font encore pire lorsqu'ils ne tiennent pas compte de l'importance de l'expérience concrète dans leurs interventions éducatives. Toujours dans la même veine, il précise :

[que] en méprisant les choses de la vie quotidienne, les scientifiques ont fait pire que d'échouer dans le développement d'une compréhension intelligente et nécessaire des choses qui nous entourent. En plus d'une perte de temps, d'énergie, de désillusion face à la vie, à chaque fois qu'on s'éloigne de l'expérience concrète,

il faut ajouter l'échec tragique de ne pas avoir réalisé qu'une recherche intelligente peut se développer à partir de choses de la vie quotidienne (Dewey, 1960, p. 38).

S'il est vrai qu'une expérience sans réflexion ne conduit pas à un apprentissage, de la même manière un enseignement qui n'est pas suivi d'une expérimentation ne conduit pas à un apprentissage. Chaque fois qu'un événement arrête ou empêche le développement d'apprentissages subséquents, il est contre-éducatif, affirme Dewey. Cet effet négatif se produit lorsqu'une expérience engendre un désistement, un désintérêt. Ainsi, si l'on propose une expérience sans intérêt à quelqu'un, il s'en retire. Lorsque des activités éducatives qui devraient normalement conduire à un apprentissage ne sont pas faites en lien avec une action signifiante, elles risquent d'entraîner un détournement de la formation et un effet négatif à long terme, voire un éloignement de la formation. Ces expériences répétées peuvent mener à l'abandon des études.

Un autre effet négatif peut apparaître lorsque les activités de formation ne tiennent pas suffisamment compte des apprentissages expérientiels des participants ou des élèves et que les activités proposées ne sont pas en continuité avec les connaissances que ceux-ci possèdent déjà. De la même façon, les activités de formation ou d'enseignement qui se déroulent psychologiquement et temporellement loin des situations où elles s'appliquent ne permettent pas aux participants d'apprendre. Dewey préconisait que toutes les activités scolaires proposées aux élèves soient en lien et en continuité avec des expériences qu'ils avaient vécues ou qu'ils vivaient actuellement.

En conclusion, nous présentons les propos de Dewey (1967) qui résumait sa pensée :

À l'imposition d'en haut sont opposées l'expression et l'attention à l'individualité ; à la discipline extérieure est opposée l'activité libre ; à l'apprentissage à partir de textes et de professeurs est opposé l'apprentissage par expérience ; à l'acquisition d'habiletés et de techniques isolées par répétitions est opposée l'acquisition de celles-ci comme moyens d'atteindre des buts qui ont une référence directe à la vie ; à la préparation pour un futur lointain est opposé le développement de la vie présente ; à des fins statiques et matérielles est opposée la rencontre avec un monde en changement [...] (p. 48).

Ces propos avaient une visée philosophique, sociale et démocratique chez le philosophe qu'était Dewey.

Selon Kolb (1984), Dewey a formulé une philosophie de l'éducation qui demeure la théorie éducative la plus influente du XX^e siècle en Amérique. Elle fut éminemment pragmatique.

3.2. PIAGET

L'étude du développement génétique de l'intelligence caractérise les contributions majeures de Jean Piaget (1896-1980). Alors que Dewey appartient au courant empirique américain, Piaget se rattache à la tradition européenne, présentant les résultats d'études descriptives du développement de l'intelligence. Il fait ainsi ressortir le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence de l'enfant. Par ailleurs, comme l'écrit Landry (1991), « il n'est pas certain que Piaget se rallierait à une théorie de l'apprentissage expérientiel » (p. 24). De fait, il ne s'y rallierait probablement pas, car il critiquait l'orientation pragmatique des chercheurs américains, qualifiant leur intérêt au changement et au développement planifié comme la « question américaine » (Kolb, 1984, p. 13).

Néanmoins, Piaget a présenté le processus d'apprentissage chez les enfants dans les interactions qu'ils ont vécues dans leur environnement. Pour lui, l'intelligence n'est pas une caractéristique innée de l'individu, mais un produit de l'interaction entre la personne et son environnement. Entre 1955 et 1957, avec une équipe multidisciplinaire, il a cherché intensément à cerner le processus de l'apprentissage lié à l'expérience non seulement chez les enfants mais chez la personne tout au long de son développement.

Depuis sa tendre enfance jusqu'à l'adolescence, l'enfant apprend en imitant et en répétant ce qu'il voit faire autour de lui, par apprentissage vicariant. Au début de sa vie, au stade sensori-moteur (jusqu'à 2 ans), l'enfant apprend en agissant, en sentant, en touchant et en manipulant des éléments de son environnement. Ses représentations mentales sont liées aux actions qu'il fait et aux objets qu'il touche. Au stade suivant, jusqu'à l'âge de 6 ans, l'enfant développe des images, toujours liées aux actions qu'il pose dans son environnement. La mémoire visuelle lui permet une certaine distance par rapport aux objets. De 7 à 11 ans, les symboles abstraits que l'enfant élabore sont encore proches des actions qu'il accomplit. L'enfant n'est pas encore capable de se représenter ce qui se passerait si une partie de son environnement se modifiait. Ce n'est qu'au stade suivant, celui de la pensée formelle (de 11 à 15 ans), que le jeune peut développer des

représentations abstraites. Il peut alors manipuler mentalement ces représentations et bâtir un raisonnement hypothético-déductif.

Tout au long de ces stades de développement, l'individu cherche constamment à s'adapter à son environnement. Pour y arriver, il a besoin de comprendre ce qui se passe. L'apprentissage se fait toujours en lien avec l'environnement.

Pour Piaget, l'apprentissage repose sur deux processus. Le premier, l'assimilation, est un processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à une représentation que la personne en avait auparavant, parce qu'il y a correspondance entre la réalité et la représentation. Assimiler signifie faire siennes ou intégrer des connaissances. Le deuxième processus, l'accommodation, est l'activité par laquelle la représentation que la personne avait de la réalité est modifiée en vue de s'ajuster à celle-ci. S'accommoder signifie s'adapter ou s'accorder à la réalité. Autrement dit, ou nous comprenons la réalité extérieure selon notre façon de la définir, ou bien c'est notre représentation et notre compréhension qui s'adaptent (assimilation) par la modification de nos représentations déjà existantes.

Il y a constamment une interaction entre l'action et la représentation. Kolb (1984) écrit : « La théorie de Piaget décrit comment l'intelligence est modelée par l'expérience [...] » Pour Piaget, « l'action est la clé » (p. 12). Aumont et Mesnier (1992) décrivent la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget ainsi :

Le développement cognitif du sujet s'appuie sur l'action dont les structures communes s'appliquent à tout nouvel objet rencontré (phénomène d'assimilation), jusqu'au moment où des caractéristiques trop nouvelles entraînent une accommodation et donc une modification du système de compréhension (p. 38).

Un schème d'assimilation peut conduire à de mauvaises lectures de la réalité. Même si cette réalité ne correspond pas à la lecture faite par la personne à partir de son schème, celle-ci peut être encline à nier certains aspects de cette réalité plutôt que de modifier son schème. Ce phénomène se produit lorsque quelqu'un, habitué à une personne ou à une réalité, continue d'agir de la même façon qu'avant, quoiqu'un changement soit survenu, mais dont elle n'est pas consciente et dont elle ne tient pas compte. Cette mauvaise lecture peut survenir chez des parents qui continuent à traiter leurs garçons ou leurs filles comme s'ils étaient encore des enfants bien qu'ils soient devenus des adolescents, voire des adultes.

Chez un néophyte, le processus d'accommodation domine, alors que chez l'expert c'est le processus d'assimilation qui prend plus de place. Il peut exister une multitude de dosages de l'un et de l'autre processus avec le monde extérieur au fur et à mesure qu'une personne acquiert de l'expérience. Dans les domaines où les schèmes d'assimilation déjà organisés d'une personne sont en équilibre relativement stable, il y a peu d'accommodation.

Affirmer la nécessité de l'assimilation, c'est soutenir que connaître un objet revient toujours à agir sur lui, matériellement ou de façon opératoire. Affirmer la nécessité de l'accommodation, c'est soutenir que les schèmes des personnes doivent évoluer pour qu'elles s'adaptent aux réalités nouvelles dans lesquelles elles fonctionnent en lien avec l'environnement. Affirmer que les deux modes d'apprentissage sont nécessaires, c'est indiquer comment assurer un équilibre d'adaptation continue au monde extérieur en changement.

Lorsque nous vivons une expérience, la perception que nous en avons n'est pas une lecture objective ou vierge, mais plutôt une interaction entre nous et ce qui existe à l'extérieur de nous. À partir de ce qui est « là », à l'extérieur de nous, notre lecture de la réalité se fait à la façon d'une construction et d'une sélection par lesquelles nous introduisons notre propre apport. L'objet extérieur est perçu à travers nos schèmes plus ou moins organisés.

Les « gros yeux » d'un interlocuteur à la suite d'une parole que l'on vient de prononcer sont l'expression d'un sentiment. La perception que les uns et les autres auront de ces mêmes « yeux » sera différente selon la façon individuelle de les interpréter. Les « gros yeux » seront perçus par une personne comme un signe de fureur et de violence, par une autre comme la manifestation d'une frustration et par une troisième, comme l'expression d'un étonnement. À partir de ces « gros yeux », chaque personne construit sa réalité selon ses schèmes de compréhension de l'expérience qu'elle vit. Il n'existe pas de représentations qui soient de simples enregistrements.

Ces deux processus d'apprentissage que sont l'accommodation et l'assimilation correspondent à des processus d'interaction entre l'objet et la conception présents tout au long de la vie. Aumont et Mesnier (1992) écrivent « que l'action soit effective au stade sensorimoteur, ou complètement intériorisée et réversible aux stades opératoires, elle reste toujours pour Piaget le moteur de toute construction mentale » (p. 168). En effet, Piaget (1969) a écrit « les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire en structurant le réel [...], les connaissances

dérivent de l'action [...]. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer » (p. 47).

Nous verrons comment Lewin va dans le même sens en s'intéressant au fonctionnement des personnes en groupe et dans leur environnement.

3.3. LEWIN

Kurt Lewin (1890-1947), à la suite de ses recherches sur la dynamique des groupes, fut le fondateur de la psychologie sociale américaine. Les résultats de ses recherches viennent confirmer la citation la plus connue qu'on lui prête : « Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. » On pense à la théorie du champ, qui rappelle l'importance de tenir compte de la perspective d'un individu ou d'un groupe. On se reporte aussi à sa théorie sur la dynamique des groupes, qui a permis de mieux comprendre les phénomènes de groupe, ou encore à la méthodologie de la recherche-action qui continue de guider de nombreuses interventions. Toutes ces recherches, menées en lien étroit avec des problèmes concrets, ont eu une influence profonde sur la façon de concevoir des activités d'apprentissage et de communication. Marrow (1972) écrit que Lewin préférerait faire des recherches qui traitent de problèmes importants, même si les méthodes étaient grossières, plutôt que de s'intéresser à des problèmes insignifiants à l'aide de méthodes très précises. À la base de cette option, il y avait probablement ce principe qu'il a privilégié : Pour comprendre une chose, essayez de la changer. Pour comprendre une situation donnée, on doit créer un changement à l'intérieur de celle-ci et observer les effets du changement sur la nouvelle dynamique (Claux et Lemay, 1992).

Lewin était particulièrement préoccupé du lien qui existe entre l'apprentissage et le changement chez celui qui apprend. Comment les gens modifient-ils leurs représentations de la réalité, leurs comportements ou les croyances qui les ont guidés jusqu'à aujourd'hui ? Comment les aider à changer pour qu'ils fassent l'apprentissage de comportements plus favorables à leur épanouissement personnel et social ? Lewin a dit qu'il cherchait à découvrir comment on peut modifier les attitudes des individus pour leur apprendre à mieux se comporter (Lewin, 1951) . C'est ainsi qu'une meilleure compréhension de la dynamique des groupes eut lieu lorsqu'au cours des laboratoires de *T-Groups*, apprentis et personnes-ressources ont commencé à discuter des expériences vécues par les apprentis. Ensemble, dans une atmosphère d'ouverture où chacun pouvait exprimer son point de vue et

enrichir ceux des autres, les personnes-ressources et les apprentis ont confronté leurs modèles conceptuels à partir de ce que les derniers venaient de vivre. La conclusion de cette recherche, comme l'écrit Landry (1991), fut que :

Lewin et ses collègues ont constaté que l'apprentissage en groupe est facilité lorsqu'il y a une tension dialectique et un conflit entre, d'un côté, l'expérience immédiate et concrète et, de l'autre, la théorie. Cette constatation jetait les bases nouvelles pour la théorie des groupes (p. 22-23).

Lewin a aussi contribué à bâtir une approche visant à faciliter l'apprentissage expérientiel, laquelle a été grandement utilisée pour enrichir la mise en oeuvre d'activités de formation à la communication, au travail en groupe et aux relations interpersonnelles en éducation des adultes. À partir de diverses tâches proposées à un groupe, on peut créer des situations qui représentent les caractéristiques de situations réelles et proposer des activités conduisant plus facilement à des apprentissages expérientiels. Ainsi, le processus de résolution de problème, la simulation, le cas, le jeu, les instruments d'observation, le jeu de rôle sont autant d'activités qui peuvent contribuer à ce que des personnes puissent faire des apprentissages en lien avec des expériences concrètes qu'elles viennent de vivre.

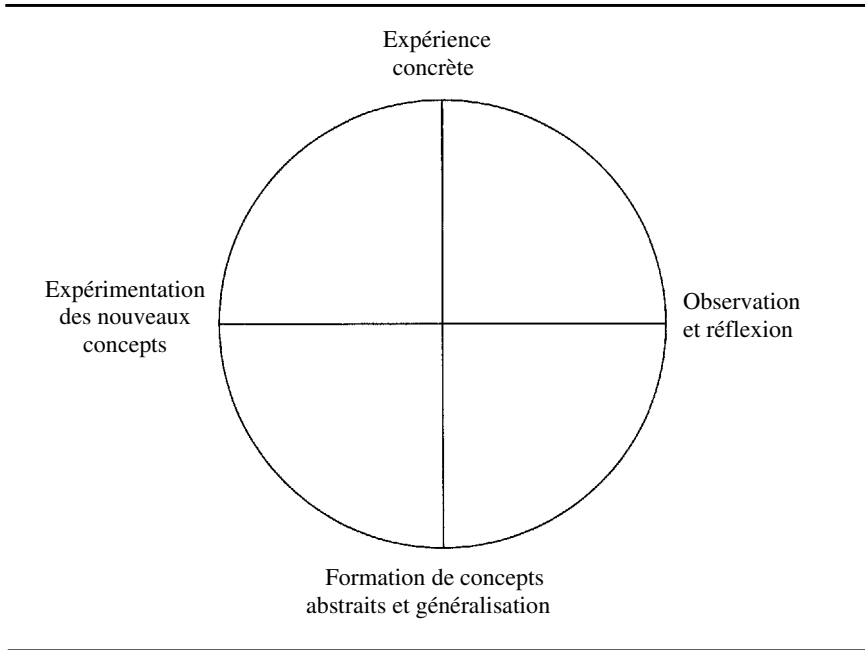
Selon Lewin, pour apprendre, il faut que la réflexion s'inscrive dans l'action. Il affirmait : « C'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la force du courant » (Ancelin-Schutzenberger, 1972, p. 23). Lewin pose comme hypothèse que les phénomènes sociaux ne peuvent être observés du dehors, pas plus qu'ils ne peuvent être observés en laboratoire. Ils ne deviennent intelligibles qu'au chercheur qui consent à participer à leur devenir. Lewin s'est aussi inspiré de la phénoménologie, selon laquelle le comportement d'une personne à un moment donné est fonction de la perception qu'elle a d'elle-même et de son environnement à cet instant (Kolb, 1984). Lewin a élaboré une méthodologie qui « permet de traiter les problèmes pragmatiques comme s'il s'agissait de problèmes scientifiques » (Tessier, 1990, p. 93).

Le processus d'apprentissage selon Lewin est représenté par la figure qui suit. Mandeville (1997) indique clairement que, contrairement à une opinion répandue, cette contribution importante a été faite par Lewin et non par Kolb.

C'est en nous inspirant de la description qu'en font Gauthier et Poulin (1985) que nous en décrivons les phases : l'expérience concrète consiste essentiellement à entrer en contact avec un fait, un événement ou une situation. Cette rencontre peut faire émerger un problème, ou

une question à laquelle l'individu a le désir de trouver une solution ou une réponse. Pour y arriver, cet individu passe à la deuxième phase, l'observation réfléchie. Il fait des observations et il réfléchit à leur signification en les considérant sous différents angles. De là, il passe à la troisième phase qui est la conceptualisation abstraite. Ici, il s'applique à établir des liens de cause à effet entre les éléments de la situation vécue et observée précédemment. Il tente de construire des éléments conceptuels. Il essaie de trouver les causes profondes des symptômes ou des manifestations problématiques observés ; il cherche à assimiler, à créer des concepts, des modèles théoriques intégrateurs. Au cours de la quatrième phase, qui est l'expérimentation active, l'individu confronte ses conceptions théoriques avec la réalité. Il s'efforce d'appliquer ses connaissances de façon à résoudre le problème identifié au début ou à y remédier de façon satisfaisante. Cette quatrième phase peut le conduire à vivre une autre expérience concrète qui relance la spirale des phases du nouvel apprentissage.

FIGURE 2
Les quatre étapes de l'apprentissage



Lewin, à l'instar de Dewey, ajoute que l'expérience concrète ne crée pas nécessairement l'acquisition des connaissances (Benne, 1970).

Lewin propose un certain nombre de considérations qui contribuent au développement de l'apprentissage. Nous avons tenté de les résumer en douze énoncés.

- La transmission d'informations issues des autres, même très scientifiques, n'entraîne pas nécessairement l'acquisition de nouvelles connaissances si ce n'est une mémorisation d'informations. Les liens de causalité entre des éléments se découvrent bien mieux dans une expérimentation des phénomènes en cours que dans leur seule description verbale. Une personne tire peu de profit des recherches et des connaissances produites par les autres si elle ne les expérimente pas. Elle peut au plus en faire une mémorisation ou en avoir une compréhension abstraite.
- L'acquisition de connaissances conceptuelles seulement n'amène pas nécessairement de changement dans l'action. Les programmes de formation qui se contentent d'enseigner des stratégies sans proposer des mises en pratique s'exposent à ce que les participants ne sachent pas comment appliquer ces stratégies. Bien plus, une personne peut vouloir garder le *statu quo* en raison d'avantages liés au maintien de la situation actuelle.
- Les préjugés ou les représentations erronées d'un individu créent une barrière qui empêche une modification ou l'acquisition de connaissances. Pour changer une représentation erronée, l'individu doit lui-même faire l'expérience des limites de ses propres connaissances et vivre les avantages qu'entraîne le recours à de nouveaux concepts. Les militants politiques ou religieux ont de la difficulté à s'ouvrir à des points de vue qui divergent des leurs. Le fumeur à qui l'on vante les bénéfices de ne pas fumer ne les découvrira vraiment que lorsqu'il aura lui-même cessé de fumer et qu'il en sentira les bienfaits. Proposer à quelqu'un de commencer à modifier son comportement, par exemple en écoutant davantage les autres, peut lui faire découvrir les avantages de cette façon d'agir.
- L'apprentissage ne consiste pas seulement à insérer dans son esprit une nouvelle information, comme si on déposait quelque chose dans un tiroir. L'acquisition de connaissances comporte souvent une dimension culturelle, sociale et politique. Si l'on désire voir une personne faire l'acquisition de nouvelles connaissances, il faut que celles-ci cadrent, en assez bonne partie, avec les valeurs de la personne sinon elles ne développeront

pas de racines et disparaîtront au premier vent. Autant les manœuvres ont un vocabulaire, une façon d'appréhender la réalité, un mode de discussion et une façon d'intervenir qui leur sont propres, autant les directeurs ont leurs préférences, leurs habitudes, leurs approches particulières.

- Une des façons les plus rigoureuses de comprendre une situation est de la changer. Parler d'animation et pouvoir en réaliser une au cours d'une intervention sont deux choses différentes. La mise en application de connaissances confère une appropriation plus profonde et plus personnalisée que le seul fait de l'exprimer. Ainsi, changer son comportement même dans une seule mise en situation est plus éducatif que le fait de seulement en discuter.
- Les changements de structures cognitives baignent dans des eaux affectives. Ainsi, les émotions, les valeurs, les croyances d'une personne ont un impact majeur sur l'application de structures cognitives nouvelles. L'acquisition intellectuelle de connaissances n'entraîne pas leur utilisation automatique. On connaît tous la force et l'impact des mécanismes de défense. Ils sont si puissants qu'ils peuvent empêcher quelqu'un qui manque de sécurité de voir la réalité telle qu'elle est.
- L'apprentissage au changement signifie que l'on doit s'adapter aux divers éléments que constitue notre environnement, lequel agit comme un champ de forces diverses exerçant continuellement des tensions. Certaines poussent vers des changements, tandis que d'autres incitent au *statu quo*. La personne est toujours en équilibre instable. L'apprentissage de nouvelles pratiques et leur implantation dans une organisation sont conditionnels à la culture de l'entreprise.
- Lewin a noté le lien qui existe entre la façon d'agir de quelqu'un et la manière dont cette personne se représente ce qui l'entoure, qu'il a nommé la théorie du champ. Il a écrit qu'il faut toujours aborder la conduite d'un individu ou d'un groupe en tenant compte du champ que constitue son environnement psychologique ou sa perception de la réalité environnante. Pour qu'il y ait apprentissage, il doit y avoir un changement de représentation de la réalité. Alors seulement, il peut devenir possible qu'une personne change. Les rapports et les dépendances qu'ont établis des personnes qui vivent ensemble depuis longtemps sont le fruit d'apprentissages expérientiels importants. Devant un conjoint alcoolique, l'autre membre du couple peut

avoir développé un rôle de victime qu'il aura de la difficulté à abandonner lorsque le premier cessera de boire.

- Des changements continuels se déroulent selon les trois étapes du processus de changement. D'abord, à la phase du dégel (*un freezing*), les connaissances et les comportements acquis sont remis en question. La deuxième phase, le changement (*moving*), consiste à comprendre et à expérimenter des connaissances nouvelles et des comportements nouveaux. Enfin, la troisième et dernière phase, le gel (*freezing*), permet de stabiliser et de conserver ces nouvelles connaissances et d'adopter ces nouveaux comportements. L'alcoolique ou le fumeur qui veut modifier son comportement devra d'abord s'interroger sérieusement sur ses habitudes avant de les modifier. Par la suite, il devra passer à l'action. On sait comment un individu demeure fragile immédiatement après qu'il a commencé à changer sa façon de faire. Ce n'est que lorsqu'il aura acquis l'habitude et qu'il sera heureux dans cette nouvelle façon d'agir et de vivre qu'il aura totalement changé.
- Les liens qu'une personne entretient avec son groupe d'appartenance conditionnent les changements qu'appelle l'acquisition de nouvelles connaissances. La relation de tout individu avec sa famille, ses groupes social, politique, religieux, racial, ethnique et autres a une influence importante sur l'acquisition et sur l'utilisation de toute nouvelle connaissance. Un membre de syndicat peut savoir qu'il devrait tenir un discours différent de celui qui a cours au sein de son groupe et il peut même vouloir le faire. Il éprouvera de la difficulté parce qu'il sait et sent très bien que son groupe d'appartenance exerce une influence très forte sur lui pour qu'il ne sorte pas des rangs.
- Les conditions idéales pour favoriser l'apprentissage sont l'intégration des dimensions personnelle, sociale, affective, cognitive et comportementale ; l'utilisation de l'expérience des participants; la participation libre de ceux-ci à la planification, à l'analyse et à l'évaluation de l'activité ; la présence de ressources compétentes. Le dicton « on ne force pas à boire un cheval qui n'a pas soif » exprime bien qu'on ne peut faire fi des besoins, des sentiments et des anticipations d'un individu, même si on est parfaitement conscient des gestes qu'il devrait poser.
- À la suite d'une expérience, même intense, l'apprentissage n'est pas automatique. Comme Lewin le rappelle, les nombreuses expériences de corps qui tombaient dans l'espace n'ont pas

amené les gens qui ont vécu ces expériences à comprendre correctement la loi de la gravité jusqu'à ce qu'elle soit identifiée. La réflexion est essentielle pour apprendre d'une expérience.

- La connaissance passe par les quatre phases déjà présentées dans la figure 2 : une expérience concrète qui conduit la personne à en faire une observation réfléchie, en produisant ensuite une conceptualisation abstraite aidant à comprendre et une expérimentation permettant de vérifier cette compréhension.

L'approche de travail en petits groupes (*T-Groups*) demeure encore aujourd'hui un autre apport marquant de Lewin. Cette approche accorde une importance centrale à l'expérience, suivie de discussions et de confrontations à partir des faits vécus lors de la participation des acteurs. Ce mode d'apprentissage se distingue aussi de l'approche de la transmission de connaissances impersonnelles, logiques et objectives. Lewin rappelle le caractère subjectif du processus d'apprentissage en affirmant l'importance de l'expérience personnelle pour que l'individu apprenne et se développe. À moins de s'engager dans la situation, on n'apprend pas.

L'influence de Lewin, comme on s'en doute, a été aussi importante que celle de Dewey. Il a contribué à mettre en lien l'apprentissage et le changement social et à expliciter davantage les étapes de l'apprentissage qu'avait commencé à préciser avant lui Dewey. Kolb, que nous présentons dans la prochaine partie, a poursuivi les réflexions de ces deux auteurs. Il a précisé davantage les tensions qui existent entre l'expérience et la conceptualisation, entre la réflexion et l'expérimentation.

3.4. KOLB

Kolb est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère le plus souvent lorsqu'on précise les étapes de l'apprentissage expérientiel, en particulier chez les adultes. Précédemment, on a présenté les apports importants de Dewey, qui a réfléchi au concept de l'apprentissage expérientiel, de Piaget, qui a étudié le développement de l'intelligence résultant de l'interaction entre la personne et son environnement, et de Lewin, qui a analysé les liens entre l'apprentissage et le changement (Murrell et Claxton, 1987). Kolb a vulgarisé les résultats des recherches de ces auteurs et les a enrichis de sa propre contribution. Il s'est surtout intéressé aux différentes façons dont les personnes abordent l'apprentissage expérientiel.

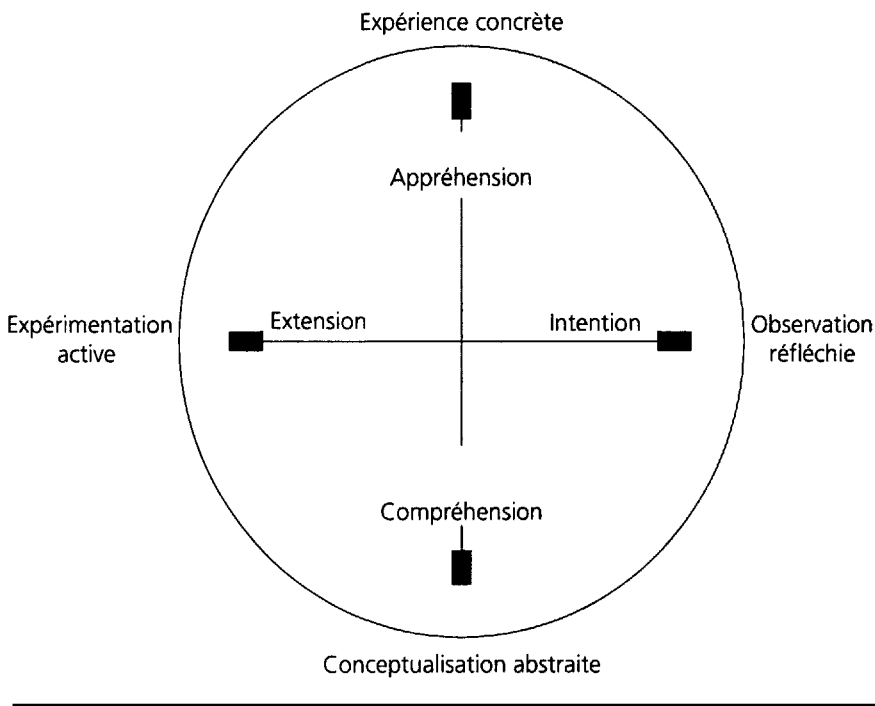
Kolb (1984) pousse plus avant la dialectique entre les phases de l'apprentissage. Cette fois, comme l'illustre la figure 3, il met les quatre étapes en relation les unes avec les autres par paires. Une première paire qui relie les pôles verticaux, de haut en bas, soit la saisie par l'appréhension et par la compréhension. L'autre paire s'établit entre les deux autres pôles horizontaux, ceux de gauche à droite ; c'est la transformation par extension et par intention. Kolb indique que l'apprentissage résulte de la résolution de conflits entre ces deux dimensions dialectiquement opposées par paires. Dans l'expérience, on retrouve la saisie par appréhension au moment de l'intuition et la saisie par compréhension au moment de la conceptualisation. De plus, la figure 3 montre qu'il y a transformation par extension lors de l'expérimentation et de la transformation par intention lors d'une observation réfléchie.

Selon Kolb, le processus de transformation se fait en deux modes, ainsi qu'il est indiqué sur l'axe horizontal de la figure 3 : par l'intention qui correspond à la réflexion, telle que présentée précédemment par Lewin, on transforme le sens de son expérience concrète en réfléchissant à l'intérieur de soi (intention). L'extension correspond à la manipulation externe. On vérifie ses conceptions appréhendées (extension) par l'expérimentation active.

Le processus présenté à la verticale dans la figure 3 indique que l'apprentissage nécessite les deux processus : l'appréhension et la compréhension. L'appréhension seule, qui est la saisie et la transformation concrète, ne suffit pas pour apprendre. Quelque chose doit être fait avec cette expérience. De même, la compréhension seule ne peut pas conduire à l'apprentissage, car elle doit mener à la transformation de quelque chose.

Mandeville (1997) résume bien la pensée de Kolb. L'apprenant, pour être efficace, doit acquérir quatre habiletés différentes : il doit s'engager pleinement et personnellement dans de nouvelles expériences (appréhension) ; il doit réfléchir et observer son expérience selon plusieurs perspectives (intention) ; il doit recréer des concepts qui intègrent ses observations dans des théories logiques (compréhension) ; il doit enfin utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes qui vont mener vers de nouvelles expériences (extension).

FIGURE 3
**Les dimensions structurelles du processus
d'apprentissage expérientiel**
(Kolb, 1984, p. 42)

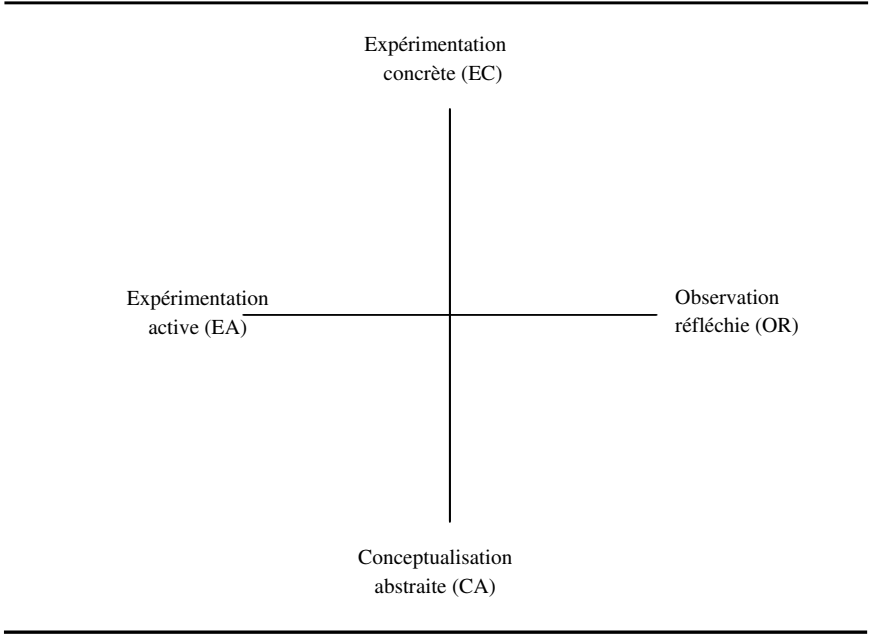


Cette recherche sur les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel et les quatre pôles qui s'en dégagent ont conduit Kolb à distinguer quatre styles d'apprentissage différents que nous présenterons plus loin. Un questionnaire a été élaboré par cet auteur pour permettre à ceux et à celles qui y répondent de définir leur style personnel d'apprentissage. Il permet de savoir si la personne privilégie ou néglige l'expérience concrète, les observations et les réflexions, la conceptualisation abstraite ou l'expérimentation active (voir la figure 4).

Comme le montre la figure 4, déjà présentée par Lewin, l'expérimentation concrète se fait en lien avec les personnes et les situations sociales, alors que la conceptualisation abstraite se fait en lien avec les idées et les choses. Sous un autre angle, les gens qui favorisent l'observation réfléchie accordent plus d'importance à la réflexion,

alors que ceux qui favorisent l'expérimentation active sont plus orientés vers l'action.

FIGURE 4
Les centres d'intérêt des divers styles d'apprentissage
 (Kolb, 1984, p. 21)



Kolb (1984) a élaboré un instrument permettant de définir les styles d'apprentissage d'un individu : le *Learning Style Inventory* (LSI) (L'inventaire des styles d'apprentissage). Le LSI mesure l'importance relative qu'accorde un individu à chacun des quatre aspects du processus d'apprentissage. Ainsi, une personne peut constater qu'elle accorde plus ou moins d'importance à l'expérience concrète (EC) ou à la conceptualisation abstraite (CA) dans ses apprentissages ou qu'elle fait une place plus ou moins importante à l'observation réfléchie et à la réflexion (OR) ou à l'expérimentation active (EA). L'analyse de tous les résultats conduit à distinguer quatre styles d'apprentissage : le style divergent (EC-OR) ; le style convergent (CA-EA) ; le style assimilateur (OR-CA) et le style adaptateur (CA-EA). Nous présentons ici les caractéristiques des différents styles d'apprentissage que les personnes peuvent développer.

Le style divergent (EC-OR)

La personne qui a un style divergent a une capacité de s'impliquer dans des situations concrètes (EC) et de réfléchir aux différents aspects de ses expériences (OR). Elle :

- est encline à s'engager dans une expérience concrète ; - réfléchit sur son expérience ;
- apprend à partir de situations sociales et éprouve un besoin d'affiliation significatif ;
- voit les situations sous diverses perspectives ; - est extravertie ;
- a de l'imagination.

Le style convergent (CA-EA)

La personne qui a un style convergent est à l'opposé de celle qui a un style divergent. Ce style se caractérise par une propension à la conception abstraite (CA) et à l'expérimentation active (EA). Cette personne :

- valorise l'observation impartiale et la réflexion personnelle ;
- recueille tous les faits pour se faire une opinion personnelle ;
- applique des notions théoriques ; - en vérifie la validité ;
- préfère travailler seule ;
- s'intéresse aux choses et à la technologie.

Le style assimilateur (OR-CA)

La personne de style assimilateur a une capacité d'observation, de réflexion (OR) et de conceptualisation abstraite (CA). Elle :

- valorise la logique et la théorie ;
- procède de façon conceptuelle ;
- préfère l'analyse inductive (élabore des notions à partir de phénomènes observés) ;
- intègre et fait une synthèse de ses observations d'objets disparates ;

- s'intéresse plus aux concepts abstraits qu'aux personnes ;
- se soucie peu des utilisations des modèles théoriques qu'elle crée.

Le style adaptateur (EC-EA)

La personne de style adaptateur s'oppose d'une certaine manière à celle qui est de style assimilateur. Elle s'intéresse aux expériences concrètes (EC) et à l'expérience active (EA). Cette personne :

- aime exécuter et réaliser des projets ;
- aime collaborer avec des personnes ;
- excelle dans la prise de décision rapide et l'improvisation ;
- coordonne la participation des gens ;
- est sensible aux opinions et aux réactions des autres ;
- résout les problèmes par tâtonnement, intuitivement, de façon empirique.

Selon Kolb (1984), le style d'apprentissage d'une personne n'est pas inné ; il est plutôt le résultat d'expériences vécues par la personne.

L'inventaire des styles d'apprentissage a l'avantage de préciser les forces et les faiblesses d'un apprenant et de révéler du même coup comment il peut améliorer sa capacité d'apprendre. Ainsi, quelqu'un qui réfléchit peu ou qui ne réfléchit pas à ce qu'il fait, qui se limite à répéter les mêmes actions sans y réfléchir, apprend peu ou n'apprend pas de ses expériences. Il agit beaucoup et réfléchit peu. Il répète les mêmes erreurs, parce qu'il n'applique pas suffisamment une ou plusieurs des quatre étapes de l'apprentissage.

Certaines personnes abordent plus spontanément et plus efficacement la réalité par la conceptualisation, alors que d'autres préfèrent s'appuyer sur l'expérience concrète pour comprendre. On reconnaîtra facilement que les professeurs consultent d'abord des livres pour acquérir des connaissances sur un sujet, alors que les contremaîtres dans une entreprise s'adresseront plutôt à d'autres personnes pour obtenir de l'information. Chaque personne a son style d'apprentissage, les unes procédant d'abord par la conceptualisation, les autres par l'expérience concrète.

Apprendre, affirme Kolb (1984), c'est un processus selon lequel la connaissance est créée par la personne à travers une transformation

vécue dans une expérience. La plupart des apprentissages se développent dans un processus d'adaptation qui se réalise en transformant ce qui nous entoure. Il existe des professeurs dont les enseignements consistent presque uniquement à présenter des contenus abstraits et conceptuels. Ils agissent comme si le seul fait d'enseigner entraînait nécessairement un apprentissage. En réalité, comme nous l'avons souligné précédemment, on ne peut qu'espérer de ce type d'enseignement qu'il conduise à une mémorisation des concepts présentés. L'apprentissage complet exige non seulement que la personne mémorise, mais qu'elle fasse l'expérience personnelle des connaissances enseignées, suivie ou précédée d'une réflexion.

Lorsque le processus d'apprentissage est complet, il amène une personne à créer des connaissances en lien avec son propre environnement et son propre développement personnel. Comme Lewin l'a indiqué, le processus d'apprentissage exige que la personne qui reçoit des informations de quelqu'un d'autre les transforme en les assimilant. Les connaissances apprises sont alors nécessairement différentes de celles qui ont été enseignées. Il y a intégration personnelle.

Les apprenants efficaces sont ceux qui ont développé les quatre habiletés différentes et complémentaires ; des habiletés à vivre des expériences concrètes, des habiletés à pouvoir réfléchir par observation sur ce qu'ils ont vécu, des habiletés à conceptualiser à la suite de leur réflexion et des habiletés à s'engager pleinement et personnellement dans des expériences actives, leur permettant de vérifier leurs conceptualisations. Le modèle d'apprentissage de Kolb contribue ainsi à mieux comprendre l'apport de l'expérience concrète dans l'apprentissage. Il permet aussi de prendre en considération à la fois les apports qui viennent de l'expérience concrète et ceux des théories acquises et développées à la suite d'observations.

L'apprentissage dans et sur l'action

Dans le prolongement des réflexions de Dewey, Piaget, Lewin et Kolb, Argyris (1923-...) et Schön (1936-1997) ont élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle. Ces deux auteurs ont eux aussi réfléchi au rapport qui existe entre l'apprentissage et l'expérience, mais cette fois en termes d'apprentissage des théories qui guident l'action des personnes. Argyris et al. (1985) définissent ainsi la « science-action » : « la science-action implique que les participants s'engagent dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage » (p. 237). Ces problèmes liés à la pratique professionnelle ont les mêmes caractéristiques que les expériences dont nous avons parlé dans les pages précédentes. Dans ce cas, les expériences retenues sont celles qui sont vécues par des praticiens dans leur travail professionnel. Certains préfèrent utiliser le terme praxéologie plutôt que science-action à cause de la réaction négative soulevée par la compréhension du mot science. Pour nous, praxéologie et science-action ont la même signification.

Argyris et Schön analysent deux objets d'apprentissage : le premier porte sur l'apprentissage dans l'action et le deuxième sur l'apprentissage sur l'action.

Ces deux chercheurs sont présentés ensemble parce qu'ils ont tous les deux travaillé à l'élaboration de cette épistémologie liée à

l'expérience. Ils ont publié, en 1974, un premier ouvrage, *Theory in practice : Increasing professional effectiveness* (Théorie issue de la pratique pour accroître l'efficacité professionnelle). Ce livre constitue le fruit de leurs réflexions communes à la suite de nombreuses interventions auprès de praticiens. Argyris et Schön affirment que l'apprentissage de la pratique professionnelle ne peut se faire que dans l'action et sur l'action par la réflexion.

4.1. L'APPRENTISSAGE ET L'EFFICACITÉ

Argyris et Schön rappellent que tout être humain a besoin de devenir compétent dans son fonctionnement quotidien. Pour y arriver, chacun a besoin de réfléchir sur le résultat de ses actions, afin d'apprendre d'elles et de devenir plus efficace. Cette réflexion conduit chacun à développer des théories de l'action qui le guident dans son agir. Ces théories, comme n'importe quelle autre, permettent d'expliquer, de prédire et de contrôler l'environnement. Une théorie de la pratique, écrivent Argyris et Schön, consiste en un ensemble de principes qui permettent d'atteindre le but visé en vertu de certaines hypothèses. Ces dernières sont les éléments constitutifs des théories de l'action.

On apprend une théorie de l'action comme on développe une habileté. Dans les deux cas, il est essentiel de poser des actions à partir de connaissances. Les théories sont autant de moyens auxquels nous avons recours pour obtenir ce que nous voulons. Elles nous servent pour résoudre des conflits, gagner notre vie, conclure un contrat, en un mot pour toutes sortes d'actions orientées vers l'atteinte d'un but (Argyris et Schön, 1974).

Argyris *et al.* (1985) affirment que si les personnes développent des théories de l'action dans leurs interventions, on peut penser que ces théories peuvent devenir objets de science. Dans leur livre intitulé *Action Science*, les auteurs décrivent la « science-action » comme une recherche sur « la façon avec laquelle les personnes planifient et organisent leur action en relation les unes avec les autres » (p. 4).

Pour pouvoir devenir plus efficaces dans leur pratique, les professionnels ont avantage à connaître leurs théories de l'action. En effet, lorsqu'ils les connaissent, ils peuvent mieux comprendre ce qui les guide dans leurs choix, orienter leurs interventions et acquérir plus de souplesse. Ils peuvent aussi apprendre à dépasser les situations sans issue où ils sont enclins à répéter les mêmes stratégies, bien qu'elles se révèlent inefficaces. Ils apprennent à faire une réflexion, non plus

seulement dans l'action, mais sur leur action, afin de découvrir les principes directeurs sous-jacents et tacites de leur théorie de l'action. Ils peuvent alors prendre une distance critique par rapport à ces principes et les modifier en fonction de la réalité.

4.2. LES MODES D'APPRENTISSAGE DANS L'ACTION

L'apprentissage dans l'action selon Schön (1983) peut se faire de trois façons : par exploration, par test et par vérification d'hypothèse. Un apprentissage par exploration a lieu lorsqu'on pose un geste pour voir ce qu'il en résultera ou pour découvrir ce qui arrivera, sans attente ni prédiction. Schön qualifie ce procédé d'exploratoire (*exploratory experiments*). Un artiste s'y prend ainsi lorsqu'il mêle des couleurs pour voir ce que leur mélange et leur juxtaposition permettront de découvrir. Cette approche convient bien lorsqu'on explore un domaine que l'on connaît très peu, afin d'en découvrir les propriétés. Les recherches de type exploratoire appartiennent en un certain sens à ce type d'approche.

Un deuxième mode d'apprentissage dans l'action consiste à vouloir provoquer un changement souhaité en posant un geste : un menuisier cloue une planche parce qu'il veut solidifier la barrière qu'il est en train de construire et il vérifie après la solidité obtenue ; un parent donne de l'argent à son enfant, espérant que ce geste l'amènera à arrêter de pleurer. Schön qualifie ce mode d'apprentissage de test exploratoire (*move-testing experiments*). Toute action délibérée faite avec un but en tête est en un sens un test exploratoire. La pertinence du test est confirmée lorsque celui-ci conduit au but désiré et elle est niée quand il échoue.

Schön ajoute que cette façon de découvrir peut entraîner des conséquences que l'on ne désire pas. L'évaluation porte non seulement sur l'atteinte du but visé, mais aussi sur ce qui se passe lorsque l'on obtient ce que l'on voulait obtenir. À la suite d'une intervention, on observe les conséquences et on tire des conclusions. Le parent qui a donné une pièce de monnaie à son enfant peut avoir obtenu ce qu'il voulait au moment où il l'a fait, mais avoir enseigné en même temps à l'enfant à pleurer pour obtenir de l'argent. Cet effet déjà identifié par Schön (1983) est qualifié par St-Arnaud (1995a) d'effet secondaire indésirable. La personne qui ordonne à quelqu'un de faire un geste peut arriver à ce que le geste soit posé, mais du même coup développe chez l'autre un sentiment négatif que l'on regrette. En effet, une colère qui permet l'atteinte d'un objectif immédiat peut développer chez l'autre un fort ressentiment qui compromet la qualité d'une

relation interpersonnelle précieuse. La question devient alors : « Êtes-vous satisfait de ce que vous obtenez à la suite d'un geste posé, prenant en considération les conséquences qui s'ensuivent ? »

Un troisième mode d'apprentissage consiste à vérifier une hypothèse par une action (*hypothesis testing*). On vérifie la valeur de cette hypothèse par opposition à d'autres possibles, en observant si l'on obtient le résultat recherché. Cette approche est celle qu'on utilise en recherche positiviste. Le menuisier se demande comment il pourrait solidifier la structure qu'il est en train de construire. Il fait des hypothèses, en essaie une, puis une autre si la première échoue. Il procède comme un chercheur scientifique qui éprouve ses hypothèses. Dans les limites des contraintes de la réalité, il recherche, parmi toutes les suppositions qui s'offrent à lui, celle qui peut réussir le mieux. Le résultat qu'il obtient à la suite de cette expérience lui fournit la confirmation de son hypothèse ou le contraire.

4.3. LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES DANS L'ACTION

Schön (1983) indique que les praticiens possèdent des connaissances enracinées dans leurs actions (*knowing-in-action*). La plupart du temps ces connaissances demeurent tacites. Lorsqu'un praticien éprouve des difficultés ou vit des situations inédites, un processus de réflexion dans et sur son action s'amorce. Cette réflexion (*re flexion-in-action and on-action*) est un moyen de rendre explicites ses connaissances et d'en découvrir de nouvelles (Argyris *et al.*, 1985). Les connaissances se développent donc dans l'action et par la réflexion en cours d'action et sur cette action.

Au fil des expériences et des connaissances qu'elles permettent d'acquérir, une personne construit une théorie qui guide son action. À la suite de milliers d'analyses d'interventions avec des professionnels, Argyris et Schön (1974) ont distingué deux grands modèles d'action personnels et interpersonnels. Ces deux modèles sont constitués de principes directeurs (*governing variables*).

Le premier modèle repose sur les quatre principes directeurs suivants :

1. Atteindre ses buts personnels en contrôlant la réalité de façon unilatérale.
2. Maximiser les victoires et minimiser les défaites.

3. Minimiser l'expression des sentiments négatifs.
4. Être raisonnable.

Ce modèle influence souvent l'action d'une personne à son insu. D'ailleurs, Argyris et Schön ont observé que, lorsque la personne est interrogée sur son modèle, elle répond en invoquant d'autres principes que ceux qui déterminent de fait son action. Autrement dit, et comme nous le développerons plus loin, il existe un écart entre la théorie pratiquée (*theory-in-use*) et la théorie professée (*espoused theory*). Pour que quelqu'un puisse le découvrir dans ses propres interventions, il faut qu'il réfléchisse à partir de ses gestes et de ses paroles.

Argyris et Schön proposent un autre modèle en remplacement du premier modèle lorsque celui-ci se révèle inefficace. Ce deuxième modèle proposé repose sur les trois principes directeurs suivants :

1. Partager l'information et la valider auprès de son interlocuteur.
2. Favoriser des choix libres et éclairés avec l'autre partie.
3. S'engager dans la réalisation des options choisies de part et d'autre.

Argyris et Schön disent de ces modèles d'action qu'ils sont universels. Comme nous le verrons plus loin, nous croyons que chaque personne développe ses propres modèles d'action, qui empruntent à l'un ou l'autre de ces deux grands modèles.

4.4. LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES SUR L'ACTION

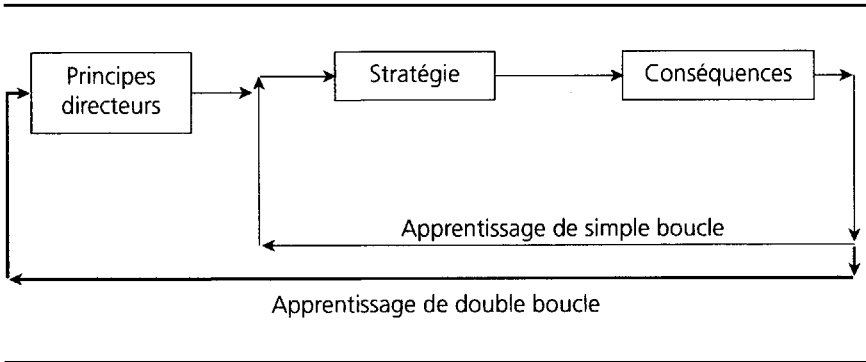
Pour découvrir quels sont les modes d'apprentissage dans l'action, Schön (1983) propose l'analyse réflexive de situations complexes vécues par les praticiens. Il s'agit d'une deuxième façon d'apprendre, celle de la réflexion sur son action à partir d'une mise en contexte du problème rencontré (*problem setting*).

Cette analyse vise l'étude du cadre de référence qui guide l'action du praticien. Ce cadre est constitué de la représentation que l'individu se fait de la réalité et cette représentation est habitée par ses valeurs, ses croyances.

Un apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) ne porte que sur l'acquisition et la modification de stratégies (voir la figure 5).

Comme le montre le tracé gras, l'apprentissage de double boucle (*double loop learning*) porte non pas sur les stratégies utilisées, mais sur l'identification et la compréhension des principes directeurs qui guident l'action du praticien.

FIGURE 5
Boucles d'apprentissage simple et double
(Argyris, 1993, p. 50)



4.5. L'EXPLICITATION DES THÉORIES DE L'ACTION

Les professionnels ont acquis au cours de leurs années d'expérience un bagage de connaissances important. Lorsqu'on leur demande de les expliciter, ils éprouvent de la difficulté à s'exécuter. Le fait que ces connaissances soient tacites contribue à ce que les personnes soient amenées à expliciter leur façon d'agir en invoquant des éléments différents de ceux qui guident réellement leur action (écart entre la théorie pratiquée et la théorie professée).

Les études de cas d'inefficacité rapportés par des praticiens ont permis à Schön et Argyris de découvrir que, devant une situation difficile et tendue, les gens expliquent leurs actions au regard de principes qui leur ont été enseignés et qui sont différents de ceux qui les guident de fait.

Cette épistémologie, ou analyse de l'apprentissage dans l'action, fait découvrir que les humains, lorsqu'ils vivent des situations menaçantes, agissent d'une façon qui empêche la production d'informations valides et créent des modèles d'emprisonnement (*self-sealing patterns*). Les personnes vivent alors dans un monde fermé qui les conduit à

leur insu à répéter les mêmes stratégies dans une spirale et une escalade d'erreurs, à la façon d'une rengaine ou d'un refrain (Argyris *et al.*, 1985).

Ces constatations ont amené Argyris à remettre en question la valeur de toute recherche qui se fait sans la participation des praticiens à titre de cochercheurs. En 1980, il a publié un ouvrage intitulé *Inner contradictions of rigorous research*. Il affirme que le praticien qui réfléchit seul a tendance à interpréter ce qu'il fait selon ce qu'il pense qu'il fait même si ce qu'il a fait est différent. Il indique qu'un chercheur, tout comme un « praticien réflexif » qui fait fi de l'observation des faits, risque fort de tirer des conclusions à partir de données qui appartiennent plus à sa représentation de la réalité.

Argyris pose des questions fondamentales aux chercheurs et aux praticiens qui veulent aider des professionnels à expliciter et à améliorer leur pratique professionnelle. Le seul recours à des méthodes classiques comme l'entrevue, le questionnaire, les groupes de discussion (*focus groups*) comporte des limites sérieuses pour atteindre les objectifs visés. La possibilité est grande que les informations recueillies soient autres que celles qu'on cherchait à obtenir. Les personnes dans leur vie personnelle tout comme les praticiens dans leur travail ont de la difficulté à expliciter leur pratique et ils ont tendance à répondre en faisant référence à des théories professées plutôt qu'à leurs théories pratiquées, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut.

Les propos d'Argyris s'avèrent d'autant plus importants qu'il arrive que la méthodologie retenue dans de nombreuses recherches dites rigoureuses incite les personnes à répondre à des questions sans vérifier si les réponses correspondent vraiment aux gestes et aux faits décrits par les réponses. La rigueur méthodologique dans la préparation des questions et le choix des personnes interrogées rassurent le chercheur au point de lui faire oublier que les réponses fournies peuvent être issues de théories professées. En effet, lorsqu'on l'analyse dans une perspective de compréhension du problème (*problem setting*), on découvre la limite de cette méthodologie, dite classique, pour découvrir et analyser des pratiques professionnelles. Alors que la science traditionnelle met l'accent sur le contenu, la science-action accorde surtout son attention au processus. Dans la science-action, le praticien est invité à analyser son action et à développer une théorie de l'action qui lui est propre à partir d'une réflexion sur cette action (Argyris et Schön, 1974).

Argyris et Schön se sont intéressés au mode de préhension intellectuelle des objets extérieurs et à la personne. Argyris et Schön se

sont davantage préoccupés de l'épistémologie de l'apprentissage dans et sur l'action. Ils se sont intéressés à la grille de lecture que les personnes élaborent au cours de leurs expériences et dont elles se servent par la suite pour lire et comprendre la réalité. Ils ont apporté une contribution majeure à la compréhension de l'apprentissage.

CONCLUSION

Apprendre, affirme Kolb, c'est un processus selon lequel la connaissance est créée par la personne à travers la transformation de son environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation que la personne réalise en transformant ce qui l'entoure. Tous les auteurs que nous avons présentés, Dewey, Piaget, Lewin, Kolb, Argyris et Schön, décrivent le processus d'apprentissage selon une conception constructiviste. Les expériences passées, les connaissances accumulées influencent la façon dont les expériences présentes sont perçues et vécues (MacKinnon, 1989). Le praticien qui aborde une situation la construit et la transforme. Comme l'a écrit Bourgeois (1996), « si la connaissance d'un objet est rigoureusement assimilable à l'action qu'on exerce sur lui pour le transformer, on mesure d'ores et déjà la valeur pédagogique de situations qui mettent l'individu en mesure d'agir sur son environnement [...] » (p. 63).

Depuis Dewey, le pionnier du courant de pensée de l'apprentissage expérientiel, cette approche a eu et a encore de nombreux adeptes. Ceux qui l'ont analysée ont l'immense mérite d'avoir rappelé les éléments fondamentaux de tout apprentissage qui vise l'acquisition d'habiletés, de compétences et de valeurs.

Les réflexions de Kolb permettent de rétablir un équilibre entre les tenants d'une approche où seule l'expérience concrète permet d'apprendre et les tenants de la seule transmission d'informations par voie d'enseignement magistral. Kolb a réussi à démontrer que ces deux approches, loin d'être en opposition, sont complémentaires. En effet, le cycle d'apprentissage fait appel à l'expérience concrète mais aussi à la conceptualisation abstraite. Il faut bien savoir que l'exposé magistral est très utile pour présenter des conceptualisations abstraites ; il doit cependant être complété par l'expérience pour qu'il y ait appropriation. De la même façon, l'expérience peut susciter l'envie de faire des découvertes qui viennent combler un besoin de connaître, de conceptualiser.

Piaget fait bien voir à quel point le développement de l'intelligence est stimulé par les interactions avec l'environnement. L'apprentissage est inscrit au cœur même des expériences quotidiennes vécues par la personne.

Quant à Lewin, il introduit la place et l'influence des représentations dans l'apprentissage. En ce sens, il affirme qu'un apprentissage signifie non seulement l'acquisition de connaissances, mais une modification de culture. Celle-ci n'est pas que connaissances rationnelles, elle est aussi expériences émotives.

Argyris et Schön, finalement, ont poursuivi cette analyse du processus d'apprentissage chez la personne dans et sur l'action. Ils ont fait voir que la personne développe des théories de l'action qui la guident dans ses interventions, même à son insu. Ils ont proposé aux praticiens professionnels des modes de réflexion sur leurs savoirs d'expérience en vue de les aider à se perfectionner et à devenir plus efficaces et plus en accord avec leur environnement.

La partie suivante propose une méthode d'explicitation des savoirs d'expérience. Elle prolonge et tente d'enrichir ce que Argyris et Schön ont proposé. Elle s'inscrit dans un processus de formation et de perfectionnement dans et sur l'action.

Une méthode de réflexion sur l'expérience

Les chapitres précédents ont permis de dégager les caractéristiques de l'apprentissage expérientiel. Selon cette conception, l'apprentissage ne se restreint pas à la simple assimilation d'informations provenant de l'extérieur (professeur, livre, média, etc.). Pour qu'il y ait apprentissage, la personne doit mettre en application des concepts ou des théories, ou encore en faire la découverte, en éprouvant concrètement « la réalité ». Tout apprentissage complet doit donc nécessairement passer par l'action.

Comme l'ont abondamment souligné Argyris et Schön, les pratiques professionnelles constituent d'excellents exemples d'apprentissages expérientiels qui se réalisent dans et sur l'action. Dans son rapport au monde et selon les situations qu'il rencontre, le praticien cherche à donner un sens à ce qu'il est, à ce que les autres sont et aux événements, pour orienter ses décisions et ses comportements. Cette interaction entre lui et le monde lui permet d'apprendre à agir avec le plus d'efficacité possible pour répondre à ses besoins tout en s'adaptant aux situations qui se présentent à lui. Comme l'ont indiqué d'autres auteurs cités précédemment (Dewey, Lewin, Piaget et Kolb), l'inusité suscitant le questionnement, le praticien met en branle un processus de recherche, en utilisant à la fois l'action et la réflexion, pour inventer d'autres savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) plus satisfaisants et viables dans une ou plus d'une situation donnée. C'est ainsi qu'il développe ce que nous appellerons des modèles d'action.

Ces modèles d'action, comme nous le verrons plus loin, sont des façons de voir et de faire efficaces, nées de l'expérience et pouvant être reproduites selon les situations. Ces modèles portent en eux les théories de l'action du praticien, ses savoirs d'expérience, qui se traduisent dans l'action par des façons de faire bien précises.

Cependant, le praticien rencontre parfois des situations où il éprouve un sentiment d'inefficacité. Ce qu'il avait appris de ses expériences précédentes ne lui permet plus d'être à la hauteur de ses ambitions. En tant que formateurs d'adultes, nous avons rencontré de ces praticiens qui souhaitent dépasser une situation d'inefficacité. Nous inspirant des recherches menées par Argyris et Schön auprès de milliers de praticiens, nous avons élaboré une méthode réflexive pouvant aider les praticiens à apprendre de leur expérience, plus particulièrement dans ces situations d'inefficacité. Cette méthode a été enrichie des travaux de l'école de Palo Alto sur le constructivisme et les théories du changement.

L'identité et l'originalité actuelles de cette méthode sont le résultat de multiples expérimentations auprès d'éducateurs d'adultes. Cette méthode est un « construit » non achevé et donc modifiable qui a eu jusqu'à aujourd'hui suffisamment de succès pour que nous estimions important de la faire connaître. En ce sens, elle peut être reproduite, mais elle sera nécessairement, selon les problématiques et les contextes, plus ou moins modifiée par ceux qui se l'approprieront.

Dans cette deuxième partie du livre, nous présentons d'abord, au chapitre 5, une définition et une description détaillée du concept de modèle d'action. Le sixième chapitre présente les notions d'efficacité et d'inefficacité. Il s'attarde plus spécifiquement aux différentes manifestations de l'inefficacité et aux conditions pouvant favoriser le retour à l'efficacité. Les septième et huitième chapitres sont consacrés à l'explication de la méthode réflexive et de ses phases, telle qu'elle est utilisée dans le cadre de sessions de perfectionnement. Le cas Monique, qui conclut le huitième chapitre, est un exemple concret de l'application de la méthode du début à la fin.

Les modèles d'action

5.1. QUE SONT LES MODÈLES D'ACTION ?

Paul est un excellent courtier en immeubles. Depuis plusieurs années, on lui reconnaît des habiletés de vendeur hors du commun qui font l'envie de plusieurs de ses collègues et concurrents. Lorsqu'on lui demande à quoi il attribue son succès, il répond simplement qu'il s'adapte à ses clients. À travers ses années d'expérience, Paul a donc appris à prendre contact avec les personnes, à cerner leurs besoins et à ajuster son comportement en conséquence ; il est devenu un expert dans son domaine. Autrement dit, Paul a développé un modèle d'action efficace en courtage.

Les modèles d'action sont appris par l'expérience. C'est en exerçant son métier que Paul est devenu courtier. Il a reçu de la formation, mais il a aussi observé ses pairs en situation professionnelle. Toutefois, il n'a pu s'approprier tous ces savoirs qu'en les éprouvant dans la réalité concrète. À la suite de Schön (1983), nous croyons que Paul a fait plus qu'assimiler des connaissances existantes. Il les a transformées et en a découvert de nouvelles qu'il a validées en les appliquant. C'est ainsi qu'il a pu élaborer et consolider des modèles d'action efficaces, qu'il réutilise au besoin, selon les situations. La création de ces nouveaux modèles d'action aura aussi pour avantage de donner un sens aux événements, au point même de les rendre prévisibles dans des contextes donnés (Watzlawick, 1988).

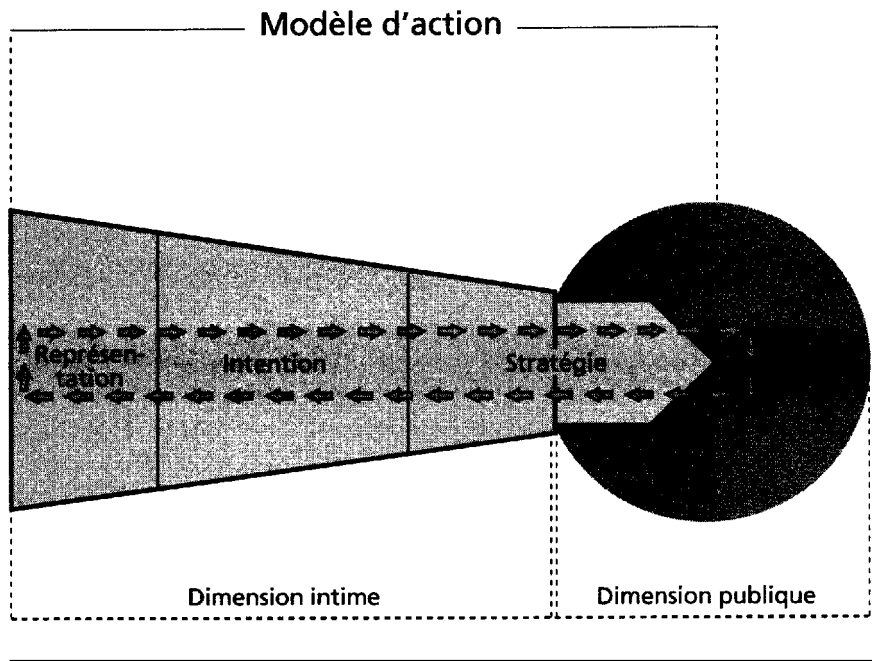
Ces modèles d'action sont devenus des automatismes. Ils sont donc utilisés la plupart du temps sans que le praticien en soit conscient. Notre expérience de consultants et de formateurs nous a souvent permis de constater, tout comme l'ont déjà noté Argyris et Schön (1974), que les adultes qui s'inscrivent dans un processus de perfectionnement ont bien souvent de la peine à nommer ce qu'ils font et à dire précisément pourquoi ils agissent ainsi. En fait, comme c'est le cas pour Paul, **ils ne savent pas nommer ce qu'ils savent**. Ils n'arrivent pas à expliciter leur théorie de l'action. L'émergence de ces savoirs cachés ou tacites (Polanyi, 1983) nous apparaît un exercice intéressant à réaliser dans un processus de perfectionnement et/ou de résolution de problème ; le fait de mieux connaître **ce qui est** aide à déterminer ce **qui pourrait être** amélioré ou corrigé. Ainsi, Joseph a davantage à identifier son modèle d'action lorsqu'il a peine à établir une relation pédagogique satisfaisante avec ses étudiants [ce qui est], pour pouvoir le corriger [ce qui pourrait être]. Mais comment avoir accès à ces savoirs cachés? Comment faire une étude plus approfondie des modèles d'action d'un praticien? Nos interventions et nos réflexions théoriques inspirées d'autres auteurs ont stimulé l'intérêt à mieux cerner et opérationnaliser cette notion.

D'une manière générale, nous pouvons définir les modèles d'action comme **des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage**. L'action est structurée à partir de façons de voir et de faire qui permettent de répondre efficacement à nos besoins et aux attentes du monde extérieur. Les modèles d'action servent alors d'interface entre les théories du praticien et la réalité à laquelle cette théorie renvoie et à laquelle elle est confrontée. Ce sont donc des instruments fonctionnels et utiles pour aborder la réalité (Sauvé et Legendre, 1994).

5.2. LA CONSTITUTION D'UN MODÈLE D'ACTION

Pour illustrer un modèle d'action, nous avons privilégié la forme conique, comme le montre la figure 6 ci-contre. Ce cône contient trois principaux constituants : la représentation, qui occupe l'arrière-scène, l'intention et la stratégie. Comme le révèle cette figure, le modèle d'action prend part à une dynamique interactive entre lui et la situation dans laquelle il est activé.

FIGURE 6
Structure et dynamique d'un modèle d'action



Le rétrécissement du cône indique le passage du général au particulier dans le processus de décision qui se traduit en intention et en action concrète par l'application d'une stratégie. La représentation se situe derrière l'intention et la stratégie, puisqu'elle constitue le lieu de traitement de l'information, qui influence et qui est influencée par l'intention et la stratégie dans cette interaction avec la situation. Le cône révèle aussi l'ampleur de l'arrière-scène qui préside au comportement observable posé. De plus, la figure 6 permet de noter la distinction entre la dimension intime inconnue de l'autre et la dimension publique où s'observe l'interaction concrète entre le praticien et la situation. Enfin, les flèches rétroactives entre les constituants du modèle d'action et la situation désignent l'échange d'information continuels entre elles et leur influence réciproque.

La présentation du cas Jeannine peut permettre de mieux comprendre la signification concrète de la définition et des particularités de chacun des constituants.

Jeannine, par un beau lundi matin...

Contexte - Jeannine est enseignante au secteur d'éducation des adultes auprès d'une clientèle en alphabétisation. C'est la première année qu'elle travaille avec cette population, faute de pouvoir enseigner à une « clientèle régulière » comme elle le souhaitait. Depuis quelques semaines, elle passe beaucoup de temps à enseigner les accords des verbes « avoir » et « être ». Elle propose des exercices écrits en classe et prescrit aux élèves des travaux à faire à la maison. Cependant, Jeannine estime que les apprentissages réalisés par les élèves depuis le début de l'année scolaire sont insatisfaisants.

Lundi matin, Jeannine entre dans la classe...

Représentation

Les élèves sont encore endormis ce matin. J'ai bien peur qu'ils ne soient pas motivés, comme c'est habituellement le cas. La motivation, c'est pourtant important pour apprendre.

- Intention

Je vais créer un climat d'éveil et les motiver.

- Stratégie

« Bonjour à vous tous ! J'espère que vous êtes en forme. Une autre belle semaine de travail et de découvertes nous attend. »

- Réaction du groupe Personne ne dit rien.

Représentation

C'est pénible d'enseigner à des élèves qui sont blasés et qui ne font pas d'efforts pour se disposer à l'apprentissage. J'espère au moins qu'ils ont fait les travaux exigés.

- Intention

Je veux vérifier s'ils ont consacré du temps à leurs travaux, en leur posant des questions sur ce qu'ils ont fait et sur ce qu'ils ont appris.

- Stratégie

« Quels sont ceux qui ont travaillé la règle de conjugaison du verbe "avoir" à partir de l'exercice 7 du guide d'exercice ? »

- Réaction du groupe

Seulement 2 des 15 élèves disent qu'ils ont fait le travail.

Représentation

Les élèves en alphabétisation ne réussissent pas, parce que ce sont tous des paresseux.

- Intention

Je vais leur montrer mon insatisfaction. Je veux qu'ils se sentent coupables de leur irresponsabilité.

- Stratégie

« Je travaille fort pour vous aider. Vous êtes paresseux et ne faites rien pour améliorer votre sort. » Jeannine quitte la salle de classe, furieuse, en claquant la porte.

Les séquences de l'intervention de Jeannine offrent l'occasion de délimiter assez aisément la nature de chacun des constituants d'un modèle d'action, d'observer leur interinfluence dans cette relation avec la situation vécue. La praticienne traite l'information. Elle se donne une **représentation** de la réalité qui guide son action dans une direction désirée. Tout au long de son interaction avec les élèves, elle donne un sens à ce qui arrive. Cette lecture de la situation l'amène à formuler des **intentions** et à choisir des **stratégies**.

Sans la représentation qui lui offre une interprétation de ce qui se passe, elle ne peut formuler d'intention ni décider d'une stratégie d'action pour arriver à ses fins. Ce processus d'élaboration de représentations, d'intentions et de stratégies se fait habituellement très rapidement. Pourquoi? Tout simplement parce que la personne a développé, au fil des ans, des répertoires de représentations, d'intentions associées et des stratégies jugées assez satisfaisantes, voire très efficaces, dans des situations semblables à celles qui se présentent actuellement. Leur conjugaison résulte en des modèles d'action validés et reproduits dans la pratique, et cela, tant et aussi longtemps qu'ils ne font pas la preuve de leur manque d'efficacité et de pertinence. Jeannine a donc agi selon un modèle d'action inspiré de ses expériences passées. Ce modèle d'action était efficace ailleurs. C'est pour cela qu'elle l'a réutilisé ici. Par contre, dans le cas présent, les retombées n'ont pas été aussi heureuses.

Une définition plus approfondie de chacun des constituants permettra d'en saisir la complexité et l'importance. La connaissance de ces constituants est également essentielle pour comprendre et bien utiliser la méthode réflexive proposée plus loin.

5.3. DÉFINITION DES CONSTITUANTS D'UN MODÈLE D'ACTION

5.3.1. La représentation

Nous naissons différents et nous construisons cette différence tout au long de notre vie. Cette unicité nous amène à agir sur la réalité et à y réagir à travers l'œil de notre personnalité. En fait, nous sélectionnons, organisons et interprétons la réalité à notre façon, pour lui donner un sens et pour nous y adapter. Tous, nous avons une expérience de la réalité et, pour chacun, cette expérience est **la réalité**. Selon plusieurs auteurs (Segal, 1986; Watzlawick, 1988), nous construisons la réalité ou l'inventons plus que nous ne la découvrons. Ces constructions ou inventions sont aussi nommées **représentations de la réalité**.

Selon Abric (1993), « la représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 188). Elle est donc structurée par les théories de l'action de la personne. La représentation est à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe d'individus reconstitue le réel auquel il est confronté et il lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, p. 13). Ce système d'interprétation de la réalité guide l'action et oriente les relations qui l'influencent en retour.

La représentation est donc un constituant primordial de nos modèles d'action. Elle nous permet d'apprécier la réalité et nous conduit à adopter les comportements les plus appropriés pour répondre à nos besoins et nous adapter aux contingences des situations rencontrées. La représentation est donc un système de référence fonctionnel qui s'inscrit dans des rapports sociaux.

Dans l'exemple rapporté plus haut, Jeannine souhaite que son cours ait du succès. Avant chacune des activités, elle attribue un sens aux situations qu'elle vivra auprès du groupe. Comme le remarque Abric (1994), la représentation est aussi un système de « pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes » (p. 13). Jeannine espère que les événements se produiront comme elle le souhaite. Dans le cas présent, elle cultive l'attente que les élèves auront bien répondu à ses demandes (faire les travaux demandés) et participeront à l'activité. Il est aussi possible qu'elle anticipe qu'ils seront à l'égal d'une conception qu'elle se fait d'eux, c'est-à-dire qu'ils sont paresseux, qu'ils n'auront donc pas fait leurs travaux et arrive-

ront peu motivés au cours. Jeannine a une opinion sur ce qu'elle vit et sur ceux avec qui elle vit.

Si on ne peut pas ne pas communiquer, nous disent Watzlawick *et al.* (1972), nous croyons également qu'en tant qu'humains, nous ne pouvons pas ne pas avoir de représentations. Aussi, une première avenue incontournable pour bien identifier nos modèles d'action, leur raison d'être et leur fonctionnement, c'est de bien cerner les représentations qu'une personne se fait d'une réalité.

- Identification des représentations

L'identification des représentations d'un praticien dans un contexte donné peut être complexe. Une des façons de faciliter cet exercice est de porter son attention sur les éléments constitutifs d'une représentation. À la lumière des théories actuelles sur la question (Abric, 1994; Jodelet, 1993), nous relevons des éléments constitutifs majeurs qui contribuent à la création et à la reproduction des modèles d'action. Ce sont les interprétations, les émotions, les croyances et les valeurs, de même que les attitudes.

- Les interprétations

Le praticien qui réfléchit dans l'action perçoit, raisonne et interprète ce qui se passe ici et maintenant; il traite l'information qui le stimule. Cette information provient de l'intérieur comme de l'extérieur. Le praticien tient compte de ses besoins, de ce qu'il a accumulé comme expérience dans le passé ainsi que des stimuli qui proviennent de son environnement. Lorsque nous demandons à un praticien de reconnaître ses interprétations, nous l'incitons à se centrer sur cette dimension cognitive, sur ses opinions, sur ce qu'il a pensé au moment où se sont déroulés les événements dont il nous fait part. Prenons un exemple pour bien illustrer ce propos.

Contexte - Jacques est formateur en entreprise. Il relate une expérience récente où il a été particulièrement satisfait de son intervention : « J'ai été efficace », se dit-il. Le tout se déroule lors de la deuxième rencontre avec un groupe de couturières qui ont à modifier leur méthode de travail. Alors qu'elles étaient habituées à travailler individuellement, elles doivent maintenant apprendre à opérer en «équipe autonome», c'est-à-dire à gérer leur production et à apprendre à vivre ensemble.

Message de l'équipe

« Jacques, nous pensons que nous ne pourrons pas continuer bien longtemps à travailler en équipe. On ne sait pas comment gérer la production. La direction ne nous offre pas assez de soutien. Nous sommes de plus en plus fatiguées et vivons de plus en plus de tensions. En plus, notre salaire est diminué du fait que nous ne produisons pas suffisamment. »

Interprétation de Jacques

« Elles manquent de sécurité. C'est normal, les changements font toujours peur. Je crains un peu de ne pas être à la hauteur, mais j'espère être capable de contrôler la situation. Je dois bien écouter ce qui leur fait peur, mais je dois éviter de me laisser absorber par cette crise passagère. Au contraire, il faut plutôt que je me montre confiant et que je leur démontre qu'elles ont réalisé un progrès et que l'avenir m'apparaît fort prometteur. »

Cette courte présentation suffit pour illustrer la séquence d'un processus de réflexion dans l'action où Jacques cherche à donner un sens à ce qui se passe. Il tente d'expliquer ce qu'il vit (« J'ai un peu peur de ne pas être à la hauteur, mais j'espère être capable de contrôler la situation. »). Il tente aussi de comprendre ce qui est vécu par ces femmes (« Elles manquent de sécurité. C'est normal, les changements font toujours peur. »). Il réfléchit à la façon dont il devra réagir (« Je dois me montrer confiant et leur démontrer qu'elles ont réalisé un progrès et que l'avenir m'apparaît fort prometteur. »). Bref, il donne un sens à cette réalité. L'interprétation est un élément déterminant de la représentation. Par ailleurs, la construction du sens n'est pas limitée à la lecture purement cognitive des événements. D'autres éléments contribuent aussi à structurer ce système organisé qu'est la représentation.

- Les émotions

L'interprétation d'une réalité influence et est influencée par les émotions du praticien qui se manifestent dans une situation précise. Dans l'exemple que nous venons de rapporter, Jacques n'est pas insensible aux témoignages de ces femmes. Cette situation provoque entre autres chez lui un questionnement au sujet de sa compétence pour bien les aider (« Je crains un peu de ne pas être à la hauteur, mais j'espère être capable de contrôler la situation. »). Il ne peut pas faire fi de cette crainte lorsqu'il interprète la réalité.

Selon Dantzer (1988), les émotions sont « des sensations plus ou moins nettes de plaisir ou de déplaisir » (p. 9). Comme le précise Goleman (1997) : « Il existe des centaines d'émotions, avec leurs combinaisons, variantes et mutations » (p. 357). À titre d'exemple, Goleman énumère les émotions suivantes : la colère, la tristesse, la peur, la joie, l'amour, la surprise, le dégoût, la honte.

L'émotion se manifeste lorsqu'une situation survient et qu'elle contraste, soit positivement ou négativement, avec les attentes de la personne. La manifestation de l'émotion sera plus ou moins forte, selon l'importance de l'écart perçu par le praticien entre ce qui est et ce qui devrait être. Selon que son interprétation de la situation sera positive ou négative, il éprouvera une émotion agréable ou désagréable.

Mon patron pourrait par exemple me demander d'assumer du jour au lendemain des tâches que je n'ai jamais accomplies. Je peux alors reconnaître mes lacunes (manque de compétences, d'habiletés, de connaissances, etc.) par rapport à ce qui est attendu de moi (être compétent, habile et connaissant). L'ampleur de l'écart peut être tel qu'il provoque chez moi de l'anxiété, de la peur, voire de la panique. Pour éliminer cet inconfort, je chercherai fort probablement à réduire l'écart en réfléchissant et en adoptant diverses mesures (suivre une formation pour devenir plus compétent, me faire aider des pairs ou même démissionner).

Dans l'intervention décrite précédemment, la situation désirée par Jacques était peut-être de se retrouver auprès de femmes satisfaites de leur nouvelle expérience et fières de pouvoir gérer toute cette insécurité. Ce qui n'a pas été le cas. L'écart perçu entre ce qu'il a constaté et ce qu'il espérait a suffi pour faire naître en lui de la crainte. Cette émotion n'a pas été intense au point de le décontenancer. Toutefois, elle l'a conduit à recourir rapidement à des solutions, en bonne partie inspirées de ses apprentissages passés, pour pouvoir répondre à son besoin (combler le manque et donc diminuer l'écart perçu) et enrayer sa crainte devant la situation.

S'il avait interprété l'événement comme un fait habituel, il en aurait été autrement. Dans pareil cas, il n'aurait peut-être rien éprouvé en particulier, ou encore il aurait pu vivre de l'ennui (« Encore la même histoire ! Quelle routine ! »), voire de la confiance (« C'est de la petite bière ! Je vais pouvoir les aider à régler ce problème assez rapidement ! »).

Reconnaître les émotions vécues pendant une intervention est essentiel pour bien nommer les représentations qui gouvernent le modèle d'action. L'émotion ne trompe pas ! Elle dévoile l'importance

d'un besoin, d'une croyance pour une personne. Elle dénonce une valeur remise en question. Elle révèle la sensibilité du praticien devant certaines formes d'interaction, etc.

- Les croyances et les valeurs

Notre action repose sur des conceptions que nous tenons pour vraies relativement à des objets, à des situations, à des relations, etc. Par exemple, nous pouvons entendre des praticiens dire : « Je crois qu'un bon enseignant, c'est celui qui est capable d'être près de ses étudiants. » « Je crois qu'un apprentissage complet passe par l'action. » « Je crois qu'une thérapie efficace doit permettre l'introspection en revenant loin en arrière. » Chaque praticien possède des croyances auxquelles il n'accorde pas la même importance. Un petit nombre d'entre elles apparaissent toutefois comme des certitudes fondamentales ; celles-là porteront le nom de valeur, écrit Legendre (1993). Selon Lafrenaye (1994) « [...] un adulte possède des dizaines ou des centaines de milliers de croyances, des milliers d'attitudes mais environ une douzaine de valeurs » (p. 358). Une valeur est une croyance durable qui laisse peu ou prou de place au doute.

Les croyances et les valeurs gouvernent l'action (Argyris, 1993). Elles sont au cœur des théories personnelles. La lecture cognitive d'une situation (l'interprétation) est habituellement en accord avec les croyances et les valeurs d'une personne. Intégrées au fil des années, celles-ci deviennent des repères sécurisants pour le praticien. Elles guident son action en vue d'en garantir l'efficacité. Le praticien construit ses croyances et tente de les reconfirmer selon les événements et à travers les années. Lorsque l'une d'entre elles est remise en question ou qu'elle provoque un fort assentiment de l'autre, l'émotion se manifeste.

Gustave croit que la gestion participative peut mener une entreprise à la faillite. Si ses employés font des pressions pour qu'un tel mode de fonctionnement soit implanté dans son entreprise, il est possible qu'il éprouve des émotions plus ou moins fortes se traduisant par de la peur ou de la colère. Gustave vit un écart entre ce qu'il croit qui devrait être et ce qui est. Pour éviter la remise en question de ses pratiques de gestion et des fondements qui s'y rattachent, il pourra faire en sorte que ses employés se sentent coupables en leur montrant sa déception et en leur disant tout ce que l'entreprise a fait pour eux. Il agira ainsi en souhaitant que les employés reconsidèrent leur projet et adhèrent à ses principes.

Comprendre ses modèles d'action oblige donc le repérage des croyances et des valeurs qui assurent leur naissance et leur maintien.

- Les attitudes

Abric (1993) considère que les attitudes sont un autre élément important de ce système organisé qu'est la représentation. Aebischer et Oberlé (1990) définissent la notion d'attitude comme suit : « Avoir une attitude signifie être pour ou contre, faire preuve d'une orientation globale par rapport à un objet donné. Il s'agit donc d'un système relativement stable de dispositions cognitives d'un sujet vis-à-vis d'un objet ou d'une situation dont il évalue le contenu comme vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable » (p. 28). On pourrait dire de Gustave qu'il adopte une attitude négative par rapport à l'implantation d'une gestion participative dans son entreprise, alors que ce même projet stimule l'attitude inverse chez ses employés.

Évidemment, la façon dont nous réagissons à une situation est influencée par nos valeurs, nos croyances, nos interprétations, nos émotions qu'il nous arrive de modifier mais que, plus souvent qu'autrement, nous tentons de revalider. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Lafrenaye (1994) que l'attitude contribue à déterminer ce que l'on voit, ce que l'on entend et ce que l'on pense et exécute. Elle prédispose à un certain comportement. Lorsque quelqu'un se dévalorise et qu'il a une attitude défaitiste avant de se présenter en entrevue d'embauche, il adopte bien souvent des comportements traduisant cette attitude. Malheureusement, ils peuvent de fait amener l'employeur à ne pas retenir sa candidature. Pour désigner ce phénomène, Watzlawick (1988) parle de prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes.

Les modèles d'action contiennent un répertoire d'attitudes, qui permettent à la personne de se comporter de telle ou telle façon pour faire face à telle ou telle situation. Reconnaître ses attitudes est une voie d'accès à la compréhension de la complexité de ses représentations et aussi de ses modèles d'action.

5.3.2. L'intention

L'intention est un autre constituant qui joue un rôle déterminant dans la dynamique d'un modèle d'action. Du latin *tendere in*, le mot intention signifie « tendre vers ». Tous les modèles d'action ont une visée pragmatique, comme nous l'avons précisé précédemment. Ils sont intentionnels. Bien qu'ils soient souvent reproduits automatiquement

sans qu'il y ait une réflexion très consciente à la base par le praticien, les modèles d'action construits au cours d'une vie sont conçus pour lutter contre le hasard (Morin, 1990) et pour favoriser l'efficacité. Qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement étudiée, l'action est de toute façon intentionnelle.

Dans l'action ou lorsqu'il réfléchit sur son action, le praticien détermine ce qu'il **veut faire**, ce qu'il **veut produire**, ce qu'il **veut accomplir**. Il vise à résoudre un problème, à améliorer une pratique professionnelle, à rétroagir avec efficacité auprès d'un collègue ici et maintenant, etc.

Dans le jeu interactif qui s'effectue entre lui et la situation, le praticien s'affaire à déterminer l'orientation de son action à la lumière du sens qu'il attribue à la réalité. L'intention se situe à l'interface de la représentation et de la stratégie. Autant il peut être facile pour lui de se rappeler les stratégies qu'il a déployées, autant il peut lui être difficile d'en saisir les finalités. Les intentions demeurent souvent implicites.

Nous pensons, comme St-Arnaud (1992), que l'identification des intentions est une première manoeuvre pertinente pour accéder à la dimension intime du modèle d'action du praticien. En partant de sa stratégie (qui est un fait observable), celui-ci peut commencer à cerner ses motivations. Alors que la représentation fournit de l'information sur les principes qui guident l'action, l'intention renseigne sur les effets visés : « Qu'est-ce que le praticien voulait réaliser en agissant comme il l'a fait ? » Par exemple, lorsque nous avons demandé à Jeannine ce qu'elle voulait faire lorsqu'elle a utilisé la stratégie suivante :

« Bonjour à vous tous ! J'espère que vous êtes en forme. Une autre belle semaine de travail et de découvertes nous attend. »

Elle a répondu :

« Je voulais créer un climat d'éveil et les motiver. »

L'identification de l'intention n'est toutefois pas toujours aussi simple que peut le laisser croire l'exemple rapporté ci-dessus.

- Une ou des intentions ?

Il y a souvent plus d'une intention derrière une seule stratégie. Ces intentions peuvent être cohérentes entre elles, mais ne pas avoir la même importance pour le praticien. Il arrive aussi que le praticien ait

à composer avec des intentions contradictoires (par exemple, vouloir obtenir une promotion, mais ne pas vouloir assumer les responsabilités qui accompagnent la nouvelle fonction).

Dans son analyse, le praticien pourra prendre conscience du rôle prépondérant de l'une par rapport à l'autre et reconnaître ainsi l'effet dominant qu'il voulait produire en utilisant telle stratégie.

Dans le but de rendre l'analyse des intentions plus efficace, St-Arnaud (1995b) distingue trois composantes dans une intention 1) l'intention implique le choix d'une stratégie précise dans un contexte donné ; 2) l'intention vise un effet chez l'interlocuteur ; 3) l'intention a pour but de produire un effet sur soi, c'est-à-dire de répondre à un besoin personnel. Reprenons l'exemple précédent pour décrire chacune de ces catégories d'intention.

Stratégie « Bonjour à vous tous ! J'espère que vous êtes en forme. Une autre belle semaine de travail et de découvertes nous attend. »

Première composante

« Je voulais utiliser la bonne humeur et l'enthousiasme et les stimuler. »

Deuxième composante

« Je voulais qu'ils participent bien. »

Troisième composante

« Je voulais me sentir utile et intéressante. »

Notre expérience nous apprend que les praticiens qui réfléchissent sur leurs modèles d'action n'explorent pas d'emblée ces trois éléments. Il est possible, dans certains cas, qu'une analyse fouillée des intentions ne soit pas nécessaire lorsqu'on constate que la formulation spontanée du praticien contient de toute évidence l'élément qui a joué un rôle déterminant dans son action. Par ailleurs, dans d'autres situations, le praticien arrive mal à cerner l'élément ou les éléments de l'intention qui ont eu une influence déterminante sur son action. En tenant compte de ces trois composantes de l'intention, il est plus facile pour le praticien d'orienter et de préciser son questionnement.

- *Intention pratiquée ou professée ?*

Distinguer l'intention pratiquée de l'intention professée est une autre difficulté que vivent les praticiens dans l'analyse de leur modèle d'action. Tel qu'il est expliqué au chapitre 6, l'écart entre ces deux intentions se présente surtout lorsque le praticien vit des situations d'inefficacité. Une première analyse l'amène à penser qu'il a bien fait ce qu'il voulait faire. Mais en réalité, lorsqu'il revient aux faits, il peut découvrir une autre intention, soit celle qui influence plus spécifiquement le praticien. Il existe alors un écart entre ce qu'il prétend avoir voulu faire et sa véritable intention. Ce sera le cas par exemple du psychologue qui dit adhérer à une théorie, alors que ses actions en révèlent une autre. Ainsi, ce dernier pourra dire qu'il épouse inconditionnellement le principe de la non-directivité de Rogers, même si dans les faits son intervention est parfois prescriptive.

La réflexion sur le modèle d'action, nous le verrons, consiste notamment à reconnaître les intentions professées (celles que le praticien croit être à la base de ses actions) et les intentions pratiquées (celles qui influencent vraiment son action).

5.3.3. La stratégie

Dans nos activités de tous les jours, nous agissons sur notre environnement en tentant, à chaque moment, d'atteindre le mieux possible nos objectifs personnels et de répondre aux attentes des autres dans un contexte donné. Dans cet effort constant, nous cherchons toujours à nous ajuster, ce qui amène Morin (1990) à dire que l'action est stratégique. Elle est toujours « une décision, un choix, mais c'est aussi un pari » (p. 105).

Les modèles d'action sont donc stratégiques, parce que nous tentons en y recourant de réduire l'incertitude et les risques d'inefficacité. En tant qu'acteurs sociaux, nous sommes toujours en train de décider, plus ou moins consciemment, quelles stratégies utiliser pour contrôler la situation et réaliser le mieux possible nos intentions. L'environnement dans lequel nous nous trouvons, les réactions possibles des individus avec lesquels nous transigeons comportent toujours une part plus ou moins grande d'incertitude. Nous devons réfléchir et calibrer notre action de façon à réduire cette incertitude. De fait, plus la prévisibilité des événements est assurée, moins nos modèles d'action sont remis en question.

Il va de soi que le pari gagne en intensité chaque fois qu'une situation inhabituelle survient. L'utilisation spontanée de stratégies connues peut se révéler efficace dans cette nouvelle situation, mais le contraire est aussi possible.

Comme nous l'avons vu précédemment, la figure 6 situe la stratégie à l'extrémité plus étroite du cône du modèle d'action. La stratégie est l'aboutissement d'un traitement de l'information et des émotions qui se convertit en comportement observable. Une partie de la stratégie appartient à la dimension intime, puisqu'elle fait l'objet d'un choix par le praticien, et l'autre partie se retrouve dans la dimension publique. En s'actualisant par des paroles et des gestes concrets, la stratégie devient un fait public, un objet soumis au regard et à l'appréciation des autres.

Dans une situation donnée, la stratégie qu'utilise un praticien est la meilleure façon qu'il a trouvée pour atteindre ses buts. Elle peut revêtir plusieurs formes. Elle peut même prendre la forme d'une forte réaction émotive et échapper à son contrôle (par exemple, on fait une colère parce qu'on se sent incompris ou menacé). La stratégie pourra au contraire être bien réfléchie et bien contrôlée (par exemple, un propriétaire d'entreprise limoge son associé après avoir mis en place un ensemble de mécanismes pour s'assurer que son projet réussira).

Comme nous l'évoquons plus tôt, les modèles d'action sont des habitudes qui permettent l'adaptation et l'apprentissage. Chaque praticien développe quelques modèles d'action à l'intérieur desquels on retrouve de nombreuses stratégies.

5.4. LES MODÈLES D'ACTION UNE CONSTRUCTION DANS LA RÉALITÉ, UNE CONSTRUCTION DE LA RÉALITÉ

Dans un excellent ouvrage, McAdams (1993) présente une nouvelle théorie de l'identité humaine. Il défend l'idée que chaque personne prend conscience de ce qu'elle est à travers une histoire qu'elle se construit au fil des années. Cette histoire est, entre autres, constituée de mythes qu'elle se crée sur elle-même, lui permettant de reconnaître ce qu'elle a été, ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait devenir. Elle a pour fonction d'aider la personne à donner un sens à sa vie. Ainsi, l'influence de son patrimoine culturel et affectif (par exemple, les valeurs familiales, les attentes des parents, etc.), ce qu'elle fait, ce qui se passe autour d'elle, bref, l'ensemble de ses expériences, passent

par le prisme de son scénario. Son histoire l'aide à bâtir une cohérence entre les diverses composantes de sa personnalité et son rapport avec les autres et l'environnement.

Ainsi, mieux se connaître signifie mieux connaître cette histoire que nous nous bâtissons, histoire qui oriente nos pensées, nos attitudes et nos comportements. À titre d'exemple, voici un extrait d'histoire que pourrait se raconter un enseignant.

Je me dis depuis que je suis jeune que je suis une bonne personne qui era le bien et qui aidera les autres. Je sais que je peux être un grand formateur qui amènera des personnes à se dépasser. Je serai reconnu. Je travaillerai à élaborer des méthodes et des approches pour optimiser mon intervention. Je m'assurerai qu'elle a une forte résonance chez les autres et qu'elle confirmera ma compétence. Je saurai alors que je suis vraiment « à ma place » ; mission accomplie !

Évidemment, ce récit est trop court pour comprendre toute la complexité des attentes, des besoins, des apprentissages passés, des représentations de cet « enseignant-missionnaire ». Par ailleurs, il donne un aperçu de la force de cette histoire et des mythes personnels sur son action actuelle. McAdams (1993) soutient que nous construisons des histoires à l'intérieur desquelles nous nous construisons.

Ces histoires sont testées dans l'action. Lorsque l'action apporte les dividendes escomptés, qu'elle assure l'heureux dénouement de l'histoire, elle se structure sous forme de modèles d'action. Ces modèles ont donc besoin de se construire dans la réalité pour être validés. En retour, ils contribuent à reproduire cette réalité, de façon telle qu'ils reconfirment cette valeur (l'enseignant fera en sorte, consciemment ou inconsciemment, que les choses se passent comme il le souhaite). Certaines personnes iront peut-être même jusqu'à se comporter de telle sorte que des gens adhèrent à leur conception de vie et à leurs façons de faire, croyant sincèrement que c'est « **la voie** » à suivre. Parce que la vie est évolutive et qu'elle provoque des situations imprévisibles, l'histoire que la personne s'est construite doit parfois être modifiée et ses actions orientées vers d'autres formes d'adaptation. Cette capacité de changer, d'apprendre en modifiant des aspects de ses propres constructions de la réalité sera, comme nous le verrons plus loin, déterminante pour dépasser des situations d'inefficacité.

Dès lors, apprendre sur l'action nécessitera de la part du praticien qu'il soit conscient qu'il crée sa réalité. Ce préalable pourra

l'amener à une analyse plus approfondie des déterminants de son modèle d'action et de l'histoire qu'il se raconte.

5.5. LA DIMENSION COLLECTIVE DES MODÈLES D'ACTION

Comme nous l'avons précisé au début, cet ouvrage est l'aboutissement de notre expérience en consultation et en formation auprès de praticiens qui voulaient arriver à mieux comprendre les déterminants de leur action professionnelle. Ils voulaient surtout apprendre à résoudre des problèmes d'inefficacité. À leur demande, nous proposons ici une approche plus individualisée. Nous désirons toutefois ouvrir une brèche pour situer la dimension collective de l'action professionnelle qui est au cœur de nos préoccupations et de nos interventions.

Le comportement d'un individu ne peut être compris ni modifié en dehors des interactions dans lesquelles il s'inscrit. Cette première affirmation a valeur d'axiome pour nous. Le praticien adopte des modèles d'action qui se construisent dans sa relation aux autres. Ils sont à la fois le fruit et le produit d'interactions. Ainsi, pour qu'il comprenne vraiment le sens de l'existence d'un modèle d'action, il peut être important d'amener le praticien à faire un effort de réflexion sur la dimension intime de son action ; dimension qui contient des connaissances tacites, des motivations non révélées. Il est également indispensable de tenir compte du contexte qui stimule leur naissance et leur présence. Un mouvement de solidarité des femmes pour revendiquer l'égalité salariale auprès du gouvernement permet de mieux comprendre, par exemple, les représentations, les intentions et les stratégies de Chantal, qui s'implique dans une manifestation, qui vit un conflit avec son employeur qu'elle trouve injuste et qui aide une consœur à sortir de son marasme comme chef de famille monoparentale.

Plusieurs autres auteurs soulignent que les collectivités ont leurs propres modèles d'action qui transcendent ceux des individus. Les groupes sociaux (la famille, les groupes de pairs, les comités, les équipes de travail en entreprise, les divers regroupements sociaux, etc.) ont ainsi des modèles d'action qui leur sont propres. Trognon (1991) soutient que c'est dans le jeu des interactions que se créent les organisations. Il cite, entre autres, Moscovici et Hewston pour qui les groupes sociaux sont constitués par des représentations sociales partagées et estime que l'adoption consensuelle de ces représentations établit une identité de groupe. En se référant à Searle (1985), Trognon

avance même l'idée qu'il existe une intentionnalité collective. Si le tout est plus que la somme de ses parties, si chaque groupe a sa personnalité propre, il semble justifié de penser qu'un groupe formule et produit des intentions qui sont épousées par ses membres en accord avec ses représentations. Selon Trognon (1991), « ce serait une intentionnalité collective que les membres d'un groupe reproduiraient, chacun en partie, ou qu'ils feraient émerger dans les structures articulant leurs interactions » (p. 25). Des stratégies collectives feraient également partie de ces modèles d'action.

Nous pouvons dès lors parler de modèles d'action collectifs, comme **des habitudes partagées et conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation d'une collectivité.**

L'entreprise « V'là le bon vent », experte dans le domaine de la climatisation, peut servir d'exemple pour illustrer ce que nous entendons par « modèles d'action collectifs ».

Cette entreprise existe depuis maintenant 12 ans. Elle est née de l'initiative de trois ingénieurs qui avaient constaté d'énormes problèmes de climatisation dans les grands édifices à bureaux dont les fenêtres ne peuvent être ouvertes. Ils ont élaboré un concept nouveau qu'ils ont testé avec succès. Ils se sont vite empressés de le faire connaître en province, dans le pays et à l'extérieur. Ils ont construit une usine et établi diverses stratégies de gestion. En tout, 75 employés travaillent pour l'entreprise (ouvriers, représentants, superviseurs, etc.).

De façon générale, les représentations des dirigeants sont inspirées d'une philosophie de gestion participative et de qualité totale. Leur intention dominante est d'assurer la satisfaction de leurs membres et de leurs clients. Leurs stratégies sont de l'ordre de la collaboration et du suivi de la clientèle. Un de leurs modèles d'action concernant l'actualisation de la gestion participative se traduit comme suit : lorsque survient une insatisfaction chez les employés, on ne tarde pas à régler le problème. Une de leurs principales stratégies dans ce cas est de réunir ensemble le plus tôt possible les personnes concernées en sachant que le superviseur et même le patron peuvent être invités à participer à la rencontre, rencontre qui doit conduire à l'élaboration d'au moins une solution. « C'est la règle ici ! », disent-ils.

On peut ainsi décrire à grands traits le modèle d'action : la représentation (les gens interprètent qu'une situation s'envenime, ils en sont affectés, ils croient que le problème doit être réglé ensemble) ; l'intention (régler le problème le plus tôt possible avant qu'il fasse boule de neige) ; la stratégie (réunir les personnes concernées, analyser le problème et trouver une ou des solutions possibles avant de se quitter).

Les groupes ne font donc pas exception à la règle. Ils se construisent eux aussi des modèles d'action qu'ils utilisent et tendent à confirmer et à enrichir. Comprendre la vie d'un groupe, ses forces, ses difficultés requiert un effort d'analyse qui peut s'inspirer de la même grille que celle que nous appliquons aux individus. Comprendre les modèles d'action du praticien, c'est aussi obtenir des indices au sujet des modèles d'action collectifs. Tout dépend de l'objet premier de l'analyse.

L'efficacité et l'inefficacité des modèles d'action

6.1. L'EFFICACITÉ

L'efficacité est l'intention première de tout modèle d'action. Le praticien dit de son action qu'elle est efficace lorsqu'il réalise ce qu'il voulait faire. L'exemple de l'expert illustre bien ce phénomène. Ce dernier en arrive habituellement à la conclusion que les choses se produisent comme il le souhaitait. Les apprentissages faits au fil des années lui ont permis de savoir quoi penser et quoi faire dans la majorité des situations qu'il rencontre. Par exemple, l'avocate experte en divorce saura rapidement à quel type de client et d'adversaire elle a affaire, elle pourra adapter sa plaidoirie en fonction du juge qui préside la cour. Elle pourra modifier ses stratégies efficacement lorsqu'elle aura l'impression de faire fausse route.

Les experts, affirme Schön (1983), vont directement aux éléments essentiels de la situation, au point où ils ne semblent pas avoir besoin de réfléchir longuement avant de choisir l'orientation à donner à leur action. On peut dire d'eux qu'ils savent agir spontanément.

Le praticien est le seul véritable juge de son efficacité ou de son inefficacité. Même si des personnes qui l'entourent désapprouvent son action, même s'il subit des conséquences désagréables, il peut vraiment continuer à croire que c'est ce qu'il doit faire, qu'il le fait bien et que ce sont les autres qui sont dans l'erreur. À la limite, il pourra accepter

d'apporter quelques modifications à ses stratégies habituelles, sans par ailleurs reconsidérer ses intentions et ses représentations de la réalité. Il pourra faire tout en son pouvoir pour que son scénario s'actualise comme prévu.

Habituellement, nous acceptons assez facilement que les choses ne se produisent pas exactement comme nous l'avions prévu. Nous ajustons alors nos stratégies en les variant pour mieux nous adapter. Toutefois, il nous faudra des motifs sérieux pour entreprendre une modification de nos modèles d'action. Un sentiment persistant d'inefficacité peut par ailleurs mener quelqu'un à s'interroger en ce sens.

6.2. L'INEFFICACITÉ

L'inefficacité est la conclusion à laquelle arrive un praticien à la suite de tentatives infructueuses de résolution de problème. Pour Fisch, Weakland et Segal (1986) un problème est une difficulté qui se répète. Le praticien sait discerner ce qui constitue pour lui une difficulté ou un problème. Ses modèles d'action offrent plusieurs solutions de rechange et un potentiel d'apprentissage lui permettant de dépasser ses difficultés. Cependant, il en est tout autrement lorsqu'il fait face à un problème qui persiste. Dans un article récent (Bourassa et Serre, 1994), nous avons décrit la dynamique d'un problème d'inefficacité comme suit : un praticien vit une difficulté dans une situation qu'il se représente à sa façon. Il pose des gestes précis dans le but de l'éliminer. Il observe que les résultats ne sont malheureusement pas satisfaisants. Son premier réflexe est de tenter quelques variantes dans ses stratégies, toujours sans succès. Il essaie de nouveau ; si la difficulté s'accroît, il éprouve alors un problème.

Dès lors, ce qui avait du sens n'en a plus. Ce qui pouvait fonctionner ne fonctionne plus. Un paradoxe plus grand guette le praticien qui se retrouve dans pareille situation ; plus il s'obstine à résoudre le problème à partir de son modèle d'action habituel, plus il aggrave la situation, et cela bien souvent à son insu. Plus Jeannine demande à ses élèves d'être motivés, allant même jusqu'à les traiter de paresseux dans l'espoir de les dégoûter, plus ces derniers perdent de l'intérêt. Jeannine stimule donc ce qu'elle veut éliminer.

Les situations que nous avons analysées ont permis de constater à quel point le praticien qui se dit inefficace s'enferme dans ces rituels qui contribuent à amplifier le problème. Il travaille habituellement très fort pour reconfirmer son scénario, pour contrer la dissonance cogni-

tive et pour atténuer ses émotions. Ses efforts sont en grande partie investis pour défendre ce qu'il a construit au fil des ans. Argyris (1985) a observé à plus d'une reprise ces modes défensifs qu'il a nommés « routines défensives ». L'évitement et les subterfuges sont les deux principales stratégies utilisées pour éloigner la menace et éviter la remise en question.

L'émotion est un symptôme important d'une inefficacité potentielle ou actualisée vécue par un praticien. La peur, la déception, le regret, la colère, la peine sont autant d'émotions qui, lorsqu'elles gagnent en importance, amènent le praticien à affirmer son inefficacité. Son désarroi est souvent double du fait qu'il croit avoir tout essayé. De plus, lorsqu'il tente d'analyser le problème, il le fait à la lumière de sa représentation de la situation, celle-là même qui alimente son ou ses modèles d'action inefficaces. Il lui est d'autant difficile de comprendre son problème que des déterminants de son action sont tacites (Polanyi, 1983).

Pour aider les praticiens à mieux reconnaître et à mieux comprendre leur problème, nous avons dressé une typologie des problèmes d'inefficacité, qui peuvent être diagnostiqués en faisant l'analyse de leurs modèles d'action.

6.3. TYPOLOGIE DES PROBLÈMES D'INEFFICACITÉ DES MODÈLES D'ACTION

Cette typologie émane de l'observation de nombreux cas d'inefficacité présentés par des praticiens lors de sessions de perfectionnement que nous avons menées. Trois types de problèmes d'inefficacité sont apparus plus évidents. Ils sont différents l'un de l'autre, mais ne s'excluent pas nécessairement. Nous les présentons ici dans leur forme la plus exclusive.

C'est par l'analyse des intentions du praticien que nous cernons le principal problème d'inefficacité auquel il fait face. Comme nous le mentionnions plus tôt, s'il lui est facile de décrire les comportements qu'il a posés, il n'est pas toujours aussi simple de bien nommer la ou les intentions qui se cachent derrière eux ; les motivations sont implicites, tout comme les connaissances et les valeurs des théories qui guident l'action.

Nous avons découvert que les problèmes d'inefficacité sont dus au fait que le praticien n'arrive pas à agir dans le sens de son intention à cause de son émotivité (problème de type 1), ou qu'il s'obstine à

poursuivre une intention dans un contexte qui la rend irréalisable (problème de type 2), ou encore qu'il se trompe sur son intention, croyant en avoir une alors que son comportement en traduit une autre (problème de type 3). Nous désignons chacun des types de problèmes de la façon suivante :

- Type 1 ***L'émotivité l'emporte !***

L'intention est dominée par une émotion forte.

- Type 2 ***L'irréalisme domine !***

L'intention est irréalisable étant donné la situation.

- Type 3 ***L'écart trompe !***

L'intention professée est différente de l'intention pratiquée.

Citant St-Arnaud (1995), nous avons distingué précédemment trois composantes de l'intention : 1) l'intention implique le choix d'une stratégie précise dans un contexte donné; 2) l'intention vise un effet chez l'interlocuteur ; 3) l'intention a pour but de produire un effet sur soi, c'est-à-dire la réponse à un besoin personnel. Pour illustrer les trois types de problèmes d'inefficacité rencontrés, nous fournirons un exemple où chacune de ces composantes est dominante.

Type 1: L'émotivité l'emporte !

Pierre n'en peut plus des réprimandes de son patron ; il a l'habitude d'écouter sans rien ajouter, mais là, il en a assez et

*Première composante de l'intention
le choix d'une stratégie*

« Il le rencontrera lundi **pour lui dire** ce qu'il pense. »

*Deuxième composante de l'intention
produire un effet chez l'interlocuteur*

« Il veut **qu'il remette son attitude en question et qu'il s'excuse**, c'est pourquoi il le rencontrera lundi pour lui dire ce qu'il pense. »

*Troisième composante de l'intention :
produire un effet sur soi*

« Il veut vaincre sa timidité et **reprendre confiance en lui**, c'est pourquoi il le rencontrera lundi pour lui dire ce qu'il pense. »

Mais lorsqu'il s'est retrouvé devant son patron, il a été intimidé et il s'est contenté de l'écouter comme d'habitude. L'émotivité l'a emporté !

Nous constatons que Pierre n'arrive pas à réaliser son intention, parce qu'il a peur. Pierre est conscient de l'écart qui existe entre son intention et sa stratégie. Mais l'émotion est si forte qu'elle le renvoie à ses comportements défensifs d'évitement.

Type 2: L'irréalisme domine !

Sophie est conseillère en orientation. Elle vient d'obtenir un contrat pour intervenir auprès de personnes qui ont été congédiées très récemment d'une grande entreprise, alors qu'elles ne s'y attendaient pas. On lui accorde trois demi-journées pour les aider à mieux assumer cette nouvelle réalité et à se retourner vers l'avenir. Ainsi,

*Première composante de l'intention :
le choix d'une stratégie*

« Elle veut tester une méthode de recherche d'emploi rapide pour leur permettre d'obtenir un autre travail ailleurs. »

*Deuxième composante de l'intention :
produire un effet chez l'interlocuteur*

« Elle veut que ces personnes **se trouvent un emploi le plus rapidement possible**, c'est pourquoi elle utilise cette méthode efficace.»

*Troisième composante de l'intention :
produire un effet sur soi*

« Elle veut se prouver qu'elle est capable d'aider ces personnes à réintégrer rapidement le marché du travail. »

Après les sessions d'intervention, Sophie constate que ses clients ne font pas les démarches qu'elle leur propose pour se trouver un emploi. Elle insiste et leur rappelle constamment les moyens qu'ils

doivent utiliser pour réaliser une recherche d'emploi efficace. Malgré tous ses efforts, ses clients s'obstinent à lui dire qu'ils n'ont pas encore digéré leur congédiement et n'ont donc pas le coeur à la recherche d'emploi.

Le fait de vouloir utiliser une méthode rapide de recherche d'emploi, d'insister pour que ses clients se trouvent du travail au plus vite et de vouloir être reconnue en faisant valoir son succès sont des intentions irréalistes dans le contexte. Ces personnes sont encore en état de choc. Elles n'ont pas encore fait le deuil de leur ancien projet professionnel et ne sont pas disponibles pour réfléchir à ce qu'elles veulent faire dans l'avenir. Ici, il n'existe pas d'écart entre les intentions de Sophie et ce qu'elle fait. Par ailleurs, il en existe un entre ce qu'elle veut et ce qu'elle peut réaliser dans ces conditions.

Type 3 : L'écart trompe !

Maurice est président du conseil d'administration d'une moyenne entreprise. Il croit que la collégialité et la démocratie sont les voies du succès du travail en équipe. Pour ce faire,

Première composante de l'intention :
le choix d'une stratégie

« Il veut **utiliser des stratégies comme : donner à tout le monde le droit de parole, fournir toute la documentation nécessaire pour que les gens soient bien informés, prendre des décisions autant que possible avec consensus ou selon la règle de la majorité, etc.** »

Deuxième composante de l'intention :
produire un effet chez l'interlocuteur

« Il veut que les **membres de son équipe soient heureux dans leur travail.** »

Troisième composante de l'intention :
produire un effet sur soi

« Il veut **développer ses compétences de bon gestionnaire et de bon animateur de groupe.** »

Pendant, ses confrères et ses consœurs notent qu'il agit tout autrement de ce qu'il dit vouloir faire lors des réunions. Il prend souvent la parole, disent-ils. Il tente de faire passer ses idées, d'abord

subtilement puis avec beaucoup plus de verve et d'insistance. Malheureusement, ajoutent-ils, l'information utile à la discussion n'est pas toujours complète ou encore elle est fournie tardivement. Quant à Maurice, il dit que les membres ont de la difficulté à travailler en équipe. Il se dit inefficace pour les convertir à sa philosophie.

Ce type de problème d'inefficacité a fait l'objet d'une grande attention chez Argyris et Schön. Tout comme dans le problème de type 1, il y a un écart entre l'intention du praticien et la stratégie qu'il utilise. La caractéristique de ce type d'erreur réside principalement dans le fait que son auteur n'en est pas conscient. Autrement dit, il ne reconnaît pas la véritable intention qui a, de fait, influencé son comportement. Nous disons qu'il y a un écart entre son intention professée et son intention pratiquée. Ainsi, Maurice « professe » qu'il veut être « démocratique », et il croit qu'il l'est. Dans la pratique, il veut davantage contrôler la situation pour que les choses se déroulent comme il le souhaite, ce qui, à la limite, l'amène plutôt à être « autocratique ».

Comme nous l'avons signalé plus haut, des types différents de problèmes d'inefficacité ainsi que les composantes de l'intention peuvent très bien coexister. Il est en effet possible que l'étude d'un problème d'inefficacité amène à constater qu'un praticien est conscient de l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire, mais qu'il n'arrive pas à mettre à exécution ses plans. Il se peut qu'en d'autres moments il n'en soit pas conscient ou, encore, qu'il poursuive des intentions irréalistes. La plupart du temps, nous constatons qu'il existe une récurrence, c'est-à-dire une répétition et donc une prédominance de l'un ou l'autre de ces types de problèmes dans diverses situations d'inefficacité vécues par un praticien. Faut-il s'en surprendre ! Partant du principe que les modèles d'action sont des habitudes qu'il a développées, le praticien répète également les mêmes processus de résolution de problème. Dans l'efficacité comme dans l'inefficacité, il fait plus de la même chose.

6.4. CRISE ET CHANGEMENT DES MODÈLES D'ACTION

6.4.1. La crise : la négociation du non-changement

Passer de l'inefficacité à l'efficacité soulève l'épineuse question du changement. Le praticien qui avoue son inefficacité dans une ou plus d'une situation donnée reconnaît par le fait même les limites de son

modèle d'action. Le praticien, dirons-nous, vit alors une crise. Toutefois, la notion de crise n'est pas uniquement utilisée ici pour désigner la catastrophe ou une très grande instabilité, comme c'est souvent le cas dans l'usage qu'on en fait habituellement. Elle demeure néanmoins la manifestation d'un déséquilibre, d'un désordre et même de l'absence de solution (Morin, 1976; Thom, 1976). La crise peut être plus ou moins intense. Les praticiens qui viennent réfléchir sur leur modèle d'action dans nos ateliers de perfectionnement ne se trouvent pas toujours dans des situations d'inefficacité graves. Cependant, tous vivent une insatisfaction suffisamment importante, dans une ou des situations professionnelles données, pour qu'ils décident de corriger la situation. Ce qu'a vécu Pauline en est un exemple.

À la suite de la destitution du directeur de l'école primaire, Pauline a été sollicitée par les membres du personnel de l'établissement pour occuper les fonctions de direction. Après mûre réflexion, elle a accepté. Tous étaient heureux de sa décision, car ils lui reconnaissent de grandes qualités humaines et professionnelles. Il y a maintenant six mois qu'elle dirige l'école. Plus le temps avance, plus sa popularité chute. Devant réaliser des compressions ici et là à cause du contexte économique difficile, elle crée des insatisfactions avec lesquelles elle se sent mal à l'aise. Pourtant, avant de prendre des décisions, elle fait beaucoup de consultations et essaie d'être démocratique et équitable. Les gens lui reprochent néanmoins d'être trop lente dans ses prises de décisions. On dit que de toute façon elle finit toujours par faire ce qu'elle a décidé. Lorsque Pauline constate que la tension monte et que le climat s'envenime, elle convoque tout le monde à des réunions pour connaître leurs insatisfactions et apporter quelques réponses. Mais de moins en moins de personnes se présentent à ces réunions. Malgré sa bonne volonté et son désir d'être à l'écoute, elle perd de plus en plus de crédibilité, ses amis deviennent ses adversaires. Elle avoue donc son incompréhension, son désarroi et son sentiment d'impuissance. Pauline vit une crise.

Plus les événements se succèdent, plus Pauline « est en crise ». La situation ne se présente pas comme elle l'avait envisagée. Ses intentions ne sont évidemment pas satisfaites et ses stratégies sont inefficaces ; elle est en dissonance, et son stress s'accroît. Toutefois, ce qui aggrave davantage son problème, c'est que de jour en jour elle veut reconfrmer sa position. Elle insiste pour faire valoir sa façon de voir et de faire. Cette redondance d'un modèle d'action improductif contribue à alimenter et à amplifier la réponse indésirable du groupe. Cet effet pervers de l'obstination, comme nous l'avons vu précédemment, est observable pour tous les problèmes d'inefficacité.

En fait, Pauline négocie le non-changement de sa façon de fonctionner. La fuite et les subterfuges peuvent être d'autres moyens pour éviter de reconsidérer son modèle d'action dans ce type d'interaction. Par exemple, elle pourrait choisir de dire au personnel d'accepter d'être patient, car les membres découvriront les bienfaits de sa gestion (miser sur le temps et chasser l'embarras) ou encore d'interrompre l'aventure en concluant à l'inadéquacité de ses services dans le contexte. Ces stratégies peuvent être efficaces s'il s'agit d'une situation isolée ou d'un cas exceptionnel dans l'histoire de sa pratique professionnelle. En pareille circonstance, il est peu fréquent que le praticien conclue si vite à son inefficacité. La plupart des praticiens qui ont sollicité notre intervention ont reconnu une certaine impuissance à régler eux-mêmes ce type de problème auquel ils ont dû faire face à plus d'une reprise, et cela, dans différentes sphères de leur vie.

6.4.2. La crise : une occasion de changement

Selon Langsley et Kaplan (1968), la crise est une situation où un changement est imminent ou en train de se produire. Thom (1976) la considère comme un état évolutif et transitoire. Il s'agit d'un moment d'indécision et d'incertitude qui n'est pas toujours le fait d'événements pénibles, comme le souligne Ausloos (1983). L'obtention d'une promotion souhaitée, la naissance d'un enfant désiré sont des moments heureux qui provoquent pourtant un déséquilibre et une part d'imprévisibilité. Dans les cas d'inefficacité, la crise sera bien sûr perçue comme ennuyeuse, irritante et à la limite insupportable.

Une crise, écrit Thom (1976), est plus souvent qu'autrement profitable. C'est une occasion privilégiée pour se dépasser, pour ajouter au champ de ses possibilités. La crise est une impulsion (Dewey, 1967) qui invite à la transformation. Elle entraîne l'ouverture au questionnement, aux nouvelles façons de voir et de faire. Mais faut-il encore que la crise soit assez importante. Une crise latente qui perdure grâce à la résolution partielle du problème n'est parfois pas suffisante pour que le praticien voie la nécessité de changer ses modes interactifs et donc de changer des aspects importants de ses modèles d'action en cause. Une crise entraîne une action productive dans la mesure où l'acteur en reconnaît la force au point d'amorcer un processus pour la résoudre. Dès lors, l'intention n'est plus d'aborder le problème comme à l'habitude, mais de chercher des solutions de rechange en dehors de son cadre de référence connu. C'est là que l'intervention d'un consultant ou d'un formateur peut être utile et efficace compte tenu de la prédisposition du praticien à changer.

L'étymologie grecque du mot crise (*krisis*) nous donne le sens de « décision ». En effet, la crise implique la notion de choix. Toutefois, l'état d'incertitude et de confusion du praticien « en crise » rend les décisions difficiles. Si dans plusieurs circonstances il en est arrivé à gérer par lui-même des situations de perturbation avec satisfaction, le praticien peut aussi trouver pertinent, à d'autres moments, d'accepter un accompagnement, l'apport d'un regard externe pour faciliter cette transition de l'inefficacité vers l'efficacité.

6.4.3. Qu'est-ce que le changement?

Dans un livre intitulé *Changements: paradoxes et psychothérapie*, Watzlawick, Weakland et Fish (1975), à la lumière des travaux de Bateson, relèvent deux sortes de changements possibles : « l'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé ; l'autre modifie le système lui-même » (p. 28). La notion de modèle d'action nous aidera ici à bien situer ces changements. Le premier niveau de changement renvoie à tous ceux qui ont lieu à l'intérieur d'un même modèle d'action. C'est le cas lorsqu'un praticien se contente de changer simplement de stratégie pour résoudre un problème, en ne remettant pas en question ses intentions ni ses représentations. On peut aussi parler de changement de type 1 quand il modifie ses intentions qui correspondent sensiblement à une même représentation de la réalité. Le changement de type 2 est par contre plus important, car il suppose que la personne modifie substantiellement ses façons de concevoir le réel. Nous assistons alors à un recadrage, comme l'indiquent ces mêmes auteurs.

Re-cadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, « aux faits de cette situation » concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement (Watzlawick, Weakland et Fish, 1975, p. 116).

6.4.4. Changer signifie apprendre

Changer, c'est apprendre. Tout comme pour le changement, l'apprentissage peut se produire à différents niveaux (Argyris, 1993; Bateson, 1984). Apprendre une nouvelle stratégie dans le cadre d'un même modèle d'action (apprentissage de premier niveau) exige beaucoup moins de l'apprenant qu'apprendre à envisager et à aborder la réalité autrement (apprentissage de deuxième niveau). En d'autres termes,

les acquisitions sur le plan des savoirs purement techniques ne sont pas aussi difficiles à réaliser que ceux exigeant la modification des représentations qui reposent sur des valeurs et des croyances jugées fondamentales par le praticien.

Ainsi, les apprentissages de premier niveau seront habituellement, pour le praticien, plus simples à réaliser, surtout s'ils ont du sens pour lui. Il en sera tout autrement pour les apprentissages qui impliquent de ne plus être tout à fait ce qu'il était, de ne plus penser et croire tout à fait ce qu'il pensait et croyait. La remise en question de ce qu'on considère comme étant « une vérité » ne va pas de soi. C'est pourquoi il sera plutôt exceptionnel de voir des changements de type 2 se produire du jour au lendemain. De façon générale, les changements de cette nature se feront plutôt progressivement. Parfois même, ils n'auront pas lieu, malgré les efforts déployés par le praticien pour y parvenir.

Si un praticien a appris à développer un ou des modèles d'action inefficaces en certaines circonstances, comment peut-il maintenant renverser la vapeur pour ajouter à sa compétence? Une des voies possibles pour amorcer un changement de type 2 est d'apprendre sur ses apprentissages et, plus particulièrement, sur comment il apprend et comment il peut ajouter à cette capacité d'apprendre et donc changer.

À la suite de Schön et Argyris, nous pensons que le fait d'amener le praticien à réfléchir, non plus dans, mais bien sur ses modèles d'action offre une avenue prometteuse pour apprendre de sa pratique et ainsi résoudre ses problèmes d'inefficacité.

Nous croyons qu'il existe plusieurs approches pour provoquer des changements de type 2. Par exemple, dans le cadre d'interventions psychothérapeutiques, il a été démontré que la prise de conscience, par une personne, des causes de sa névrose n'est pas toujours un chemin à privilégier pour favoriser un changement de deuxième type. Milton Erickson, notamment, et d'autres thérapeutes et théoriciens de l'école de Palo Alto en Californie ont validé à plus d'une reprise la force de stratégies de recadrage en invitant le client à agir d'abord, pour réfléchir ensuite (pensons aux prescriptions paradoxales, aux prescriptions comportementales) (Haley, 1984; Watzlawick, 1980). La réflexion se fait plutôt à partir de la nouvelle réalité, ou du nouveau cadre de compréhension, généré progressivement à la suite d'actions nouvelles. La personne devenue esclave de réflexions et de stratégies stériles pour régler son problème est alors invitée à se positionner autrement par l'agir. Pour ces auteurs, par exemple, *l'insight*, comme premier élément d'apprentissage, n'est plus la seule voie royale

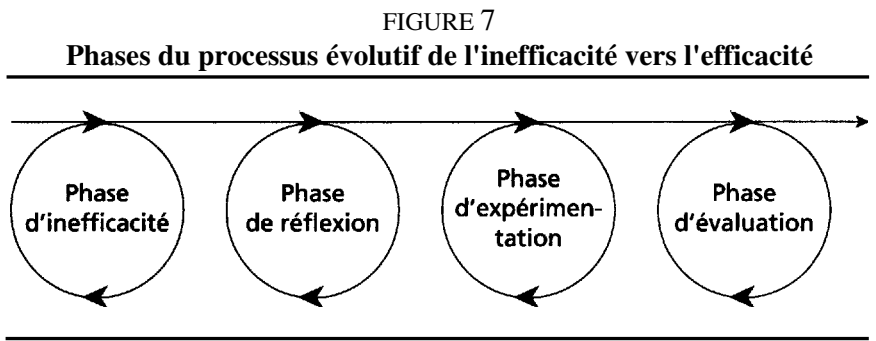
du changement ainsi que le prétendent certaines écoles de pensées en psychologie. Le retour dans le passé pour reconnaître les causes profondes d'un problème n'est pas non plus l'itinéraire le plus salubre, pour aider à changer. Au contraire, selon ces nouvelles conceptions, le problème est étudié en favorisant l'ici et le maintenant. On préconise l'action vers l'avenir pour faciliter l'apprentissage de modèles d'action renouvelés.

Nos sessions visent le perfectionnement de praticiens et non le traitement. Notre ambition est double : aider le praticien à réfléchir sur son action professionnelle en traitant, entre autres, ses problèmes d'inefficacité, mais aussi en l'accompagnant dans l'apprentissage d'une méthode pour y parvenir. Ainsi, nous souhaitons qu'il puisse acquérir des stratégies d'autoperfectionnement (apprendre à apprendre) et qu'il puisse les enseigner ou les utiliser avec d'autres praticiens. Étant donné cette intention, nous maintenons l'idée selon laquelle la réflexion et l'application sont des méthodes éducatives pertinentes pour aider le praticien à découvrir ses savoirs d'expérience et résoudre ses difficultés.

De l'inefficacité à l'efficacité

7.1. PHASES DU PROCESSUS ÉVOLUTIF DE L'INEFFICACITÉ VERS L'EFFICACITÉ

La figure 7 ci-dessous illustre quatre phases que traverse un praticien dans ce processus le menant de l'inefficacité à l'efficacité. Évidemment, la réalité n'est pas aussi simple et le processus n'est pas non plus parfaitement linéaire, comme cette figure pourrait le laisser penser. Cependant, celle-ci nous aide à situer des particularités et des temps plus distincts de ces phases dans le cadre de notre intervention.



La phase d'inefficacité désigne plus particulièrement le moment qui précède l'application de notre méthode. Le praticien vit une situation d'inefficacité dans sa vie professionnelle, situation qu'il tente de résoudre sans succès.

La phase de réflexion constitue le premier temps de l'application de notre méthode d'apprentissage en session de perfectionnement. Comme nous le verrons plus loin, cette réflexion ne se fait plus dans ou sur l'action comme le fait habituellement le praticien, mais bien sur ses modèles d'action.

Consécutivement à cette phase réflexive qui l'aide, entre autres choses, à expliciter son ou ses modèles d'action inefficaces, le praticien est invité à expérimenter concrètement des pistes de changement. Une partie de cette expérimentation se fait durant la session et elle se prolonge dans les situations de vie professionnelle réelles dans lesquelles le praticien est habituellement inefficace.

Enfin, la phase d'évaluation désigne ce temps de recul que prend le praticien pour évaluer les retombées de ses nouvelles tentatives. Cette évaluation se fait bien sûr spontanément après qu'il a passé à l'action, mais nous lui offrons aussi la possibilité de pousser plus à fond son analyse au cours d'une session ultérieure. L'évaluation est importante, puisqu'elle permet au praticien de savoir pourquoi il a réussi ou, le cas échéant, d'effectuer une nouvelle analyse de l'inefficacité qui perdure malgré ses nouveaux efforts de résolution de problème.

7.2. QUELQUES CONDITIONS DE RÉUSSITE DE L'APPLICATION DE LA MÉTHODE

- Bien informer les participants au sujet de leur engagement

Les participants doivent être bien informés de ce en quoi consistent les ateliers réflexifs. Ils doivent connaître les principes et les procédés de la méthode. Ils doivent également être au fait du type d'engagement exigé dans ces sessions.

- L'importance de considérer l'efficacité

Notre expérience a démontré qu'il est souvent peu approprié d'entreprendre le travail réflexif en attaquant d'abord les problèmes d'inefficacité. En procédant ainsi, nous avons constaté que les praticiens en arrivent à cultiver une perception négative d'eux-mêmes et à adopter

parfois des attitudes défensives (par exemple, décider de ne pas présenter de situation d'inefficacité en groupe en espérant que d'autres le feront, ou encore choisir des situations où ils considèrent qu'ils ne s'en sortent pas si mal compte tenu des circonstances). Il va sans dire que pareilles réactions ont un impact sur le climat du groupe et sur le potentiel heuristique de ces ateliers. Pour contrer ces difficultés, nous invitons d'abord les participants à analyser des situations récentes où ils se sont considérés particulièrement efficaces. C'est aussi une manière de constater que, pour la plupart, c'est l'efficacité qui caractérise leur pratique professionnelle. En procédant ainsi, nous avons pu observer qu'il est plus facile pour les participants de s'approprier la méthode ; ils sont habituellement plus disponibles pour présenter des situations où ils peuvent faire connaître et mettre en valeur leur expérience. Cette première démarche permet également de remarquer qu'un même modèle d'action peut être à la fois efficace et inefficace. Par exemple, la transparence et les comportements qui y sont associés peuvent être gagnants dans certains types de relations et pas dans d'autres.

- *Faire s'impliquer les participants à titre de cochercheurs*

Tous ont un rôle important à jouer dans les ateliers. Les participants comme les formateurs s'inscrivent dans un processus de recherche. Cette démarche praxéologique est menée conjointement. Il n'y a donc pas que le praticien qui soumet sa situation d'efficacité ou d'inefficacité qui est en situation de recherche. Tous participent à cette recherche. Nous formons donc un « groupe-chercheur » dont l'analyse et les résultats servent le praticien, mais instruisent également ceux et celles qui y participent. Autrement dit, ces sessions permettent la co-construction de nouvelles réalités et de nouvelles pratiques qui influencent à des degrés divers le praticien et ses cochercheurs.

- *Partir d'une demande*

L'intervention que nous proposons au praticien n'a lieu que dans la mesure où il en formule la demande. Nous pensons en effet qu'un praticien qui ne vit pas de déséquilibre suffisamment important n'a peut-être pas cet intérêt, cette impulsion le stimulant à entreprendre ce processus d'apprentissage. Par exemple, nous ne convaincrions pas un praticien qu'il a un problème si ce dernier ne partage pas cet avis ; un problème en est un dans la mesure où il est perçu et vécu comme tel par le praticien. Nous n'insisterons pas non plus auprès des personnes qui vivent ces problèmes pour qu'elles se soumettent à cette

méthode si elles ne sont pas motivées à le faire. Nous sommes en effet portés à croire que plus le praticien est insatisfait de la situation et manifeste le désir de s'investir, plus la méthode peut lui être profitable.

- Partir d'un problème actuel

Nous insistons aussi pour que le problème vécu par une personne soit actuel. Des participants à nos sessions ont parfois proposé que nous travaillions sur des situations d'inefficacité vécues dans un passé trop éloigné, qui ont été résolues ou encore qui ne se sont plus jamais manifestées. Ces situations posent certaines limites. D'abord, la mémoire peut jouer de bien mauvais tours. Il est souvent difficile pour le praticien de bien se rappeler les faits précis des événements entourant ces situations passées. Nous verrons plus loin l'importance de se coller le plus possible aux faits pour assurer une analyse plus juste des modèles d'action. Parce que nous visons le perfectionnement et que nous croyons qu'un apprentissage intégré passe par l'expérimentation, nous constatons que ces problèmes du passé n'offrent souvent plus les occasions de dépassement dans la vie actuelle.

- Respecter les volontés du praticien

La méthode d'apprentissage est une proposition et non une imposition. Elle doit respecter le rythme et les besoins des praticiens. Par exemple, le praticien qui étudie son problème d'inefficacité a toujours le choix d'interrompre le processus. La peur de continuer, l'insatisfaction, le besoin de prendre un peu de recul avant de poursuivre sont autant de raisons qui peuvent expliquer cet arrêt. De la même façon, nous considérons que le praticien est le seul et unique juge de la pertinence des suggestions que les formateurs et les membres du groupe lui font. Comme il sera précisé dans les pages qui suivent, la méthode vise nécessairement à déstabiliser les cadres de référence et les pratiques inefficaces de la personne. Tout en incitant le dépassement de ces limites, cette provocation ne doit pas être pour autant trop violente. Le changement exige un cheminement. Les propositions de changement faites au praticien par les membres du groupe doivent respecter ce que nous pourrions nommer son écologie de l'action. Le praticien doit pouvoir comprendre que la nouveauté l'amènera à ne plus être tout à fait ce qu'il était dans une ou plus d'une situation donnée, tout en restant ce qu'il est fondamentalement.

- Ne pas verser dans la thérapie

La méthode que nous proposons vise l'explicitation et le développement de modèles d'action, plus particulièrement dans des situations d'inefficacité. Elle s'attarde à l'acquisition d'une habileté de réflexion et à l'activation d'un processus d'apprentissage visant le perfectionnement. Il s'agit de fournir au praticien des moyens pour apprendre sur ses apprentissages et l'aider à en réaliser de nouveaux. Nous n'orientons donc pas l'intervention vers le traitement ou la réhabilitation de la personne. Nous sommes toutefois conscients que les frontières sont parfois minces entre ces deux réalités. L'étude des modèles d'action amène très souvent le praticien à pousser plus loin sa réflexion sur le fonctionnement de sa personnalité de façon générale. En tant que formateurs, et avec l'aide des participants, nous invitons le praticien à se centrer sur le problème professionnel posé et à travailler à l'amélioration de cette seule situation. Nous évitons le plus possible de cadrer ces sessions dans une perspective « psychologisante » pour davantage les considérer comme des occasions éducatives, c'est-à-dire apprendre une méthode et s'en servir pour ajouter à son potentiel comme apprenant. Par ailleurs, nous savons aussi que cet instrument pourrait à un moment ou à un autre servir à un cheminement thérapeutique.

- Laisser place à la souplesse et à la créativité

Cette méthode d'apprentissage par l'action doit être utilisée avec souplesse et s'adapter à ce qui survient au cours de la session et aux besoins des participants. Elle exigera parfois que les formateurs apportent un peu de théorie, qu'on passe d'une approche à l'autre plus rapidement pour satisfaire le praticien qui s'attarde à son inefficacité ou encore qu'on remette en question la validité même de la méthode ou certains de ses aspects. La méthode doit aussi laisser la place à toutes sortes d'idées et d'initiatives pouvant aider un praticien à exploiter pleinement son potentiel et dépasser son inefficacité.

Abordons maintenant plus en détail les aspects plus techniques de notre méthode d'apprentissage sur l'action.

7.3. HEURISTIQUES PRIVILÉGIÉES

Nous avons vu plus tôt que les praticiens qui se retrouvent en situation d'inefficacité appliquent à nouveau en vain leurs modèles d'action même s'ils sont inappropriés à la situation. Cela provoque une crise

potentiellement porteuse de changement. Pour se sortir de ce cercle vicieux, il est très utile, comme nous le suggérons, de bénéficier de l'accompagnement d'une personne extérieure au problème, capable de faciliter une réflexion sur les modèles d'action. Aussi faut-il que le praticien soit assez motivé pour effectuer cette démarche ; il doit « préférer changer », selon l'expression de Kourilsky-Belliard (1996).

Comme accompagnateur, notre principal but est de prendre occasion de cette intention pour aider le praticien à induire un processus de discontinuité menant à un recadrage. Pour provoquer ce recadrage, nous recourons à des heuristiques qui peuvent être définies de façon générale comme des méthodes de recherche, de découverte et de résolution de problèmes (Legendre, 1993). Essentiellement, nous distinguons deux groupes d'heuristiques (voir tableau ci-dessous), l'un correspondant à la phase de réflexion et l'autre à la phase d'expérimentation (figure 7, p. 91). Ces deux phases se complètent en vue d'optimiser les chances de produire l'effet souhaité, soit le recadrage. Elles s'inscrivent entre la phase d'inefficacité qui précède notre intervention et la phase d'évaluation qui porte sur les effets de l'application des nouvelles solutions (Y a-t-il ou non recadrage ?).

Heuristiques de la phase de réflexion et de la phase d'expérimentation

Phase de réflexion

- réflexion sur son modèle d'action
- recadrage de la signification
- recadrage de la définition de la relation

Phase d'expérimentation

- simulation
- prescription de tâches

Les heuristiques utilisées pendant la phase de réflexion, comme indiqué plus haut, sont la réflexion sur son modèle d'action, le recadrage de la signification et le recadrage de la définition de la relation. Chacune de ces opérations est présentée au chapitre suivant. Dans la phase d'expérimentation, la simulation et la prescription des tâches sont principalement mises à contribution. Ces heuristiques s'inspirent à la fois des approches logique et analogique.

7.4. HEURISTIQUES : APPROCHE LOGIQUE ET APPROCHE ANALOGIQUE

Des recherches (Gazzaniga, 1996; Watzlawick, 1980) supportent l'hypothèse selon laquelle les hémisphères gauche et droit du cerveau humain procéderaient différemment et en complémentarité pour traiter l'information. Le traitement logique et analytique serait une compétence propre au cerveau gauche, alors que le traitement analogique, global et synthétique serait associé aux facultés du cerveau droit. « Le langage de l'hémisphère gauche est celui de l'explication rationnelle, de la démonstration, de la description dans les moindres détails il relève de la communication directe. Le langage de l'hémisphère droit sert plutôt à synthétiser, à imaginer, à effectuer des associations et des constructions nouvelles de la réalité » (Kourilsky-Belliard, 1996, p. 266-267).

Pour aider le praticien à réfléchir sur ses modèles d'action et à y apporter des modifications, il s'avère profitable d'utiliser des méthodes empruntant l'une et l'autre voie. Si certaines personnes favorisent le mode logico-analytique et déductif pour comprendre la réalité, d'autres au contraire sont plus à l'aise avec une approche analogico-synthétique et inductive où la perception globale des choses est préférée à l'étude du détail.

Comme nous le verrons, les heuristiques de la phase de réflexion comme celles de la phase d'expérimentation peuvent être utilisées selon les approches logique et analogique.

De la réflexion à l'expérimentation

8.1. PHASE DE RÉFLEXION

La phase de réflexion, comme son nom l'indique, veut permettre au praticien de prendre du recul eu égard aux situations d'inefficacité rencontrées. Il est donc invité à réfléchir, non pas *dans ou sur* son action, comme il a l'habitude de le faire, mais bien sur ses modèles d'action. Cette phase de réflexion est aussi l'occasion de réfléchir à des solutions permettant de dépasser l'inefficacité et de favoriser le perfectionnement. Le recadrage de la signification et le recadrage de la définition de la relation sont deux autres heuristiques utilisées pour enrichir cette réflexion et provoquer des apprentissages.

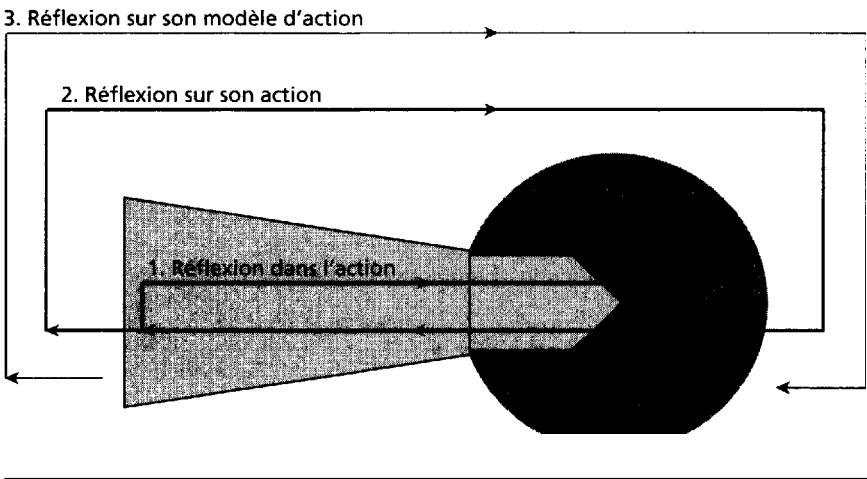
8.1.1. Réflexion sur son modèle d'action

Nous reconnaissons trois différents types de réflexion qui ont trait à la construction, au maintien et au changement des modèles d'action d'un praticien : 1) la réflexion dans l'action, 2) la réflexion sur l'action et 3) la réflexion sur son modèle d'action (voir figure 8).

La notion de réflexion **dans l'action** est utilisée par Argyris et Schön (1974) pour désigner l'activité continue de la pensée d'un praticien au cours des situations et des événements qu'il rencontre. Le praticien réfléchit continuellement. Cependant, il ne réfléchit pas toujours sur sa réflexion. Lorsqu'il agit dans le cadre d'activités habituelles, il reprend sensiblement les mêmes contenus de réflexion et il utilise les mêmes modèles d'action. Il traite l'information à partir d'une programmation préétablie qui guide son action pour reproduire, autant

que possible, les mêmes effets dans ses interactions et dans ses tâches de travail. La figure 8 permet de constater que cette réflexion de premier niveau est intégrée à la circulation de l'information entre le modèle d'action du praticien et la situation au moment même où se déroulent les événements. Cette réflexion se fait à l'intérieur du modèle d'action en fonction.

FIGURE 8
Niveaux de réflexion dans et sur l'action



La réflexion **sur son action** se caractérise par une position de recul que le praticien adopte, afin d'analyser plus en détail une situation qu'il n'arrive pas à traiter spontanément. Cela se produit entre autres lorsqu'il fait face à une question non résolue ou qu'il éprouve un problème d'inefficacité. Le praticien marque alors un temps d'arrêt et prend une certaine distance pour réfléchir à la résolution de ce problème, mais toujours à la lumière du modèle d'action qui est en fonction dans cette situation donnée. Le praticien réfléchit sur ce qui se passe. Comme on peut le voir dans la figure 8, la boucle de rétroaction de l'information qui circule entre lui et la situation passe par le modèle d'action, mais quitte en partie l'immédiateté de l'événement. Voici deux exemples de ce processus de réflexion.

En tentant de monter un meuble en pièces détachées qu'il vient de s'acheter, Laurent éprouve des difficultés. Il essaie, se trompe, prend un peu de recul et réfléchit sur ce qu'il a fait, formule d'autres hypothèses et essaie de nouveau. Cette réflexion continue se fait dans l'action selon les déterminants habituels.

Marcel vit une autre altercation avec le stagiaire qu'il supervise. Ce qu'il croyait être une difficulté s'est progressivement transformé en problème. Plus la situation évolue, plus il conclut à son inefficacité. Le soir venu, sur sa taie d'oreiller, il repense à cet événement et à cette situation qui se répète. Il réfléchit *sur* le problème, mais toujours à la lumière des représentations de son modèle d'action. Cet exercice lui a permis d'apporter quelques variantes à ses stratégies et même d'en inventorier de nouvelles, sans succès. Marcel tourne en rond, il fait plus de la même chose. Nous lui proposerons alors de passer à un autre niveau de réflexion, c'est-à-dire de réfléchir sur son modèle d'action.

Réfléchir sur son modèle d'action est plus difficile. Le praticien doit se distancier de son modèle d'action, qui est tacite, pour l'explicitier et l'analyser. Il doit momentanément faire abstraction de lui-même pour comprendre ce qui lui arrive. Comment peut-il sortir de ses propres représentations pour les étudier? C'est pour ainsi dire réaliser l'exploit du baron de Münchhausen qui, selon la légende, aurait tiré sur ses propres cheveux pour se sauver et sauver son cheval de la noyade (Watzlawick, 1991).

L'expérience de la vie peut parfois permettre à quelqu'un de découvrir une compréhension nouvelle des fondements de ses actions inefficaces. Cependant, il est aussi possible d'accélérer ce processus de réflexion et de faciliter la résolution de problème. Mais pour apprendre à remettre en question ses représentations et ses intentions et non plus seulement ses stratégies, comme c'est souvent le cas, « l'intervention d'un professionnel du changement ou encore d'une tierce personne un peu créative et surtout extérieure au problème est souvent nécessaire », écrit Kourilsky-Belliard (1996, p. 182). C'est ce que nous nous efforçons de faire, avec l'aide du groupe, lors des ateliers sur l'action efficace.

8.1.1.1. Approche logique

Pour servir l'approche logique, nous avons élaboré un instrument (voir p. 104-105) qui s'inspire de celui développé par Argyris et Schön (1974). Au fil des nombreuses tentatives, et à la lumière des commentaires

des participants à nos sessions, nous avons revu et modifié en partie l'instrument de ces auteurs pour faciliter l'explicitation des modèles d'action des praticiens en situation d'inefficacité.

Nous demandons d'abord au praticien de décrire en quelques lignes le contexte dans lequel s'inscrit son intervention inefficace (voir p. 104). Ces informations sont précieuses pour comprendre ce qui a précédé l'événement faisant l'objet de l'analyse. Elles permettent aussi d'avoir un aperçu des tentatives de résolution de problèmes et du même coup de la récurrence des modèles d'action que privilégie le praticien dans ce contexte.

À la suite de la description du contexte, le praticien écrit les séquences interactives de l'événement où on retrouve cette intervention (voir p. 105). Dans la colonne située à gauche de la grille, il note la stratégie (S) qu'il a utilisée (gestes, paroles, silences) ainsi que la réaction (R) (gestes, paroles, silences) de celui ou de ceux qui participaient à cette interaction. Cinq à dix séquences suffisent la plupart du temps pour entamer une réflexion sérieuse sur un modèle d'action. Nous insistons pour que ces séquences traduisent les faits et non l'interprétation que le praticien en a. Il arrive qu'il choisisse des événements au profit d'autres, ou encore qu'il en omette. Nous avons remarqué qu'avec l'aide des formateurs et des participants du groupe le praticien réussit bien à répondre à la consigne. Ce qui importe, c'est d'être le plus près possible de ce qui s'est « réellement passé » pour assurer une analyse rigoureuse et valide de la dimension intime du modèle d'action (Argyris et Schön, 1974).

Ensuite, séquence par séquence, le praticien entreprend la description et l'étude de son modèle d'action. Il est d'abord invité à identifier lui-même les principales intentions qui ont guidé le choix de ses stratégies. En se reportant à chacune de celles-ci, il répond à la question suivante : « En faisant cela, je voulais... » Soit qu'il arrive à nommer la bonne intention après un certain temps de réflexion, soit qu'il en identifie plusieurs sans trop savoir celle qui a eu le plus d'influence, soit encore qu'il identifie une ou des intentions qui ne correspondent pas au comportement observé (là où il y a un écart entre l'intention pratiquée et l'intention professée). Les formateurs avec les autres participants agissent comme cochercheurs avec lui et l'aident à nommer ses intentions.

Afin de pousser plus à fond la réflexion sur son modèle d'action, notre instrument prévoit des questions permettant de scruter les composantes centrales des représentations de la personne (l'interprétation des faits [par exemple : Comment interprétiez-vous cette situation ?

Quelle analyse faisiez-vous de cette situation? A quoi pensiez-vous ? Quelles idées aviez-vous en tête?], les émotions vécues [par exemple Qu'est-ce que vous ressentiez à ce moment précis? Qu'est-ce que vous éprouviez intérieurement? Étiez-vous habité par une émotion particulière?], les valeurs et les croyances qui sous-tendent le choix des intentions et des stratégies [Quelle était votre attitude dans cette situation? Quelle est la croyance qui se cache derrière votre comportement? Qu'est-ce qui était important pour vous lorsque vous avez fait cela?]). Notre expérience a permis de constater la difficulté qu'ont les praticiens à identifier ces variables. Il ne faut donc pas hésiter à poser les questions, à utiliser des exemples et surtout à laisser le temps nécessaire pour que le praticien puisse réfléchir et bien répondre aux questions. Encore ici, les formateurs et le groupe s'associent au praticien pour décrire le mieux possible ses représentations.

Rappelons que l'interprétation renvoie à la dimension cognitive de la représentation. Le praticien écrit dans l'espace réservé à cet effet comment il interprétait ce qui se passait entre lui et l'autre pour chacune des séquences (voir p. 105). Cette information permet d'obtenir des indices au sujet de sa façon de concevoir la réalité et de déceler s'il y a cohérence entre sa compréhension de l'événement, ses intentions et ce qui s'est passé. L'interprétation offre aussi des indices au sujet des valeurs et des croyances qui guident ce que le praticien voit et ce qu'il fait.

Bien que le contenu des représentations soit tout d'abord cognitif, affirme Fischer (1987), il est aussi vrai, comme le soutiennent Atkinson *et al.* (1987), que « l'évaluation que nous faisons d'une situation contribue à notre expérience émotive » (p. 384), et vice versa. Cela devient particulièrement vrai dans les situations d'inefficacité qui alimentent l'inconfort et l'insatisfaction. C'est pourquoi nous demandons au praticien d'essayer de nommer la ou les émotions qui prédominaient pour chacune des séquences. Nous lui demandons de compléter la phrase suivante : « Dans cette situation, je ressentais... ». Cette information contribue aussi à bien identifier l'intention, mais également à reconnaître les valeurs et les croyances qui sont touchées dans une situation d'inefficacité. Elle est aussi un indicateur précieux pour relever les écarts possibles entre ce qui est professé et ce qui est pratiqué. Un espace est prévu dans la colonne intention de la grille pour indiquer l'intention pratiquée dans le cas où un écart est constaté après une première analyse. Enfin, une dernière question est adressée à la personne pour qu'elle explicite ses croyances et ses valeurs dans la situation relevée : « J'ai fait cela parce que je crois que... ».

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES D'UNE INTERVENTION

Décrire les éléments importants du contexte

Alice au pays du conflit

À la fin du mois d'août, la direction de l'école a exigé que nous, Sylvie et moi (Alice), travaillions en *team teaching* pour offrir un meilleur soutien à des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. Il y a *maintenant* six mois que nous faisons cette expérience. Je n'aime pas la façon de faire de Sylvie. Elle s'impose *constamment*. Elle insiste toujours pour qu'on adopte ses idées dans la préparation de nos cours. En classe, elle s'impose aussi. C'est elle qui arrive la première le matin. Elle prend la parole, et me coupe ou contredit ce que je dis. Je deviens alors enragée, mais j'essaie de ne pas le montrer devant les jeunes. J'ai tenté de lui parler de ce problème en dehors de la salle de classe mais sans succès. Lundi dernier, j'ai essayé à nouveau de m'expliquer, mais toujours avec le même résultat. Voici quelques séquences du contenu de cette dernière rencontre que je veux analyser.

Stratégies/réactions	Intentions	Émotions	Représentations Interprétations	Croyances
(paroles, gestes, silences)	(en faisant cela, je voulais...)	(je ressentais...)	(j'interprétais...)	(j'ai fait cela parce que je crois que...)
(1) S (Alice) « Je te remercie d'accepter mon invitation. »	qu'elle sache que j'apprécie sa disponibilité.	un peu d'inquiétude, mais aussi de l'espoir.	qu'elle semblait assez intéressée.	c'est important de reconnaître les efforts de l'autre.
R (Sylvie) « J'espère que je peux t'aider. »	Intention pratiquée			

- (2) S « J'aimerais qu'on repense notre façon de travailler ensemble. »
 R « Il ne faut pas changer une formule gagnante. La direction et les élèves sont très satisfaits de notre travail. »
- (3) S « Pas moi! » (ton sec)
 par son attitude.
 R Silence
- (4) S « J'aimerais que tu tiennes aussi compte de moi. »
 laisser manger la
 R « Je fais tout pour que le travail soit bien fait et que tu n'aies pas de problème. perdue d'espérer sa collaboration.
 Si t'as des problèmes personnels ça dépasse ma compétence. »
- (5) S « Ça ne sert à rien, il vaut mieux clore la discussion. »
 R « J'aurai tout fait pour t'aider. Tant pis ! »
- qu'elle sache que je
 • une inquiétude
 veux remettre en
 dans ce problème.
 question notre
 sur la table et que
 collaboration.
 Intention pratiquée :
- m'affirmer;
 • c'est important
 • qu'elle se
 remette un peu
 en question.
 Intention pratiquée:
- insister pour qu'elle
 • il ne faut pas se
 considère ma position;
- prendre du pouvoir dans
 notre relation.
 dans la vie.
 Intention pratiquée ;
 • lui montrer qu'elle est
 « bouchée » ;
 • partir avec le sentiment
 qu'elle n'aura pas eu le
 dernier mot.
 Intention pratiquée ;
- qu'elle ne perçoit pas qu'elle est impliquée
 mettre les choses claires
- de plus en plus
 d'agressivité.
- de la colère.
 • de la colère.
- qu'elle est de mauvaise volonté et qu'elle me méprise
 d'écouter l'autre
 et de tenir compte
 de ses besoins.
- que je venais de lui
 clouer le bec et qu'elle
 était en perte de vitesse.
 • qu'elle ne voulait rien savoir de moi et que c'était peine
- c'est important de
 chacune assume
 sa responsabilité.
- *idem*

L'utilisation de l'instrument inscrit le praticien dans un mouvement de réflexion itératif. On assiste à un va-et-vient continu de cette réflexion sur l'une ou l'autre des composantes du modèle d'action. À la lumière des faits, le praticien procède par approximations successives pour répondre le plus justement possible aux questions lui permettant d'identifier ses intentions les plus fortes et décrire ses représentations dominantes.

Le groupe accompagne le praticien qui réfléchit tout au long de ce processus. Par moments, il stimule l'approfondissement de la réflexion en demandant au praticien de préciser davantage le sens de ses réponses ; à d'autres moments, il l'invite à retourner aux faits pour revoir la pertinence des intentions et des représentations identifiées par rapport à ce qui s'est passé, etc.

Progressivement, une compréhension du modèle d'action émerge aux yeux du praticien et des cochercheurs. L'émergence de l'implicite aura pour effet d'amener le praticien à mieux connaître les théories qui guident son action, et même à découvrir des écarts entre la théorie qu'il professe et celle qu'il pratique. L'analyse d'une seule intervention inefficace ne suffit pas toujours pour faire la découverte de son modèle d'action. L'analyse d'autres situations apparaît souvent nécessaire.

L'approche analogique s'est aussi révélée des plus pertinentes pour faciliter l'identification des modèles d'action.

8.1.1.2. Approche analogique

L'approche analogique se traduit principalement par l'utilisation de la métaphore. Toutefois, à l'instar de Minsky (1986) et de Nicolò Corigliano (1988), nous constatons qu'il est difficile de définir précisément le concept de métaphore. Il s'agit d'un langage complexe davantage associé au cerveau droit. Toutefois, et pour servir la compréhension de l'instrument, nous définirons simplement la métaphore comme **une forme d'interprétation et d'expression d'une réalité dans des termes imagés s'inspirant d'une autre réalité.**

Dans le cas qui nous intéresse, ce seront la personne et son modèle d'action en interaction qui seront traduits en images à partir d'une autre réalité. Selon Towers (1987), la métaphore peut prendre diverses formes : paraboles, proverbes, fables, anecdotes, contes de fées, simples histoires, mimes, jeux de rôle, dessins, etc.

Mais pourquoi utiliser la métaphore comme instrument pour faire expliciter des modèles d'action ? Pour deux raisons : soit parce que les

tentatives de compréhension habituelles ont échoué, soit pour enrichir la compréhension obtenue précédemment par l'approche logique des modèles d'action.

La métaphore, tout comme la grille diagnostic déjà présentée, est essentiellement un instrument d'analyse par la provocation. Le concept de provocation est tout à fait indiqué si l'on retourne à sa racine étymologique où *provocare* signifie « tirer hors de », « appeler à l'avant ». La métaphore fournit plusieurs possibilités en ce sens.

Son but premier est d'arriver à amplifier une situation, à la grossir, de façon à permettre au praticien de prendre conscience de son apport à l'interaction. Elle est cette loupe qui vient faire émerger chez le praticien une perception de la spécificité de sa communication dans l'action. Ainsi, l'individu peut plus facilement devenir conscient de ses gestes, de ses mots, de ses représentations et intentions, ainsi que de son influence dans la relation. Il est reconnu et il se reconnaît grâce à cette dissociation provoquée entre le fait d'être acteur et celui d'être observateur de son action. On peut alors constater que l'intervenant est plus en contact avec son expérience.

À l'occasion des ateliers que nous avons dirigés, la plupart du temps, après une première démarche de réflexion logique, les participants ont formé des petits groupes, l'espace de quelques minutes. Ils ont élaboré des métaphores visant à imager le modèle d'action de la personne qui a soumis une situation d'inefficacité. Parfois, ils prendront le temps d'écrire un court poème, ou élaboreront un dessin, ou créeront une petite pièce de théâtre ou encore ils proposeront simplement une caricature du comportement de la personne dans ses interactions infructueuses (Quand tu agis ainsi, cela nous fait penser à...).

La métaphore utilisée par une participante pour caricaturer le comportement de Jacques fut, pour lui, très enrichissante.

Jacques la baleine

Jacques est professeur au secondaire au secteur professionnel. Il rapporte une situation où il a fait une colère à ses élèves la semaine précédente. Il lui arrive à quelques reprises de s'emporter et il considère que ce comportement n'aide pas du tout à la qualité de la relation qu'il veut entretenir avec les jeunes. Mais c'est plus fort que lui, dit-il. « Je me retiens pour ne pas trop les remettre en question, mais à un moment donné je constate qu'ils n'ont pas du tout compris ce que j'ai enseigné et là je les engueule. Après je me retire et je reviens quelques minutes plus tard avec une attitude plus positive, en espérant ne pas avoir trop amoché nos rapports. »

Métaphore

Pour illustrer le comportement de Jacques, une participante l'a comparé à une baleine. « Tu me fais penser à une baleine, Jacques. Tu passes un certain temps la tête sous l'eau et quand tu émerges tu lances un énorme jet qui renvoie tout ce que tu as retenu sous l'eau. Évidemment, cela contribue à éloigner tous ceux qui sont autour de toi. »

Jacques a bien sûr été sensible aux autres métaphores qui lui ont été présentées par le groupe. Cependant, l'image de la baleine l'a rejoint davantage. Elle lui a permis de reconnaître sa tendance à refouler ses frustrations et à ne pas exprimer ses attentes. Elle a aussi eu pour effet de mettre en relief le jeu interactif entre lui et ses élèves « Plus j'attends et je me choque, plus les élèves me craignent et s'éloignent de moi et plus ma relation avec eux est insatisfaisante. » Il se retient un certain moment pour créer un lien intéressant, qu'il démolit par la suite. Jacques produit ce qu'il veut empêcher. La métaphore dépeint simplement son modèle d'action. Elle a eu pour effet de lui revenir à l'esprit toutes les fois qu'il s'est retrouvé en pareille situation.

8.1.2. Recadrage de la signification

L'analyse des modèles d'action par les approches logique et analogique permet au praticien de mieux identifier les déterminants de son inefficacité. Cet exercice de réflexion peut à certaines occasions être en lui-même suffisant pour dégager des pistes de changement. Prenant conscience des croyances, des interprétations et des émotions qui gouvernent son action, le praticien peut déduire de nouvelles façons de se représenter la réalité et d'agir. Cependant, ces recadrages « spontanés » ne sont pas chose courante. Il arrive souvent, en effet, que le praticien identifie bien son modèle d'action sans pour autant pouvoir envisager autrement sa situation d'inefficacité. Dans ces circonstances, le recadrage de la signification s'avère une méthode pertinente.

Ici, nous distinguons le recadrage en tant qu'heuristique (méthode) du recadrage comme résultat (effet). Il s'agit de procéder par l'un pour provoquer l'autre. Le recadrage de la signification consiste à présenter au praticien des façons différentes de concevoir la situation problématique dans laquelle il se retrouve. Les participants sont les producteurs de ces autres conceptions qui visent à modifier considérablement, sinon à remplacer complètement ce cadre de référence inadapté. Le recadrage se produira chez le praticien si et seulement si la nouvelle perspective suggérée est significative pour lui. Comme nous le ver-

rons maintenant, cette heuristique peut-être présentée sous une forme logique ou analogique.

8.1.2.1. *Approche logique*

La personne inefficace a souvent une interprétation très logique à fournir pour expliquer ce qui lui arrive. Le travail des autres membres du groupe consiste à lui suggérer une explication tout aussi cohérente, mais qui ouvre vers des solutions nouvelles. La littérature foisonne d'exemples de recadrages de type logique qui se sont avérés très efficaces pour désactiver la progression de l'inefficacité d'un modèle d'action. Cayrol et De Saint-Paul (1984) en rapportent un, réalisé par Leslie Bandler auprès d'une ménagère compulsive.

[Cette ménagère] passe son temps à astiquer la maison et particulièrement à aspirer son tapis pour qu'il n'y ait aucune trace de pas. Dès que les poils ne sont plus dans le même sens, elle expérimente une sensation extrêmement désagréable et se précipite sur l'aspirateur. Bien entendu, le tapis est un élément de discordance primordial dans la famille.

Leslie lui propose de fermer les yeux et de voir le tapis parfaitement propre et moelleux avec ses poils bien en place. Au moment où la cliente montre les signes de la plus grande satisfaction, elle poursuit : « Et vous réalisez que cela signifie que vous êtes seule, complètement seule, ceux que vous aimez sont loin de vous. » Les signes de satisfaction disparaissent immédiatement pour laisser place à une expression d'anxiété. Leslie reprend alors : « Maintenant, mettez quelques traces de pas sur le tapis. Cela signifie que les vôtres sont près de vous » (p. 185).

Si l'on se réfère à la définition du recadrage donnée précédemment, il y a vraiment ici une tentative visant à modifier le point de vue conceptuel et émotionnel que la dame attache à cette situation. Pour que le recadrage proposé atteigne la personne, il doit présenter une perspective différente tout en s'arrimant suffisamment à la vision du monde du praticien. La nouvelle perspective présentée par Bandler fut significative pour cette dame, puisqu'elle venait épouser des valeurs fondamentales chez elle (l'importance de ne pas être seule, d'être entourée des siens, etc.) qui l'emportaient probablement sur celle valorisée jusque-là, soit la propreté.

Le recadrage devient possible dans la mesure où le groupe connaît assez bien les intentions de la personne, de même que le contenu et les fondements des représentations activées dans la situation d'inefficacité.

Cela vient donc renforcer la pertinence de procéder d'abord par la démarche réflexive qui fournit beaucoup d'informations à ce sujet.

8.1.2.2. Approche analogique

La métaphore est aussi un instrument utilisé pour produire un recadrage de la signification. Gladding (1986) confirme à ce sujet que la métaphore est un excellent moyen de modification de la représentation. En plus de grossir un modèle d'action dans une situation interactive donnée, la métaphore peut aussi fournir une nouvelle perspective de la situation problématique. Comme l'affirment Matthews et Dardeck (1985), la représentation et les réponses habituelles apportées par une personne pour résoudre un problème sont interrompues par la ou les nouvelles interprétations, les nouveaux raisonnements, les nouvelles émotions et les nouveaux comportements qui sont suggérés directement ou indirectement par la métaphore. La provocation réalisée par l'image déclenche de fait une recherche du sens qui s'éloigne des repères cognitifs et émotifs en force. La créativité s'active et de nouveaux apprentissages deviennent alors possibles par le simple jeu des différentes sensations et représentations mises en branle par la provocation de la métaphore. Le cerveau droit est en ébullition et de nouvelles gestalts se développent. Naît alors une souplesse dans le modèle d'action. Ce qu'a vécu Alain, à la suite d'une métaphore présentée par Francine, peut illustrer ce type de cheminement.

Alain rapporte une situation d'inefficacité dans les relations qu'il a avec son patron qu'il nous décrit comme imposant, austère et sévère. Il estime que ce dernier exige trop de travail et que ses demandes ne sont pas toujours cohérentes. Alain craint la réprimande et en a assez de subir cette pression. Depuis quelque temps, il songe à le rencontrer pour lui faire part de ses insatisfactions, mais le moment venu, l'insécurité prenant le dessus, il démissionne (l'émotivité l'emporte!).

Recadrage de la signification par une métaphore proposée par Francine

« Cher Alain, je te propose d'entrer dans le bureau de ton patron pour lui parler de ton problème en l'imaginant dans une grosse chaise de bébé, suce au bec, bavette au coup, bonnet sur la tête, hochet à la main et couche aux fesses, à te regarder avec ces sourires d'enfant qui font craquer. Puis là, te surprendre à le voir plus petit, plus vulnérable et plus drôle qu'à l'habitude. »

Alain a d'abord réagi en riant aux larmes. «Je n'aurais jamais pensé le percevoir ainsi. Je me rends compte à quel point j'en ai fait un monstre. Plus je le rends monstrueux et plus j'ai peur de lui et je me sens fragile. Au fond, il y a sûrement un enfant en lui, quelqu'un qui peut également être humain et sensible, c'est pas possible ! »

Francine s'est attaquée à l'image qu'Alain se faisait de son patron en utilisant un langage davantage analogique. Alors qu'il le voyait comme un monstre, elle a tenté de bousculer cette signification en l'invitant à se le représenter autrement. En plus de fournir une solution de rechange (rencontrer son patron selon une autre disposition), la proposition de Francine a induit chez Alain la remise en question de ses interprétations et peut-être même de ses croyances. Elle a stimulé d'autres émotions à l'égard de sa relation patron/employé.

La métaphore est évolutive. Elle amorce une recherche dès le moment de la provocation, pour produire des réponses sur le moment et d'autres quelques jours et même quelques mois plus tard.

Finalement, la métaphore peut avoir un impact multicontextuel. La métaphore proposée à l'intérieur d'un contexte peut entraîner des effets qui auront des répercussions dans ce contexte ou même dans d'autres contextes. Un peu comme la pierre qu'on lance à l'eau et qui provoque un rayonnement qui dépasse largement le lieu de son impact.

Enfin, précisons de nouveau que les propositions de recadrage, qu'elles soient de type logique ou de type analogique, ne peuvent pas être imposées. Seul le praticien en juge la pertinence à la suite de la résonance qu'elle a sur sa réflexion et sa prise de conscience. Vouloir imposer une métaphore correspondrait à imposer sa propre vision de la réalité. La métaphore doit donc être, à la fois, suffisamment compréhensible ou saisissable par son cadre de référence et assez différente pour remettre en cause ce cadre et créer une ouverture vers une nouvelle façon d'envisager la réalité.

8.1.3. Recadrage de la définition de la relation

À l'intérieur de l'approche réflexive, nous insistons sur l'importance pour le praticien de prendre conscience de la définition de la relation qui s'est établie entre lui et « l'autre » dans une situation d'inefficacité. L'école interactionniste de Palo Alto a démontré comment les humains établissent progressivement entre eux des règles dans leurs façons de communiquer. Celles-ci deviennent redondantes et donnent naissance à des modèles d'interaction. En somme, les **modèles d'action**

de chaque individu engagé dans la relation s'ajustent les uns aux autres de manière à créer des **habitudes relationnelles communes**. Ces modèles d'interaction permettent une certaine stabilité et prévisibilité des rapports entre les personnes. Ils peuvent assurer l'efficacité de leurs actions réciproques en fonction des finalités qu'ils poursuivent.

Les situations d'inefficacité peuvent dépendre de la rigidité de ces modèles d'interaction. Le fait de recadrer différemment une relation devient alors une solution alternative très intéressante pour redevenir efficace.

Selon Bateson (1936), on peut relever deux modèles généraux d'interaction : le modèle complémentaire et le modèle symétrique. Nous présentons chacun d'eux ainsi que des exemples de recadrage qui ont servi à des praticiens en situation d'inefficacité.

- Le modèle complémentaire

On dira qu'une interaction est complémentaire entre deux individus lorsque le comportement de l'un est opposé mais articulé au comportement de l'autre ; il le complète. La relation père-fils, mère-bébé, médecin-patient, professeur-étudiant, etc., sont, par exemple, des interactions qui correspondent au modèle complémentaire.

À l'intérieur de ce modèle, on peut distinguer deux positions (Haley, 1963) : la position haute et la position basse. Les positions haute et basse ne comportent pas de connotation morale (bon/mauvais, fort/faible, etc.). Elles désignent plutôt le niveau où se situent les protagonistes de l'échange communicatif. Dans le modèle complémentaire, la personne qui occupe la position haute est celle qui dirige ou qui détient la responsabilité de la relation (par exemple, le médecin), alors que la position basse caractérise la personne qui s'incline ou qui accepte d'être prise en charge (par exemple, le patient).

- Le modèle symétrique

Quant au modèle symétrique, il se caractérise par les efforts mutuels de deux individus pour instaurer et pour maintenir l'égalité : tout comportement de l'un entraîne un comportement identique ou équivalent chez l'autre, basé sur des valeurs semblables (par exemple, deux enseignants s'entendent sur des conceptions et des stratégies pédagogiques dans une activité qu'ils présenteront ensemble à leurs élèves durant la semaine).

- Problèmes d'inefficacité et position relationnelle

Bateson souligne que la complémentarité et la symétrie sont privilégiées selon les situations. Le problème réside dans l'incapacité des personnes en interaction de quitter l'un ou l'autre des modèles. Selon cet auteur, se structure alors une complémentarité de plus en plus rigide (un individu ou un groupe impose son pouvoir à un autre qui s'y soumet malgré lui : patron autocratique/employé soumis) ou encore une escalade symétrique (un individu ou un groupe refuse d'être considéré à l'égal de celui qu'il qualifie de rival : un conflit entre des parents et leur adolescent qui exige d'être traité comme un adulte).

Des problèmes interactionnels sont souvent dus à la sclérose progressive d'un modèle d'interaction. Les gens en arrivent à faire plus de la même chose. Par exemple, une mère surprotectrice qui occupe une position complémentaire haute face à son adolescent peut contribuer à accroître la dépendance et la soumission de ce dernier et ainsi l'amener à se cantonner dans une position basse. En modifiant sa position relationnelle, un individu peut freiner un processus où l'insatisfaction et l'inefficacité régnaient.

Lors des sessions de réflexion que nous animons, nous demandons à la personne d'envisager son problème d'inefficacité en analysant la façon selon laquelle se définit la relation entre elle et ses interlocuteurs. Ayant diagnostiqué le problème d'inefficacité en se reportant à la typologie présentée précédemment, elle peut de surcroît savoir quelle position elle occupe dans les relations en cause. Cette dernière information est très importante, car elle trace une voie de solutions au problème.

En effet, le fait de connaître la nature de sa contribution à une relation insatisfaisante ou même stérile indique les autres positions interactives possibles, le but étant d'induire de la flexibilité dans ces rapports.

La symétrie et la complémentarité sont donc comprises comme des façons de structurer une relation. Toutefois, elles peuvent aussi traduire un vécu subjectif du praticien qui ne correspond pas nécessairement à la structure relationnelle en place. Par exemple, un parent peut penser qu'il occupe une position complémentaire haute, lorsqu'il répond à la moindre demande de son enfant qui se dit malade, mais qui ne l'est pas dans les faits. En réalité, c'est ce dernier qui, usant d'astuce, occupe la position haute en imposant son pouvoir. Le cas Monique présenté à la fin de ce chapitre illustre bien ce phénomène.

8.1.3.1. Approche logique

- *Utilisation de la relation complémentaire*

La situation vécue par Philippe permettra de voir comment la proposition d'une consoeur l'a aidé à recadrer la définition de la relation entre lui et ses élèves.

Philippe enseigne à l'éducation des adultes. Il déplore le faible degré de motivation de ses élèves. Au cours des dernières semaines, quelques problèmes d'ordre disciplinaire se sont manifestés : certains arrivent en retard ou partent avant la fin du cours ; d'autres s'amuse, parlent fort et dérangent ceux qui veulent travailler. Philippe a tenté de motiver ces adultes de différentes façons. Alors que les menaces ont eu un effet négatif et ont envenimé la situation, les sanctions n'ont pas semblé toucher ceux et celles qu'elles visaient. Philippe valorise la discipline et croit qu'il doit imposer des règlements.

Philippe tente ici de contrôler les attitudes et les comportements de ses élèves. Les menaces et les sanctions sont les principaux instruments qu'il privilégie pour avoir du pouvoir sur eux. Bien qu'il ne réussisse pas à obtenir gain de cause, il persiste à adopter une position complémentaire haute où les coûts sont plus élevés que les bénéfices. Si certains finissent par se soumettre à ses volontés en faisant preuve de peu d'initiative (créant ainsi une complémentarité rigide), d'autres l'affrontent en perpétuant et même en amplifiant leurs comportements perçus comme déviants et provocateurs (créant ainsi une escalade symétrique).

Afin d'aider Philippe à recadrer sa relation avec ses élèves, une participante lui a proposé d'utiliser une position basse pour arriver à ses fins. Elle lui a parlé de son expérience et a raconté qu'après avoir dit aux élèves qu'elle était disposée à écouter leurs suggestions en vue d'améliorer le climat de la classe elle a reçu plusieurs propositions intéressantes. Elle a mis en application certaines de ces suggestions. Par le fait même, elle a contribué à améliorer considérablement la motivation des élèves. Elle lui a donc proposé de faire la même chose, c'est-à-dire demander à ses propres élèves de lui faire des suggestions pour améliorer la situation ; et c'est ce qu'il a fait. En permettant aux élèves d'occuper une position haute dans la relation, Philippe a réussi à connaître ce qu'ils souhaitaient, à les intéresser davantage et à inscrire un peu plus de souplesse dans la conception qu'il avait de son rôle.

- *Utilisation de la relation symétrique*

Là où la complémentarité échoue, la symétrie peut s'avérer une méthode fort intéressante pour dépasser l'inefficacité. Alexandre et François ont expérimenté cette redéfinition de la relation. Voici en quelques mots la position du problème avant qu'ils amorcent le changement.

François veut que son fils Alexandre, qui a 16 ans, devienne autonome. Il lui demande donc de partager, avec les autres membres de la famille, des responsabilités ménagères. Entre autres, il insiste pour qu'Alexandre porte les ordures au chemin le dimanche soir étant donné que le camion les ramasse très tôt le lundi matin. François doit souvent rappeler à son fils de faire cette tâche.

François considère que son fils est un peu négligent et pas toujours autonome lorsqu'il tarde ou, pis, lorsqu'il oublie de faire sa tâche. Il a essayé la méthode douce pour sensibiliser Alexandre à l'importance de respecter cet engagement : «Alexandre, ça arrive à tout le monde d'oublier. Tu devrais peut-être écrire un petit mot dans ta chambre pour te rappeler que tu as à réaliser cette tâche le dimanche soir. »

Mais voilà que, depuis quelques semaines, Alexandre omet ou décide de ne pas sortir les ordures le dimanche soir. La méthode douce, rationnelle et diplomate de François ne fonctionne plus. Le père doit de plus en plus lever le ton et insister pour que son fils s'exécute. Alexandre dit qu'il en a « ras-le-bol » des ordures, qu'il a 16 ans et qu'il ne veut plus se faire mener par le bout du nez. François ne sait plus comment s'y prendre pour résoudre ce problème.

Argyris et Schön (1974) accordent une importance particulière à la relation symétrique pour résoudre des problèmes d'inefficacité entre des individus. Ces auteurs, comme nous l'avons indiqué précédemment (p. 52-53), définissent deux grands types d'interaction possibles, qu'ils nomment Modèle I et Modèle II. Selon eux, le Modèle I prédomine dans la société actuelle. Il s'agit d'un mode relationnel basé sur la complémentarité où chacun lutte pour la position haute. Pour retrouver l'efficacité, ces auteurs préconisent l'apprentissage et l'application du Modèle II, qui mise sur une relation symétrique entre les personnes. Selon ces auteurs, le Modèle I est essentiellement égocentrique. La personne tente de contrôler unilatéralement des situations et des interactions en vue d'atteindre ses finalités propres. Ce contrôle n'est pas toujours exercé de manière autocratique ; il peut très bien se cacher sous le masque de la diplomatie. Le Modèle I prévaut tant et aussi longtemps qu'il est jugé efficace par le praticien.

Le Modèle II est un choix exigeant, puisqu'il requiert du praticien qu'il quitte son univers pour s'ouvrir à celui de l'autre et créer avec lui des solutions aux impasses rencontrées. En cela, le Modèle II est essentiellement symétrique. Évidemment, le fait de prendre en considération les priorités de l'autre accroît, selon ces mêmes auteurs, le potentiel d'apprentissage des acteurs en cause. Nous traduisons ce que serait une relation de type Modèle II par ce que nous appelons la règle des trois « C ».

1. Faire ensemble le Constat de la situation (valider ensemble l'information).
2. Favoriser ensemble des Choix libres et éclairés en respectant les compétences de chacun.
3. Concourir à leur réalisation.

Cette façon d'être en relation exige donc que les acteurs reconnaissent mutuellement qu'ils ont un problème et que chacun y voie sa contribution. Il faut ensuite qu'ils veuillent s'engager à le résoudre en s'entraidant et en partageant leurs compétences respectives. Cela requiert dans un premier temps que les deux parties revoient les faits et valident cette information pour bien poser le problème. Ensuite, les acteurs doivent s'entendre sur des mesures à prendre pour le résoudre. Enfin, chacun doit s'engager dans l'action pour appliquer ces solutions et vérifier leur efficacité.

Pour sortir de leur configuration relationnelle peu satisfaisante, nous avons suggéré à François d'entamer un recadrage de ses rapports avec son fils en appliquant cette règle. Voici les grandes lignes du dialogue entre eux à la suite de cette recommandation.

Ce court dialogue n'est évidemment pas représentatif de toute l'importance que cet événement a eue sur le recadrage de la relation entre le père et le fils. Par contre, il révèle des stratégies qui diffèrent considérablement de celles qui avaient cours entre eux jusque-là. D'abord, François n'insiste plus pour résoudre unilatéralement le problème qu'il perçoit chez son fils. Il reconnaît qu'il fait partie du problème et s'assure que son fils partage sa perception des choses (on a un problème). Il permet l'échange de vues sur la question et favorise le fait qu'Alexandre formule ses volontés ; ce n'est donc pas seulement les siennes qui sont valorisées. Ensuite, tous les deux s'engagent dans une option choisie. L'opération est donc contrôlée conjointement. Il va de soi que le sujet (le fait de sortir ou non les ordures) n'est qu'un prétexte présidant au travail de la redéfinition de la relation entre eux. Ce nouveau dialogue ne permet pas non plus d'affirmer qu'il y a là un

recadrage radical de la perspective première. Cependant, le discours est suffisamment différent pour montrer que les bases mêmes de l'échange sont orientées pour produire la discontinuité espérée et accéder au Modèle II.

François :	« Alexandre, je pense qu'on a un problème. Je suis insatisfait de notre relation actuellement. »	Constat de la situation (validation de l'information)
Alexandre :	« Je suis tout à fait d'accord avec toi. »	
François :	« Connais-tu des solutions à notre problème ? »	Favoriser des choix libres en respectant les compétences de l'autre
Alexandre :	« J'ai 16 ans et je ne veux plus me faire traiter en enfant. Arrête de me surveiller et de me dire quoi faire. Concernant les ordures, je m'engage à les sortir, même si ça peut arriver que je les oublie parfois. »	
François :	« Très bien, je te fais confiance et je m'engage moi aussi à faire mon possible pour te traiter en adulte et ne plus te surveiller. »	Concourir à la réalisation
Alexandre :	« Moi aussi, je te fais confiance et je vais m'efforcer de ne plus te considérer comme quelqu'un qui veut toujours me contrôler. »	

Quelques années plus tard, François et Alexandre sont toujours d'accord pour dire que cet événement a transformé la nature de leur relation. Le fait d'interagir autrement a permis une modification de leurs rôles et des représentations qu'ils avaient l'un de l'autre.

8.1.3.2. *Approche analogique*

On peut aussi très bien travailler au recadrage de la définition de la relation en utilisant l'approche analogique.

Pierre est étudiant au doctorat. Il entretient des rapports conflictuels avec sa directrice de recherche. Ils sont souvent en désaccord sur le contenu de la thèse qu'il réalise, de même que sur la méthodologie. Étant rémunéré par les fonds de recherche de cette dernière, il se sent un peu esclave d'elle. Il tente de retenir ses émotions lorsqu'il la rencontre à la suite de la correction qu'elle fait de ses textes. Mais une fois sur place, il manifeste de plus en plus fortement son désaccord. Dès le début des rencontres, tous deux savent qu'ils marchent sur des sols fragiles et plus le temps passe, plus les échanges aboutissent à de l'obstination. Un sentiment d'incompréhension mutuelle s'installe et l'agressivité habite les propos.

N'en pouvant plus de cette situation intolérable, Pierre a soumis ce problème d'inefficacité aux participants de la session. Une des équipes a présenté à Pierre une métaphore sous forme de bande dessinée visant à caricaturer la dynamique relationnelle entre lui et sa directrice de recherche, mais aussi à lui suggérer de se positionner autrement dans la relation stéréotypée et improductive qu'ils alimentent.

La bande dessinée nous présente deux chiens qui convoitent le même os. Les deux se rapprochent lentement de cet os en s'observant et en adoptant progressivement une attitude défensive. Plus ils approchent de l'os, plus ils jappent fort l'un après l'autre. L'agressivité étant à son paroxysme, ils en viennent à se battre. Tout à coup, l'un des deux chiens décide de se coucher sur le dos et présente son flanc à l'adversaire en signe de démission. L'autre bête, surprise par ce geste, reste sur place, décontenancée. Puis elle se rapproche de son adversaire pour le sentir et le lécher comme pour s'assurer qu'il est bien en vie. L'os n'a plus d'importance. Le chien couché se relève et se dirige à la fontaine pour boire avec celui qui était pourtant son adversaire il y a quelques instants.

Pour Pierre, cette métaphore illustre d'abord les appréhensions de l'un et de l'autre au moment de leur rencontre. Elle présente très bien l'escalade symétrique qui s'établit entre les deux. Puis il constate que l'un des deux chiens, par l'adoption d'un comportement tout à fait différent, vient de déséquilibrer son opposant, ce qui l'entraîne vers une redéfinition de la relation. Il prend une position basse qui incite son adversaire à s'intéresser à lui et à mettre de côté son intérêt pour un os. L'image a suggéré à Pierre l'importance de ne plus chercher la position haute à tout prix pour établir une relation valorisante avec sa directrice de thèse. Elle lui propose au contraire l'intérêt de recourir à

une position basse qui pourrait permettre d'instaurer progressivement des rapports plus symétriques entre eux. L'image des deux chiens se rendant ensemble à la source pour s'abreuver symbolise un dénouement possible.

8.2. PHASE D'EXPÉRIMENTATION

La phase d'expérimentation, comme l'illustre la figure 7, suit la phase de réflexion. Le fait de présenter un nouveau cadre et des solutions alternatives au problème d'inefficacité du praticien n'assure pas qu'une modification réelle du contexte conceptuel et émotionnel se produira. Si tu veux connaître, apprends à agir, affirme Von Foerster (1981). Fidèles à ce principe, nous pensons que la modification des modèles d'action ne peut se limiter à la réflexion. L'apprentissage intégré nécessite la mise à l'épreuve de nouvelles façons de voir et de faire dans l'action. Ces solutions sont habituellement créées à partir de nouvelles intentions.

En effet, lorsque le praticien a réussi à bien expliciter son modèle d'action et qu'il comprend les conséquences insatisfaisantes de sa reproduction dans un contexte donné, nous lui demandons de formuler de nouvelles intentions en vue de retrouver l'efficacité. Pour ce faire, il est invité à compléter la phrase suivante en se référant à la situation problématique : « À l'avenir, je serai satisfait si... ». Évidemment, les formateurs et les participants demeurent très vigilants et s'assurent que la ou les nouvelles intentions formulées ne sont pas semblables à celles qui ont contribué à enliser le praticien dans une situation d'inefficacité persistante. Ces nouvelles intentions peuvent correspondre à l'une ou l'autre des trois composantes présentées plus tôt (l'intention impliquant le choix d'une stratégie précise dans un contexte donné ; l'intention visant à produire un effet chez l'interlocuteur; l'intention ayant pour but de produire un effet sur soi, c'est-à-dire la réponse à un besoin personnel). Mais puisqu'il s'agit de problème d'inefficacité, on ne peut penser à centrer uniquement son énergie sur la modification d'une stratégie. Changer de stratégie sans l'inscrire dans un cadre de référence modifié réduit les possibilités de changement significatif des modèles d'action concernés. Le praticien doit, à notre avis, orienter ses efforts en vue de provoquer des changements sur ses représentations en cause. Dans cette perspective, les stratégies qu'il élaborera seront au service de ce nouveau référentiel.

À la suite de cette phase réflexive sur son modèle d'action et à la lumière des solutions alternatives qui se présentent à lui, le praticien

est invité à passer à l'expérimentation concrète. La simulation et la prescription de tâches sont les principaux instruments utilisés pour servir cette intention.

8.2.1. La simulation

La simulation a habituellement lieu après la phase réflexive de la démarche. À ce moment, le praticien a identifié la cause de son inefficacité et il a maintenant en main des propositions de solutions. Il s'agit alors pour lui de mettre ces solutions en pratique. La simulation est une heuristique qui sert bien cette finalité. Elle constitue un premier exercice dans un contexte artificiel (la session de formation en groupe). On demande au praticien de reproduire, avec l'aide des participants, une situation où il est habituellement inefficace. Toutefois, lors de cette simulation, il doit modifier son scénario habituel pour expérimenter un cadre de référence ou un positionnement relationnel différent. En procédant ainsi, il teste une nouvelle manière de se disposer dans la relation. Il bénéficie du regard critique du groupe qui vérifie entre autres s'il y a un écart entre ce que le praticien pense qu'il fait et ce qu'il fait en réalité.

Les simulations peuvent également être faites en utilisant la métaphore. Nous avons assisté par exemple à la création de petites pièces de théâtre où le praticien et les participants de la session ont joué un scénario offrant ce potentiel de recadrage nécessaire pour induire le changement désiré.

8.2.2. La prescription de tâches

La prescription de tâches est une incitation auprès du praticien à mettre en pratique, en contexte réel, les solutions alternatives découvertes lors de la session sur l'action efficace. Pour qu'un changement significatif d'un modèle d'action se produise, ces solutions doivent être éprouvées dans la réalité. C'est l'application qui permet la concrétisation de ce mouvement ; elle valide ou invalide une nouvelle perspective et pourra même en faire émerger d'autres. Le simple fait de tester dans la réalité fournit l'information sur les suites à donner à ce processus de changement.

Concrètement, le praticien effectue ces expériences entre les sessions. Dans la mesure du possible, il doit faire ces tentatives peu de jours après la session de façon à bien profiter de la situation de crise

et des apprentissages amorcés au cours de l'intervention. Chaque praticien, lors de la session suivante (qui se déroule habituellement deux à trois semaines plus tard), fait part de ses expériences ; il évalue les résultats obtenus et il poursuit sa réflexion, surtout si l'inefficacité perdure.

Pour qu'il y ait permanence des apprentissages, il paraît souhaitable que le praticien répète autant qu'il le peut le modèle d'action renouvelé. Sans cette discipline, il ne faudra pas se surprendre de voir le naturel revenir au grand galop !

8.3. DU DIAGNOSTIC À LA MODIFICATION D'UN MODÈLE D'ACTION : LE CAS MONIQUE

Pour conclure cette partie sur la conception et la méthodologie de la réflexion et du changement des modèles d'action, nous présentons le résumé du cas Monique. Il vise à illustrer l'essentiel de la démarche de réflexion et d'application en vue d'un retour à l'efficacité. Ce cas n'est pas une voie stéréotypée à suivre pour réussir une intervention auprès d'un praticien ou d'un groupe de praticiens. Bien que cette intervention ait connu du succès, le lecteur devinera qu'il n'en est pas toujours ainsi. L'unique ambition de ce récit est de montrer un exemple du cheminement vécu par une personne qui s'inscrit dans cette démarche d'apprentissage par l'action.

Monique enseigne à l'éducation des adultes. Elle nous expose son dépassement devant l'attitude défaitiste de Lucie, une de ses élèves. Celle-ci obtient de très bons résultats scolaires, mais elle craint l'échec. Elle se rend souvent au bureau de Monique, ou encore elle l'appelle chez elle pour lui faire part de sa peur : « Monique je ne comprends pas, je suis certaine que je vais échouer, tout est trop compliqué pour moi, etc. » Monique essaie de lui expliquer les choses qu'elle ne comprend pas et elle tente de la rassurer, mais sans succès. Lucie revient toujours à la charge en renforçant le fait qu'il n'y a qu'elle (Monique) qui peut l'aider.

Monique nous présente ce problème en nous disant qu'elle ne sait plus quoi faire pour aider cette élève. Voici la synthèse des principales composantes de son modèle d'action.

Ses principales stratégies

Elle répète ses explications et reconforte Lucie en lui disant qu'elle est capable de réussir.

Ses principales intentions

Elle veut que l'élève ait confiance en elle et qu'elle réussisse sur le plan scolaire (produire un effet chez l'autre).

Elle veut qu'elle s'aperçoive qu'elle peut réussir par elle-même (produire un effet chez l'autre).

Elle veut aussi se prouver qu'elle est capable d'aider des personnes comme Lucie (produire un effet sur elle).

Le contenu dominant de ses représentations***Ses interprétations dominantes***

Elle voit Lucie comme une personne en difficulté.

Elle pense que Lucie n'a pas reçu toute l'aide nécessaire pour dépasser ses limites.

Ses principales émotions

Elle ressent de l'inquiétude, parce qu'elle craint que Lucie en vienne à abandonner l'école et vive une forme de dépression.

Elle remet en question sa compétence, ce qui l'amène aussi à vivre de l'insécurité et de la déception.

Ses principales croyances

Elle estime qu'elle a, comme enseignante, une grande part de responsabilité dans la réussite de ses élèves. Elle croit qu'une enseignante doit prendre le temps d'expliquer et de recommencer si c'est nécessaire. En conséquence, elle pense qu'elle doit déployer tous les efforts possibles pour bien expliquer la matière. « C'est cela une bonne enseignante », dit-elle.

Dans son processus de réflexion sur son modèle d'action, Monique prend conscience que plus elle applique ses stratégies répétitives, plus elle renforce ses intentions, plus elle confirme ses interprétations, plus ses émotions s'intensifient et plus elle réaffirme l'importance de ses croyances ; croyances qui gagnent doublement en importance du fait qu'elle n'arrive pas encore à y être tout à fait fidèle et à les confirmer comme elle le souhaiterait.

À la suite de sa réflexion sur son modèle d'action, nous constatons la prédominance des problèmes de type 2 (l'irréalisme domine) et de type 3 (l'écart trompe). D'une part, ses gestes sont en accord avec ses intentions, mais il apparaît de plus en plus irréaliste de croire qu'elle réalisera son intention dans le contexte relationnel actuel. D'autre part, il existe aussi un écart entre ce qu'elle fait et ce qu'elle croit faire. Alors qu'elle croit aider Lucie, elle contribue au contraire à amplifier son problème. Elle alimente une dépendance relationnelle et ne favorise pas l'apprentissage de la confiance en soi, comme elle le désire.

Monique a reconnu ce cercle vicieux relationnel. Elle a aussi découvert son modèle d'action dominant dans cette interaction. Les métaphores formulées par les participants l'ont en ce sens beaucoup aidée. L'un des participants a comparé son action à celle de Sisyphe. Un autre l'a associée à Mère Teresa. Une participante lui a même conté la petite histoire suivante que Monique a trouvée particulièrement éclairante et enrichissante.

Il était une fois, au milieu des bois, un petit oiseau affamé et abandonné qui criait sa détresse. Une promeneuse qui passait par là constata son désarroi et décida de l'amener chez elle pour le protéger et le nourrir. Les jours passèrent et l'oiseau, tellement bien nourri, avait peur d'être abandonné de nouveau. Lorsqu'il sentait un peu la faim, il s'empressait de crier famine. Ses demandes étaient de plus en plus fréquentes. Celle qui l'avait sauvé répondait à sa demande inconditionnellement, de peur qu'il ne revive un autre traumatisme. Mais plus le temps passait, plus l'oiseau grossissait. Il devenait de plus en plus pesant et gourmand. Les provisions de la bonne samaritaine diminuaient, alors que l'appétit du gros oiseau augmentait. Vint alors le jour où, en mangeant la dernière graine, il lui mangea la main...

À la suite de l'utilisation de la grille et de ces métaphores, Monique résuma son modèle d'action ainsi

Je me rends compte à quel point l'enseignement est une vocation pour moi. Je veux aider mes étudiants à tout prix et encore plus ceux qui présentent des difficultés. Je considère même qu'il s'agit d'un acte de charité. Je découvre ainsi combien il m'importe de sauver les démunis. Je retire beaucoup de valorisation lorsque je réussis à atteindre cet objectif, ce qui fut souvent le cas dans mon passé d'enseignante. Cependant, je constate aujourd'hui que trop aider peut nuire. Ma façon habituelle de concevoir l'aide n'est pas une garantie universelle d'efficacité. Je suis effectivement comme

Sisyphé dans cette situation, je continue d'appliquer le même modèle d'action, bien qu'il me ramène constamment au point de départ. Le don quasi inconditionnel dont je fais montre ici n'est pas non plus très loin de l'image qu'on se fait de Mère Teresa. Enfin, l'histoire de l'oiseau inclut les deux dernières constatations en plus de démontrer que l'offre crée la demande. À trop alimenter le problème de l'autre, on finit soi-même par vivre ce problème. Si cette analyse m'instruit sur cette relation avec cette élève, elle me permet aussi de reconnaître les limites de ce modèle d'action ailleurs dans ma vie personnelle.

À la lumière de cette lecture de la situation, Monique a formulé cette nouvelle intention pour retrouver l'efficacité : À l'avenir, dans ce type de situation, je serai satisfaite si *je peux continuer à aider cette élève et établir une bonne relation avec elle, sans continuer à jouer le rôle du sauveur, seule responsable de son succès*. Là encore, il n'est pas toujours facile pour le praticien de préciser rapidement cette nouvelle intention. Des suggestions des formateurs et des participants et le retour aux données de l'analyse sont parfois nécessaires et très éclairants.

Une suggestion pour modifier son modèle d'action a particulièrement retenu l'attention de Monique. Nous lui avons ainsi proposé de modifier son positionnement relationnel avec Lucie. Plutôt que de toujours rassurer Lucie et de lui expliquer sans cesse le contenu des matières, il lui a été suggéré de tenir un discours nouveau et de développer une attitude différente. Le court extrait de son échange avec Lucie montre clairement les effets de ce repositionnement.

- | | |
|---------|--|
| Lucie | « Ça ne va vraiment pas Monique. Je pense que je vais tout droit vers l'échec. Je n'arrive pas à comprendre la matière. Est-ce que tu peux m'aider? » |
| Monique | « Je me sens de plus en plus incompetente. Je n'arrive pas à bien t'aider. » |
| Lucie | « Non, tu es très bonne, Monique. Je sais que tu peux m'aider. » |
| Monique | « Je ne pense pas que je sois si bonne, puisque je n'arrive pas à t'amener à faire les apprentissages que tu souhaites réaliser. Peut-être y a-t-il quelqu'un d'autre qui pourrait mieux t'aider ? » |
| Lucie | « Je pense que tu te sous-estimes et je vais te prouver que tu es une très bonne enseignante. » |

Monique a maintenu cette position pendant quelques mois. Lucie, en voulant démontrer ses capacités et celles de Monique, s'est elle-même surprise à maîtriser son insécurité et à se confirmer à elle-même ses capacités de réussite. Monique, de son côté, a bien pris garde de ratifier trop vite le succès de Lucie. Cette dernière devait maintenir ses efforts pour valider et renforcer ses capacités. Cette différence dans la communication a, selon Monique, modifié considérablement les positions relationnelles entre elle et Lucie. Monique a repris du pouvoir dans cette relation en démontrant son désarroi, alors que Lucie a concédé le pouvoir qu'elle avait dans cette relation selon la manière privilégiée depuis le début. Ainsi, la rigidité de l'interaction des modèles d'action réciproques a progressivement laissé place à plus de souplesse dans la définition de leur relation. Monique qui, inconsciemment, prenait une position complémentaire haute pour résoudre le problème de Lucie a adopté de façon stratégique une position complémentaire basse. Elle a simplement reconnu son dépassement et son inefficacité. Elle obligeait ainsi Lucie à occuper une position haute en se prenant en main et en prouvant à Monique qu'elle était une bonne enseignante.

Monique a alors satisfait ses deux intentions, celle de « continuer à aider cette élève et établir une bonne relation avec elle » et celle de ne pas « continuer à jouer le rôle du sauveur, seule responsable de son succès ». Un contact avec Monique plusieurs mois après cette intervention renouvelée a permis de constater que ses rapports avec Lucie avaient évolué dans ces directions. Ces apprentissages ont aussi été transférés dans d'autres contextes relationnels de sa vie personnelle.

8.4. QUELQUES LIMITES DE LA MÉTHODE

Évidemment, la méthode d'apprentissage que nous venons de présenter n'est pas l'antidote à tous les maux de l'inefficacité professionnelle. Bien que nous puissions en apprécier les vertus, nous sommes également en mesure d'en identifier les limites possibles. En voici quelques-unes qui sont toujours au cœur de nos préoccupations et pour lesquelles nous demeurons en quête de solutions.

- Le nombre de participants et la restriction du temps disponible

Jusqu'à maintenant, nous avons concentré nos ateliers à l'intérieur de courtes périodes de temps. Plusieurs facteurs expliquent ce fait. À l'université, le nombre de crédits par cours impose un nombre limité

d'heures pour chaque cours. Dans l'entreprise ou ailleurs dans d'autres milieux de travail, la disponibilité des professionnels dans le temps et les contraintes financières font en sorte que nos ateliers dépassent rarement 45 heures. Les groupes sont habituellement constitués de 10 à 15 personnes. Il va de soi que tous ne peuvent présenter leur situation d'inefficacité et expérimenter du début à la fin la méthode d'apprentissage sur ses modèles d'action. D'abord, les participants doivent apprendre la méthode ; puis, lorsqu'ils parviennent à la maîtriser relativement bien, le temps est venu de nous quitter. Peut-on simplifier davantage le processus d'apprentissage de la méthode? Peut-on également permettre d'optimiser dans le temps les apprentissages que peut produire cette méthode ?

- La permanence des acquis et le transfert des apprentissages

Plusieurs praticiens, et plus spécialement ceux qui proposent leur situation à l'analyse lors des ateliers, acquièrent des connaissances ; des connaissances sur eux-mêmes et leurs modèles d'action et des connaissances sur des façons nouvelles d'expérimenter concrètement la réalité. L'enthousiasme souvent constaté chez les participants qui apprennent dans le cadre des sessions n'est toutefois pas la garantie de la modification de leurs modèles d'action. Ces savoirs développés dans cette expérience d'apprentissage sont-ils si significatifs qu'ils s'installent chez le praticien et deviennent des ressources pouvant être utilisées plus ou moins spontanément lorsque c'est nécessaire ? Le praticien peut-il profiter de ces apprentissages et les utiliser dans des contextes et circonstances autres que ceux les ayant fait naître ? Le naturel a-t-il plutôt tendance à reprendre place progressivement en éliminant de plus en plus les traces fraîches de ces apprentissages qui doivent être éprouvés de nouveau dans l'action pour gagner en importance et en permanence ? Des témoignages de praticiens qui ont participé dans le passé à nos sessions nous permettent de constater l'ensemble des possibilités. Si certains disent se servir à nouveau de ces apprentissages et les utiliser dans différents contextes, d'autres évoquent certaines connaissances théoriques transmises au cours sans préciser d'autres retombées.

- La difficulté d'utiliser la méthode par soi-même

Nous souhaitons que les personnes qui participent aux ateliers puissent par la suite utiliser seules, et au besoin, cette méthode. Cela pose deux problèmes, celui de l'auto-analyse et celui de l'exigence pratique. Bien

que l'instrument fournisse des questionnements pour aider le praticien à prendre conscience des représentations qui guident son action, son analyse en sera de toute façon contaminée. En ce sens, il sera plus facile pour lui de regarder autrement sa réalité, si quelqu'un de l'extérieur l'accompagne dans sa démarche. De plus, cette méthode exige du praticien qu'il s'arrête et prenne un certain temps pour recueillir des faits et pour procéder à une analyse. Cette démarche peut lui paraître pénible et compliquée, l'amenant à préférer utiliser ses moyens habituels ou encore espérant que la situation difficile se résorbe d'elle-même.

- *La méthode est un biais qui en exclut d'autres*

Enfin, et dans une perspective constructiviste, on doit reconnaître que la méthode est limitée à ce qu'elle est, à ses *a priori*, à ses procédés, bref à ses biais. Elle est donc gouvernée par ses représentations, par ses intentions et par ses stratégies qui en font la force et qui en créent les limites. Cela en fait un construit qui doit constamment être éprouvé et réinventé.

CONCLUSION

L'explicitation des théories de l'action d'un praticien requiert une démarche rigoureuse, et cela, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. La méthode que nous avons élaborée s'inspire principalement de la science-action développée par Argyris et Schön aux États-Unis. Elle vient reconnaître la valeur des savoirs d'expérience pour ajouter au patrimoine des connaissances dans un champ donné, mais aussi pour travailler à l'amélioration de la pratique professionnelle. C'est davantage à ce deuxième volet que nous avons consacré nos efforts ces dernières années. Notre méthode a, en effet, plus particulièrement servi la cause du perfectionnement de professionnels en exercice.

Dans la deuxième partie de ce livre, nous avons d'abord présenté une compréhension du concept de «modèle d'action» ainsi que des phénomènes d'efficacité et d'inefficacité professionnelles, pour ensuite décrire et expliquer les procédés de notre méthode réflexive. Ces concepts et procédés ont été charpentés autour de notions théoriques importées de différents champs de connaissance en sciences humaines, et grâce à l'expérience riche d'ateliers réflexifs avec des praticiens. Ces praticiens ont agi avec nous à titre de cochercheurs pour expliciter leurs savoirs d'expérience, mais aussi pour réfléchir sur la complexité de l'action en tant que processus et résultat. Cette méthode constitue donc l'aboutissement de ce travail de collaboration.

L'atelier réflexif s'est avéré pour nous un lieu privilégié pour enseigner et appliquer la méthode. Nous souhaitons toutefois que celle-ci puisse être utilisée, au besoin, par les participants qui ont vécu l'atelier en groupe. Denis Ross a tenté cette expérience dont il nous fait part dans la partie qui suit.

Une application de la méthode

À la partie précédente, nous avons présenté une méthode réflexive favorisant l'explicitation de modèles d'action et l'expérimentation de leur modification dans les situations d'inefficacité. Cette méthode a été très bien accueillie au cours d'ateliers de perfectionnement d'éducateurs d'adultes. La découverte, par plusieurs participants, de leurs modèles d'action et l'expérimentation réussie de nouvelles façons d'interagir dans des situations problématiques confirment à nos yeux l'efficacité de l'approche. Mais les restrictions de temps lors de ces ateliers empêchent certains participants de profiter du soutien du groupe et des accompagnateurs pour réfléchir sur leurs propres agirs professionnels. La question suivante se pose alors : comment poursuivre individuellement cette démarche en dehors des ateliers lorsque le groupe n'est plus là pour accompagner le praticien qui veut appliquer cette méthode réflexive ?

Cette dernière partie du livre présente le compte rendu d'une utilisation de la méthode par Denis Ross à la suite de sa participation à des ateliers réflexifs en groupe animés par Bruno Bourassa et Fernand Serre. Ce cheminement plus individuel s'est concrétisé par une correspondance écrite entre lui et une collègue travaillant dans le domaine de l'éducation mais qui ne connaissait pas la méthode. L'auteur commente et reproduit des extraits de cette correspondance, qui s'est échelonnée sur près de deux ans. Nous retrouvons, regroupées

en trois chapitres, sensiblement les mêmes étapes de la méthode que celles présentées dans la partie précédente.

Dans le chapitre neuf, Denis Ross expose son analyse de certaines de ses actions professionnelles jugées efficaces. Cette première étude permet déjà de déceler certains de ses modèles d'action dominants. L'inefficacité de quelques-uns de ces modèles dans des situations particulières fait l'objet du dixième chapitre. Cette analyse a été réalisée selon les approches logique et analogique. Certains recadrages de la signification et de la définition de la relation ont été utilisés pour favoriser de nouveaux apprentissages.

L'expérimentation de nouveaux modèles d'action selon la méthode de prescription de tâche complète cette démarche d'apprentissage par l'action (chapitre 11). Ce dernier chapitre de la correspondance entre Denis Ross et sa collègue incorpore les commentaires de Bruno Bourassa qui, en tant que cochercheur, réagit à cette analyse.

L'expérience décrite est bien réelle mais, dans le but de préserver l'anonymat, les noms des personnes et des institutions sont fictifs.

Étude de l'efficacité

9.1. PRÉAMBULE

En présentant ma propre démarche de perfectionnement professionnel à partir de la méthode réflexive de Bourassa et Serre, j'accepte de rendre publics des aspects de ma personnalité ; ce qui n'est pas sans m'embarrasser. Mais je le fais parce que je crois que ma démarche peut aider des praticiens qui se retrouvent dans des situations semblables et qui veulent être mieux instrumentés pour se perfectionner en apprenant de leurs expériences.

Ayant déjà participé à un atelier réflexif mené par mes deux collègues, j'ai tenté de pousser plus loin l'expérimentation de la méthode en ciblant cette fois-ci mon agir professionnel comme animateurformateur en milieu carcéral auprès de détenus admissibles à une libération conditionnelle. Mon mandat était de les préparer à réintégrer la société dans le cadre d'un programme intensif de deux semaines.

Je ne connaissais alors ni les problèmes spécifiques des détenus, ni le milieu carcéral. Mes interventions habituelles, en tant qu'éducateur d'adultes, s'adressaient à des chercheurs d'emploi et à des professionnels oeuvrant dans le domaine de l'insertion en emploi. Réfléchir sur mes actes professionnels dans ce nouvel environnement de travail

m'est apparu très stimulant et pertinent pour poursuivre mon perfectionnement professionnel.

Cette démarche réflexive a été réalisée en bonne partie par l'intermédiaire d'une correspondance écrite avec Lucie, une amie et ancienne collègue d'études. Dans la première lettre que je lui ai fait parvenir, je lui présentais un plan d'analyse comportant douze étapes. Je souhaitais traverser l'ensemble de ces étapes en douze semaines en lui écrivant à chaque fois une lettre pour approfondir ma réflexion. Cet échéancier m'est apparu par la suite tout à fait irréaliste. J'ai toutefois respecté le plus possible ces étapes qui apparaissent dans le tableau ci-dessous.

Plan d'analyse et d'expérimentation

Chapitre 9: Étude de l'efficacité

- Étape 1. Identifier des interventions spécifiques, récentes et efficaces.
- Étape 2. Analyser par séquences les composantes de ces interventions professionnelles en utilisant les grilles prévues à cet effet.
- Étape 3. Effectuer une première réflexion sur mes modèles d'action efficaces dominants.

Chapitre 10: Étude de l'inefficacité

- Étape 4. Identifier des interventions spécifiques récentes jugées inefficaces.
- Étape 5. Analyser ces interventions par séquences.
- Étape 6. Synthétiser, selon une approche logique, les stratégies, intentions et représentations qui composent un modèle d'action dominant.
- Étape 7. Décrire à l'aide d'une métaphore, un modèle d'action dominant qui nuit à mon efficacité professionnelle.
- Étape 8. Identifier le type de problème d'inefficacité.

Chapitre 11: Expérimentation du changement

- Étape 9. Imaginer des lieux et une méthode pour favoriser de nouvelles façons d'intervenir pour retrouver l'efficacité.
 - Étape 10. Expérimenter de nouvelles façons d'agir.
 - Étape 11. Réfléchir sur l'expérimentation de nouvelles façons d'agir.
 - Étape 12. Faire un bilan de cette démarche d'analyse et d'expérimentation.
-

Ce n'est que deux ans après le début de cette démarche de réflexion sur l'action que la onzième étape a été franchie. La rédaction de cette partie du livre constitue la dernière étape du processus, soit le bilan de cette démarche d'analyse et d'expérimentation.

9.2. RÉCIT ET ANALYSE

En septembre 1995, j'envoie une première lettre à Lucie lui présentant mon intention d'analyser des interventions que j'ai réalisées, en tant que formateur, auprès de détenus en milieu carcéral. Lucie a accepté de participer à cette expérience. Je lui avais également fait parvenir le plan d'analyse et d'expérimentation qu'on retrouve à la page précédente. La lettre qui suit est celle qui amorce notre réflexion sur mon efficacité professionnelle.

Le 9 septembre 1995

Bonjour Lucie,

Le temps court. Déjà plus de quinze jours depuis ma dernière lettre. Et moi qui m'étais dit que je t'écrirais à chaque semaine. Être à la dernière minute, voilà une de mes stratégies dominantes!

Concentrons-nous, aujourd'hui, sur l'étape 1 du plan de travail **identifier des interventions spécifiques, récentes et efficaces**. Ces interventions pourront éventuellement servir de matériel à l'émergence de mes modèles d'action dominants.

D'abord, il importe de situer l'environnement qui me préoccupe. Ici, je m'intéresse à l'action professionnelle au sens large, soit toutes les formes d'interactions en relation avec mon milieu de travail. J'en conviens, cela est très vaste. Ce qui facilite les choses, c'est que mes façons d'agir, même dans des contextes différents, sont souvent identiques. J'ai, comme nous tous, des « façons de voir et de faire » qui sont apprises et auxquelles je me réfère pour résoudre les problèmes auxquels je suis confronté. Selon l'analyse que je fais de la situation, j'utilise des stratégies que je crois efficaces.

Cette réflexion dans l'action sur les stratégies à adopter ne se fait pas toujours consciemment mais, si je prends la peine de

décortiquer quelques interventions, en les situant dans leurs contextes, il est relativement simple de faire émerger certains de mes modèles d'action dominants.

Comme tu n'es pas sans le savoir, j'interviens depuis peu à titre d'animateur-formateur en milieu carcéral auprès de détenus dont le temps d'incarcération tire à sa fin. Au moment où j'écris ces lignes, je n'ai qu'une seule session à mon actif avec eux. J'ai trouvé cette première expérience difficile mais, dans l'ensemble, j'ai l'impression d'avoir atteint les objectifs du programme. Et puis, selon les évaluations orales et écrites, les participants ont apprécié mon style d'animation. J'ai encore énormément à apprendre. Mes interventions souffrent d'un manque de connaissance du milieu carcéral. C'est pourquoi j'aimerais beaucoup profiter de cette correspondance pour objectiver mon cheminement par rapport à cette démarche professionnelle. Alors je fonce...

Connaître quelles interventions efficaces auprès des détenus (mieux vaut voir nos bons coups d'abord!) pourraient me permettre d'amorcer l'analyse de mes modèles d'action.

J'ai choisi une brève intervention récente qui m'a particulièrement marqué. Je l'ai appelé **le coup du ventilateur**. Je te souligne qu'il n'est pas toujours facile d'identifier des actions efficaces. Pourtant, la plupart de nos interventions sont efficaces. Lorsque tout « baigne dans l'huile », c'est parce que nous savons agir convenablement dans des situations plus ou moins prévisibles.

J'arrête ici cette première étape qui situe mon contexte d'analyse. Je te ferai parvenir dans un prochain courrier la grille de collecte de données complétée de cette intervention. Je t'invite, en terminant, à faire, toi aussi, une démarche de réflexion sur tes actions professionnelles. Tu peux t'y mettre dès maintenant et cheminer au rythme de nos correspondances. Si tu préfères, tu lis chacune des étapes qui s'échelonneront dans le temps et, ensuite, tu amorces une démarche à partir des informations que tu auras reçues, si l'expérience t'intéresse. De toute façon, tu feras bien ce qui te plaît !

À la prochaine et merci d'être là !

Denis

Le 25 septembre, je fis parvenir à Lucie cette copie de la *Grille de collecte de données* d'une intervention efficace que j'avais jugée intéressante et gratifiante.

Le coup du ventilateur

Deuxième journée de formation avec les détenus. Le cours a débuté depuis quinze minutes. C'est la canicule. Le temps est chaud et humide. Dans la salle de cours, un ventilateur au plafond remue l'air. Les participants, un peu engourdis, écoutent ma synthèse du travail de la veille.

Tout à coup, les événements se précipitent. Un retardataire pénètre dans la salle. Voyant une personne assise sur la chaise qu'il occupait hier, il s'installe au fond de la pièce, complètement en retrait du groupe, même si d'autres places sont disponibles autour de la table. Je n'ai pas encore le temps de réagir, que le participant qui avait pris la place du retardataire se lève sans dire un mot, se dirige vers la sortie et met en mode « arrêt » l'interrupteur du ventilateur. Puis, toujours en silence, l'air impassible, il retourne à sa place.

Intervention réalisée en août
Grille complétée en septembre

S : Stratégie
R : Réaction

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES D'UNE INTERVENTION EFFICACE

Décrire les éléments importants du contexte

Stratégies/réactions (paroles, gestes, silences)	Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Émotions (je ressentais...)	Représentations Interprétations (j'interprétais...)	Croyances (j'ai fait cela parce que je crois que...)
(1) S : « Là, ça ne va plus ! D'abord ça me dérange Benoît (le retardataire) lorsque j'anime un groupe et qu'un participant est complètement à l'extérieur. » Ensuite m'adressant à Pierre, celui qui a arrêté le ventilateur- «je considère qu'il ne revient pas à une seule personne de déterminer si le ventilateur doit fonctionner ou	- éviter de perdre le contrôle du groupe. - utiliser l'occasion pour bations importantes se	- la crainte de ne plus assurer le contrôle du groupe si je réactualiser les règles	- que des participants voulaient tester mes limites et mon n'exprimais pas	- il faut battre le fer lorsqu'il est chaud lorsque des pertur contrôle du groupe.
(2) S: « J'peux comprendre Pierre que le ventila- teur accentue les symptômes de ton rhume et que c'est inconfortable pour toi. Mais il y a peut-être une autre façon d'amener ton problème! R: Pierre se replie sur lui-même dans une attitude d'insatisfaction. Il parle de façon inaudible, il bougonne. Benoît, le retardataire : « Pis moi vu que quelqu'un a pris ma place, je me suis assis ici. J'peux suivre même si je suis en dehors du groupe. »	- montrer qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans le groupe et que les besoins de chacun sont recevables si on sait les amener adéquatement.	- une satisfaction d'avoir utilisé cette situation pour enclencher une discussion sur le respect des autres.	- la personne veut imposer ses besoins sans tenir compte des autres.	- le respect des autres est important.

(3) S : « OK on va régler un problème à la fois. » M'adressant au groupe: « Concernant les problèmes de santé de Pierre, qu'est-ce qu'on fait avec le ventilateur? » R : Le groupe : « Ouais, y fait chaud - On va crever - S'il est malade qu'il reste couché - Il peut peut-être se mettre à une place où il y a moins de vent. »	- régler un problème à la fois; - impliquer le groupe dans une décision qui les concerne.	- de la confiance en mon approche pour régler le problème.	- que l'ensemble des participants s'impliquent dans un processus de résolution de problème qui concerne la dynamique du groupe.	<i>idem</i>
(4) S: M'adressant à Pierre: « Il semble que le groupe désire que le ventilateur tourne. Peux-tu accepter le ventilateur ce matin et on réajuste cet après-midi?» R: « Ouais, ouais, c'est correct. »	- obtenir l'accord de Pierre face à la décision du groupe; - démontrer à Pierre que je ne nie pas son problème; - obtenir l'accord du groupe.	- de la satisfaction à maintenir le contrôle du groupe.	- que Pierre voulait par son geste, avoir de l'attention, mais pas au point de se mettre le groupe à dos.	- la cohésion du groupe est plus grande lorsque les besoins de chacun sont au moins entendus.
S: « Merci Pierre. Tu peux changer de place si tu veux. Peut-être qu'à une autre place tu aurais moins de vent. » - M'adressant au retardataire : « Benoît, j'apprécierais que tu te joignes au groupe. Lorsque t'es trop loin, j'ai l'impression que t'es pas avec nous. » R: Benoît s'intègre au groupe.	- renforcer positivement Pierre dans son respect de la décision du groupe; - obliger Benoît à se joindre au groupe.	- une satisfaction et une impression de plus grande cohésion du groupe.	- que Pierre était content qu'on ait pris en considération ses problèmes de santé; - que je me devais d'être directif avec Benoît vu les règles du jeu acceptées au départ.	- en tant qu'animateur, je suis responsable du bon déroulement des ateliers.

À la fin de septembre, mon objectif d'écrire une lettre par semaine commençait à me sembler irréaliste. Le temps me manquait. Malgré tout, j'ai persévéré. J'ai rédigé une synthèse de l'intervention « le coup du ventilateur » que j'ai transmis à ma correspondante.

La synthèse de cette intervention est contenue dans le tableau suivant.

Grille synthèse

Intervention : <i>Le coup du ventilateur</i>		
STRATÉGIES	INTENTIONS	REPRÉSENTATIONS
Afficher ouvertement ses frustrations et ses insatisfactions.	Canaliser l'attention du groupe, le mettre face à un problème qui concerne tous les membres.	Lorsque j'affiche clairement et calmement mes sentiments par rapport à une situation problématique, les participants ont tendance à s'impliquer dans la recherche de solution. Je crois en la responsabilisation.
Impliquer le groupe et la personne concernée sur les moyens à prendre pour résoudre le problème.	Utiliser une situation précise pour faire participer le groupe à la résolution d'un problème qui concerne l'ensemble.	Il faut, dans la mesure du possible, résoudre les problèmes lorsqu'ils se présentent. Dans un groupe, il faut savoir respecter les besoins de l'ensemble.
Être ferme sans être agressif devant un comportement inacceptable (s'installer complètement en retrait du groupe).	Affirmer mon leadership dans le groupe. Éviter la dispersion des participants.	je n'accepte pas qu'un participant se place en retrait du groupe alors qu'il affirme vouloir participer. J'ai pour mandat de faire respecter certaines normes de fonctionnement.

Après la présentation de cette synthèse, j'ai pris conscience de croyances récurrentes, comme l'importance de profiter de situations courantes pour bâtir des apprentissages. Mais j'avais aussi l'impression de n'émettre que des banalités.

Je disais à Lucie qu'il s'agissait davantage, à ce stade-ci, d'appriivoiser l'approche, de se familiariser avec les concepts et les grilles. Le travail de formation dans l'action ne faisait que débiter ! Mais déjà d'autres interrogations sur mes croyances, mes valeurs et mes intentions se précisaient.

Bien que nous insistions peu, dans la deuxième partie de ce livre, sur l'efficacité professionnelle comme source d'exploration de ses modèles d'action, il me semble, en réfléchissant sur l'importance que j'ai accordée à la description des « réussites », que celles-ci apportent une meilleure compréhension des modèles d'actions récurrents dans un contexte moins menaçant professionnellement. Il faut se rappeler aussi que ce sont ces mêmes modèles d'action qui, reproduits dans d'autres contextes, peuvent mener à l'inefficacité professionnelle.

Ces premières réflexions sur mes expériences professionnelles en milieu carcéral m'ont amené à préciser ce que signifie à mes yeux une prestation réussie. L'intervention auprès de Lucien, qui est présentée dans la lettre qui suit, ajoute à cette réflexion sur mon efficacité et les intentions dominantes de mes modèles d'action.

Bonjour Lucie,

Dans mon travail de groupe avec les détenus, le cas de Lucien à titre d'exemple, peut servir à illustrer mes intentions, pas toujours explicites, d'être apprécié et de me reconnaître comme compétent en réussissant à susciter et à conserver l'intérêt et la motivation de tous.

Lucien est en détention à la prison de Cartier. Il est considéré comme un cas difficile. Son attitude est arrogante avec l'autorité et il se tient à l'écart des autres détenus. Au début de la session, Lucien a clairement démontré, par sa façon d'agir, qu'il ne participerait pas activement à la formation. Il s'est mis en retrait du groupe. Il ne posait pas de questions et ne faisait que le strict nécessaire, souvent moins. C'était le candidat idéal à l'abandon.

De mon côté, je me suis fixé comme objectif personnel de conquérir la confiance de Lucien et de le maintenir dans le groupe durant toute la durée du programme. J'espérais de lui une plus grande implication et un comportement moins défensif. Ma stratégie principale, au départ, a été de trouver un point d'intérêt commun à partir duquel Lucien se sentirait valorisé. Ce point commun, c'a été la Côte-Nord, la région de Lucien. En tant que visiteur de ce coin de pays, je lui demandais des informations, lui parlais des sites que j'avais vus, le prenais comme modèle devant le groupe pour décrire des différences culturelles entre la ville et les régions éloignées, etc.

La stratégie a porté ses fruits. Durant la deuxième semaine, Lucien participa plus activement et plusieurs réticences s'estompèrent. J'ai pu ainsi aborder individuellement et devant le groupe ses façons d'agir en prison.

J'ai encore à l'esprit la dernière journée de formation, après le repas communautaire que nous avons pris ensemble. Nous étions en train de jouer à « Fais-moi un dessin ». Tous participaient. Lucien était l'arbitre. J'étais ému de voir ces détenus dans une prison à sécurité maximale s'amuser dans le respect de chacun et selon les règles du jeu.

Peut-être trouves-tu cette « réussite » banale ? Pourtant ce sont des moments comme ceux-là qui me font vraiment apprécier mon travail. Et lorsque j'apprécie ce que je fais, j'ai tendance à me croire, sinon à vouloir, être efficace.

Amitiés,

Denis

Lucie m'amena à m'interroger, à partir de cette intervention, sur ma représentation de l'efficacité. Au début du mois d'octobre, elle m'envoya une belle grande lettre où elle me confia ses préoccupations professionnelles. Un de ses commentaires sur ma situation avec Lucien m'interpella particulièrement :

Bravo pour avoir réussi à intégrer Lucien. Une seule question pourquoi tenais-tu à l'intégrer ? Pour lui ? Pour toi ? Pour les deux ?

Ces questions m'amènèrent à porter un nouveau regard sur mes intentions dominantes face à un groupe. Je les résumerais ainsi aujourd'hui

Est-ce que je cherche de façon compulsive l'approbation de tous ? Je peux aujourd'hui mieux répondre à cette question, mais avant d'en dire davantage, je veux d'abord présenter des situations où je me suis senti inefficace.

Étude de l'inefficacité

10.1. RÉCIT ET ANALYSE

Lorsque j'ai entrepris cette deuxième étape de ma correspondance, j'intervenais dans un autre établissement pénitencier. Les relations avec les détenus étaient nettement plus tendues. Voici ce que j'écrivais sur ce sujet à Lucie le 29 octobre.

[...] la clientèle que j'ai actuellement me déstabilise. Je suis insatisfait de la dynamique du groupe. J'ai nettement intérêt à mieux comprendre ce qui se passe dans mes interactions avec eux pour pouvoir me sentir plus efficace. Et puis je ne te dis pas toute l'énergie que me demande le travail d'animation auprès des détenus. Le climat est très conflictuel, la motivation quasi nulle et les réticences immenses. Cela a des répercussions qui dépassent le travail. Je m'emporte plus facilement et j'agis plus agressivement avec mes proches.

Dans ces conditions, il a été facile de trouver des interactions avec les détenus où mon efficacité était douteuse. Je ne vivais pas de crises majeures mais sûrement des difficultés importantes qui me rendaient insatisfait dans mon travail.

Au départ, j'ai réfléchi à mes actions inefficaces en utilisant l'approche logique. L'analyse d'un segment d'une activité sur le budget a été riche en enseignements.

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES D'UNE INTERVENTION INEFFICACE
Décrire les éléments importants du contexte

Jeudi après-midi, première semaine de formation avec les détenus. Les thèmes de l'atelier sont la consommation et la gestion des revenus et des dépenses. Je demande aux participants de faire une liste d'épicerie pour une semaine et d'indiquer le prix approximatif de leurs achats. Pour les aider à déterminer les prix, je distribue des dépliants publicitaires des marchés d'alimentation.

Stratégies/réactions (paroles, gestes, silences)	Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Émotions (je ressentais...)	Représentations Interprétations (j'interprétais...)	Croyances (j'ai fait cela parce que je crois que...)
(1) S : « Faites-vous une liste d'épicerie fictive en tenant compte de votre situation à la sortie. » R : « J'ai déjà fait ça - t'es pas sérieux ! ... » Au moins quatre participants manifestent verbalement leurs réticences.	- qu'ils se projettent dans le quotidien hors milieu carcéral pour les initier à une alimentation saine et économique; - proposer un moyen amusant: regarder les dépliants publicitaires pour établir les prix et choisir des aliments.	- la crainte d'avoir encore à gérer des réticences à passer à l'action.	- que cet exercice comme d'autres depuis le début avec ce groupe ne les intéressait pas beaucoup.	- savoir s'alimenter sainement et planifier son budget est important; - qu'il faut faire l'exercice.

(2) S: Je les laisse rouspéter et je circule entre les tables m'attardant surtout à ceux qui aux réticences font l'exercice. R: Plusieurs ne participent pas du tout. Les quelques participants qui font l'exercice prennent du temps à se mettre à la tâche.	- que les participants abandonnent leurs réticences.	- la peur de perdre le contrôle.	- que depuis le début certains leaders manifestent continuellement des réticences.	- la mise en action réduit les réticences; - je ne dois pas céder face d'une minorité - le temps arrange les choses.
(3) S: Je continue à circuler, essayant de démontrer de l'intérêt aux quelques personnes qui font leur liste d'épicerie. R: Très peu de participation - certains parlent entre eux sans faire l'exercice.	idem	idem	idem	idem
(4) S: « Puisque plusieurs parmi vous ne font pas l'exercice voici de l'information sur l'alimentation équilibré et une feuille de calcul de son poids idéal. » R: Certains perturbateurs s'intéressent au calcul du poids idéal en fonction de leur grandeur et de leur ossature.	- retrouver le contrôle du groupe en proposant une activité qui puisse les intéresser.	- de la peur, de l'anxiété.	- que l'activité était un échec; - que je perdais le contrôle du groupe.	- il vaut mieux occuper les participants plutôt que de leur laisser faire n'importe quoi; - il est important de susciter leur intérêt.
(5) S : Je délaisse l'activité « la liste d'épicerie » et j'explique aux perturbateurs comment calculer leur poids idéal. R: Les réticents et les autres travaillent sur cet exercice.	- retrouver l'intérêt du groupe à une activité commune.	- une perte de pouvoir.	- que je ne faisais pas ce que j'aurais voulu faire.	idem

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES D'UNE INTERVENTION INEFFICACE (*suite*)

Stratégies/réactions (paroles, gestes, silences)	Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Émotions (je ressentais...)	Représentations Interprétations (j'interprétais...)	Croyances (j'ai fait cela parce que je crois que...)
(6) S: Au retour de la pause, je reviens à la charge avec une grille pour faciliter le calcul des revenus et des dépenses à la sortie de leur détention. R: Même réaction de désintéressement que pour la liste d'épicerie : «Je sais faire ça - Faut-il le faire maintenant? - Je vais la compléter dans ma cellule ce soir - Est-ce que dois inscrire l'argent que les filles me donnent? Ha! ha! ha! »	- réaliser les activités du programme; - leur donner des outils pour évaluer le réalisme de leurs attentes à la sortie de prison.	- de la lassitude, du découragement.	- des réticences.	- si je ne m'impose pas et ne fais pas cet exercice important, je vais perdre de la crédibilité; - il est important de prévoir ses dépenses en fonction des revenus surtout lorsqu'on a très peu de revenus.
(7) S: J'abandonne l'exercice.	- ne pas me mettre à dos les détenus.	- la peur de perdre le contrôle du groupe.	- que je devais me plier à leur volonté pour ne pas perdre l'image du « gars sympathique » que je voulais projeter.	- la fuite est parfois préférable à l'affrontement.

En remplissant cette grille, je voyais bien que j'étais obnubilé par des « il faut » et des « je dois ». Comme je le faisais remarquer à Lucie, une croyance comme «je dois susciter et conserver la motivation de tous », peut parfois s'avérer une mission impossible. De même, les nuances sont multiples entre l'affrontement et la fuite. Mais dans l'action, cette réflexion n'est pas toujours évidente.

Grille synthèse d'interventions récentes

STRATÉGIES	INTENTIONS	REPRÉSENTATIONS
Renforcement social différentiel : ne pas soulever de comportements inappropriés (exemple : ne rien dire à ceux qui ne travaillent pas et renforcer positivement les personnes qui travaillent Directivité : émettre des consignes claires axées vers l'action; obliger tous les participants à faire le même exercice en même temps ; éviter les discussions qui risquent de déstabiliser le groupe et faire naître des réticences impossibles à dissiper dans l'immédiat.	<i>Effet sur le récepteur</i> Passage rapide à l'action et réduction des réticences. <i>Effet sur moi-même</i> Me prouver que je suis un bon animateur parce que je conserve la motivation de tous. <i>Intention face au choix d'une stratégie</i> Mettre en application un type de stratégie que je maîtrise très bien dans le cadre d'animation de groupes de recherche d'emploi, et que je considère efficace.	je dois faire en sorte que tous les participants du groupe s'impliquent. Le contenu du programme doit être couvert (p. ex. le budget). Dans certaines situations, la non-directivité facilite l'émergence de réticences qui ralentissent inutilement l'action.
Agir avec diplomatie et compréhension.	<i>Effet sur le récepteur</i> Acceptation du formateur et collaboration. <i>Effet sur soi-même</i> Ne pas me sentir menacé, être apprécié comme une personne sympathique. <i>Intention face au choix d'une stratégie</i> Faire valoir des comportements amicaux et fraternels	J'ai besoin d'être aimé et approuvé pour intervenir efficacement. Si je montre du respect et de la compréhension, je recevrai la même chose en retour. .

La synthèse de l'intervention sur le budget, présentée ci-avant, illustre deux modèles d'action qui me semblent présents dans plusieurs de mes interventions. Habituellement, ce modèle est efficace dans mes actions professionnelles (notamment pour inciter des chercheurs d'emploi à passer à l'action). Parfois ce n'est pas le cas, comme ici avec les détenus.

Cette grille synthèse fut envoyée à Lucie à la fin du mois de novembre de la première année de cette réflexion. Mon travail avec les détenus « rebelles » était alors temporairement terminé et je vaquais à d'autres occupations à l'extérieur du milieu carcéral.

En travaillant à la synthèse des composantes de cette intervention, je me rendis compte que les stratégies béhavioristes (renforcement social différentiel, directivité, rotation systématique, mise en action rapide) que je connaissais bien et qui me sont encore fort utiles n'étaient peut-être pas appropriées dans cette situation. J'aurais dû être davantage à l'écoute des besoins des participants et questionner les personnes sur leurs réticences. C'est du moins ainsi que j'ai réagi à la suite de cette réflexion sur l'efficacité de mes interventions. J'ai cherché, par la suite, à développer plus de flexibilité et d'écoute aux premiers signes de résistance.

Concernant mon travail d'apprentissage par l'action et ma correspondance, j'étais rendu à la septième étape de mon plan initial: **décrire à l'aide d'une métaphore un modèle d'action dominant qui nuit à mon efficacité professionnelle.**

Comme il est dit dans la partie précédente, la métaphore peut être traduite sous diverses formes : paraboles, proverbes, fables, anecdotes, contes de fées, simples histoires, mimes, jeu de rôle et dessins. Par contre, autant l'approche logique ne peut partir que de soi - c'est moi qui peut décrire séquence par séquence mes stratégies, mes intentions et mes représentations -, autant l'approche analogique nécessite le reflet d'autres personnes.

C'est pourquoi, à ce stade-ci, l'auto-analyse de mes modèles d'action demandait un certain partage avec une ou des personnes de mon entourage quant à la façon dont elles perçoivent métaphoriquement certains de mes modèles d'action. J'aurais pu demander à ma correspondante de me présenter mon comportement sous forme de métaphore. Les circonstances ont fait que c'est ma compagne de tous les jours qui m'a aidé à visualiser sous forme analogique mon modèle d'action en situation d'inefficacité. Mais j'ai pris bien soin de raconter à Lucie ce qui s'était passé.

Lorsque ma copine arriva à la maison, ce soir-là, j'étais maussade. Pourtant j'avais bien travaillé. J'avais remis de l'ordre dans mes dossiers et je m'étais replongé dans ma réflexion sur l'action. Mais une impression de lassitude me poursuivait. Je l'ai exprimée en me plaignant des difficultés du travail autonome, notamment le manque d'échange stimulant généré par le travail en équipe. En fait, il me semblait qu'à ce moment j'étais tourmenté par la suite à donner à notre correspondance. À la relecture des lettres antérieures, je me trouvais insipide et sans saveur. Je voulais aller plus profondément dans l'auto-dévoilement. Je voyais qu'il fallait arrêter de tergiverser pour aller au vif de l'analyse, c'est-à-dire identifier un modèle d'action dominant que je percevais comme inapproprié dans certaines situations professionnelles et sûrement aussi dans ma vie de tous les jours.

C'est au cours de la soirée du 8 janvier qu'un déblocage s'est fait. J'ai partagé avec ma copine ma difficulté à pouvoir représenter mon modèle d'action de façon métaphorique. Dans l'enthousiasme du moment, je lui ai présenté la grille de collecte des données portant sur mon intervention inefficace avec les détenus lors de l'activité sur le budget.

D'abord, en lisant mes réflexions sur cette action, elle a ri de bon coeur. C'était un rire affectueux; cela me réconforta et me mit en confiance. Ensuite, elle me dit que, devant un tel public et leur manque d'intérêt, je m'en étais plutôt bien tiré.

Lorsque je lui ai demandé si elle pouvait décrire de façon imagée le modèle d'action qui me caractérise, elle fut un peu embêtée. « Je te connais trop », dit-elle.

Je lui ai donné alors plus d'informations sur le déroulement de l'activité sur les métaphores lors des ateliers animés par Bruno et Fernand. Voici ce que je lui ai expliqué

Les participants, après la présentation d'une grille de collecte des données d'un de leurs collègues, se réunissent en petits groupes et essaient de décrire symboliquement la perception qu'ils ont de son modèle d'action tel que présenté. J'ai assisté à des petits bijoux de créativité. J'ai vu des formateurs escalader des murs imaginaires plutôt que de faire un léger détour. J'ai participé à

une mise en scène du Jugement dernier (j'avais d'ailleurs le rôle de Ponce Pilate !). J'ai découvert des caricaturistes brillants, et que d'humour! Qu'il s'agisse du pit-bull édenté, du castor relax, du soldat de l'ONU ou du sourire de la Chinoise, les personnes qui recevaient ces images y trouvaient souvent leur compte. Des lumières s'allumaient

Après cette brève explication, voici comment ma copine a représenté métaphoriquement mon modèle d'action.

Elle mima de façon caricaturale un chien de cirque plein de bonne volonté à qui le maître demande de produire un tour d'habileté. Mais, cette fois, le lieu est différent et les accessoires pour réaliser les prouesses habituelles ne sont pas les mêmes. Le bon chien fait du mieux qu'il peut pour répondre aux exigences du maître, pas si mai en fin de compte. Mais le chien est insatisfait, car le doute l'assaille. Il s'interroge sur son efficacité, sur la pertinence de ses gestes, sur la perception de son maître. Il doute des outils utilisés ou de la maîtrise des outils. Il met en question son approche, l'intérêt de l'exercice et, pourquoi pas, l'intérêt du programme et sa compétence pour le réaliser. C'est clair, le chien Denis est hésitant, il a besoin d'être rassuré. Pire, l'angoisse du doute le hante.

Cette métaphore de mon comportement m'a touché: j'agis comme un chien docile qui répond à des demandes parfois irréalistes pour recevoir une petite marque d'attention. M'apercevoir qu'à partir d'une parcelle d'une intervention, somme toute ordinaire, un de mes modèles d'action dominants puisse émerger m'a étonné. Bien sûr, ma copine me connaît bien et je bonifie ses commentaires, mais n'empêche !

La prise de conscience de nos modèles d'action récurrents peut prendre du temps. L'analyse sur un mode logique et analogique avait fait surgir des traits de ma personnalité qui influençaient inévitablement mes modèles d'action. Mais j'avais encore de la difficulté à les repérer en situations professionnelles en cours d'action. Bien sûr, intervenir avec les détenus n'était pas facile, mais j'arrivais à faire le boulot sans vivre de crises majeures en utilisant mes modèles d'action habituels.

Pour aller plus loin dans ma réflexion, il a fallu que je sorte du cadre professionnel. Les situations analysées jusqu'ici devinrent secondaires et une réflexion plus profonde sur mes intentions et surtout sur l'interprétation de mes réactions émotives et de mes croyances face à certaines interactions de la vie courante prirent plus de place.

Dans cet esprit, j'ai raconté à Lucie cette vieille expérience d'enfance qui me collait à la mémoire et que cette analyse réflexive a fait rejaillir.

J'ai trois ans, peut-être quatre. Ça se passe dans la ruelle, derrière chez moi à Saint-François-d'Assise, un quartier de Québec. Deux clans de preux chevaliers s'affrontent avec des épées de bois dans une guerre factice. Je fais partie d'un de ces bataillons.

Je me bats sans conviction car, pour moi, il n'y a pas d'ennemis. D'autant plus que, dans l'autre camp, on essaie de me soudoyer pour que je me range de leur côté. On me demande de prendre position, de m'identifier à un groupe au détriment de l'autre. Je me sens déchiré. Parce que je ne peux choisir, je ne suis ni avec l'un ni avec l'autre.

Lorsque arrive le temps des réconciliations, je suis sans joie. Je n'ai pas l'impression de m'être entièrement engagé dans l'action.

Le rêve, l'hésitation, la difficulté de choisir imprègnent mes actions. L'incertitude m'habite. C'est un modèle d'action dominant qui caractérise ma personnalité.

Qu'y a-t-il derrière cela? Je l'affirme avec de moins en moins de doute (!) : le sentiment de culpabilité.

Mes intentions, mes stratégies relèvent trop souvent de la peur de déplaire, d'aller contre l'opinion des autres. Il m'arrive de douter de mes intentions et de mes stratégies, au point de m'empêcher d'agir. Dans ma tête, les « personnes significatives en relation avec la situation » me font entendre ce qu'elles feraient à ma place. Devant cette cacophonie, souvent discordante, Denis ne sait plus qui écouter. Soit qu'il se mêle à l'agitation sans avoir l'impression de « contrôler la situation », car le temps ou l'environnement l'oblige. Il est alors insatisfait, car il n'a pu répondre adéquatement à toutes ces voix intérieures. Ou encore, il est inhibé et ne prend pas de décisions, il laisse l'extérieur - des personnes ou événements - décider à sa place.

Bon, c'est un gros morceau que je viens de sortir. Peut-être que cette lettre peut sembler très loin de l'analyse de l'action professionnelle. Pourtant, il me semble clair que mes façons d'être et d'agir, que ce soit en milieu professionnel ou dans d'autres milieux de vie, reposent sur des bases identiques.

Peu importe le rôle que je joue, c'est toujours le même acteur qui est derrière le personnage. Il s'agit simplement de se rappeler qu'en ce qui me concerne, dans le cadre de cette mise en scène, c'est ma façon de me représenter ma relation avec le travail qui me préoccupe.

À très bientôt,

Denis

Cette épopée peu glorieuse qui logeait au fond de moi et qui a resurgi dans le cadre de cette réflexion sur mes actions professionnelles était, à mon avis, intimement liée à une constance dans ma vie la peur de choisir ou de déplaire et le sentiment d'avoir fait le mauvais choix, d'être coupable.

Après cette prise de conscience d'éléments de mon modèle d'action et de leur impact sur plusieurs des interactions auxquelles je participe, j'ai laissé germer et je suis retourné à mon projet initial: apprendre à augmenter mon efficacité professionnelle. J'en étais à la huitième étape : **identifier le type de problème d'inefficacité.**

Lucie était toujours là, fidèle correspondante, qui m'encourageait, vers cette autoexploration. Elle était ma confidente, je me sentais accepté, et je lui parlais de mes faiblesses.

Rebonjour Lucie,

Ça fait un bon 10 minutes que je suis là, face à l'ordinateur. Où en suis-je ?

Normalement, je devrais conclure l'étape 8: identifier le type de problème d'inefficacité qui caractérise certaines de mes interventions.

Je reviens à l'activité sur le budget et les prévisions budgétaires avec mes détenus. À quel type de problème d'inefficacité parmi les trois suivants ai-je affaire ?

L'émotivité l'emporte?

L'irréalisme domine?

L'écart trompe ?

Je ne sais pas ce qu'en pensent mes collègues, mais j'ai parfois l'impression que ces causes sont liées. En ce qui concerne la dernière intervention analysée avec les détenus, il me semble que mon intention de les faire travailler sagement à se construire une liste d'épicerie et à prévoir leurs revenus et dépenses à la sortie n'était pas très réaliste dans le contexte.

Comme me l'a fait remarquer si justement ma copine, je ne m'en suis pas trop mal tiré, devant les réticences des participants face à l'activité. C'est l'écart entre ce que je veux faire et ce que je peux faire qui est la source de mon insatisfaction professionnelle. Ma représentation de l'intérêt des détenus au programme est peut-être à réévaluer.

J'aimerais te signaler aussi que d'autres types de problèmes d'inefficacité surgissent dans mes actions professionnelles. Parfois, c'est l'émotivité qui l'emporte. La peur n'est souvent pas très loin derrière ces situations inefficaces. Par exemple, je conclus trop rapidement une activité que je considère pourtant comme importante. Devant le brouhaha d'un ou de deux participants, je vais raccourcir indûment la présentation, parce qu'émotivement je n'ai pas le courage de rappeler aux perturbateurs qu'ils doivent respecter le groupe. Pour être plus précis, j'ai parfois peur de m'affirmer.

L'écart entre l'intention professée et pratiquée peut aussi être une cause d'inefficacité dans certaines occasions. Il n'est pas toujours

facile de s'en apercevoir. Je me rappelle l'analyse que j'avais faite, lors de ma première réflexion sur mes modèles d'action dans le cadre de l'atelier réflexif avec Bruno et Fernand. À cette période, j'animais un comité dont un des mandats était d'impliquer davantage les intervenants au sein de l'organisme. Nous avons convenu, avec la direction, de donner aux conseillers plus de pouvoir en les invitant à s'impliquer dans la réévaluation du programme d'intervention auprès de la clientèle. Pour les conseillers du comité, le problème ne se situait pas prioritairement à ce niveau, mais plutôt au niveau de la structure de l'organisme et de sa gestion. Mon intention professée était de permettre aux intervenants de se responsabiliser davantage par rapport à l'organisme. Mon intention pratiquée a été de les confiner dans leur rôle d'intervenant, en ne leur donnant pas la possibilité d'assumer et de manifester leurs opinions sur ce qu'ils jugeaient déterminant à ce moment-là: la gestion de l'organisation.

Mes stratégies utilisées pour arriver à mes fins étaient les suivantes :

Contrôler seul le processus.

Éviter d'aborder directement la réticence majeure.

Mettre en action des gens à partir d'objectifs intermédiaires qui soulèvent moins de réticences de façon à les « endormir » sur les finalités de l'exercice.

Merci et à bientôt !

Denis

À cette dernière étape d'identification de mes problèmes d'inefficacité, je me suis aussi attardé, dans ma correspondance avec Lucie, aux positions relationnelles. Le recadrage de la définition de mes relations avec les autres (modèle complémentaire et modèle symétrique) devenait maintenant plus facilement réalisable après le chemin que je venais de parcourir.

Je me plaçais, semble-t-il, trop souvent en position basse; une façon simple de ne pas avoir à choisir. Les deux paragraphes suivant d'une autre lettre adressée à Lucie décrivent bien comment je percevais mes positions relationnelles

Tu l'auras deviné, je me place souvent en position basse. C'est une stratégie dominante chez moi. Par exemple, Bruno et Fernand sont des professeurs d'université, je suis le collaborateur. Très souvent, je me place en position de bon second dans mon travail; du genre assistant de directeur ou de directrice. La plupart du temps, cela me satisfait. Je suis près du pouvoir, sans avoir le fardeau de son image et de ses responsabilités. Mais cette stratégie n'est pas toujours satisfaisante. Surtout avec un groupe de détenus que je dois minimalement contrôler si je veux atteindre les objectifs du programme !

J'aimerais parfois être en mesure de m'affirmer davantage. Ne pas être « mitaine », selon une expression du milieu carcéral. À mon avis, le doute et la culpabilité engendrent des comportements de repli sur moi qui se caractérisent par l'adoption de stratégies relationnelles où la position basse domine.

À la suite de ce parcours réflexif sur mon agir professionnel, j'avais l'impression de me connaître davantage et, surtout, j'avais une idée plus précise de mes points faibles au niveau professionnel. J'en étais arrivé à la conclusion qu'un travail sur mes modèles d'action devait se faire dans le cadre de certains types d'intervention que je considérais comme étant des terrains fertiles, propices à des sentiments injustifiés de peur et de culpabilité, de même qu'à l'utilisation abusive de la position basse comme stratégie d'adaptation.

Il fallait voir maintenant dans l'action si le changement était possible. J'étais prêt à passer à l'étape suivante : **l'expérimentation de nouveaux modèles d'action.**

Expérimentation du changement

11.1. RÉCIT ET ANALYSE

Près de deux mois se sont écoulés après la phase d'identification de problèmes d'inefficacité. L'expérimentation de comportements nouveaux en accord avec des modèles d'action renouvelés a tardé à s'actualiser.

Nous le savons, comprendre ne veut pas toujours dire changer. Il est donc sage de retourner en situation réelle, là où nous avons reconnu un problème d'inefficacité, pour expérimenter méthodiquement ce que nous voulons voir se transformer dans nos comportements et attitudes professionnelles. Mais cela n'est pas toujours facile.

La nouvelle dynamique du marché du travail qui se caractérise par la diversification des champs d'intervention rend parfois difficile la validation des conclusions d'une analyse d'autoperfectionnement, puisque le contexte où ont émergé la réflexion et la situation problématique n'est plus. Pour ma part, j'en avais fini avec les détenus. Je ne pouvais donc pas retrouver le même contexte de travail et d'animation. Ma recherche d'efficacité et l'expérimentation d'un nouveau modèle d'action devaient se faire ailleurs.

Je prenais conscience aussi qu'il est souhaitable d'avoir un accompagnateur pour compléter cette dernière étape (peut-être même aussi

les précédentes ?). On peut très bien professer de nouvelles intentions et en pratiquer d'autres ! On enveloppe autrement les mêmes stratégies et on fait du pareil au même sans nécessairement s'en rendre compte. Il faut être vigilant ! Lucie était toujours là, disponible et fidèle au poste. Mais j'avais besoin du regard d'un autre accompagnateur.

J'ai donc demandé à Bruno de commenter ma réflexion. Il accepta avec plaisir. Il est ainsi devenu l'interlocuteur cible. Les échanges épistolaires se sont transformés en courrier électronique. Ce que j'expédiais par Internet à Bruno était aussi reçu par Lucie. De même, je transmettais les réponses de Bruno à Lucie.

En avril, mes préoccupations de perfectionnement professionnel portaient principalement sur l'efficacité de mes relations interpersonnelles à l'intérieur des organisations. Dans certaines situations, mon modèle d'action dominant au niveau relationnel (la position basse) pouvait me nuire. L'expérimentation et le développement de la relation symétrique, mais aussi l'utilisation de la position haute en situation complémentaire, me semblaient des objectifs d'apprentissage réalistes pour augmenter mon efficacité professionnelle.

La prescription de tâches et le recadrage de la relation et de la signification furent les moyens privilégiés pour expérimenter le changement. A quelques reprises, Bruno me retourna mon courrier électronique en y insérant ses propres commentaires. Les pages qui suivent livrent les étapes cruciales de cette correspondance.

Le 14 avril, j'ai fait part à Lucie et à Bruno, par courrier électronique, des objectifs et des moyens que je m'étais fixés pour expérimenter de nouveaux modèles d'action. Bruno m'a renvoyé mon courrier électronique en y ajoutant quelques commentaires. Ceux-ci apparaissent en caractères gras à l'intérieur des correspondances.

Lundi, 14 avril

Un peu de structure pour mon apprentissage dans l'action !

Des difficultés que je désire surmonter: peur de m'affirmer par crainte de déplaire. Prendre trop en considération l'opinion des autres; ce qui implique un retard dans l'action dû à l'hésitation. Trop souvent, l'émotivité l'emporte. En d'autres mots, l'intention est dominée par une émotion forte.

Un contexte d'apprentissage

Nous sommes le 14 avril. D'ici un mois, des décisions importantes devront être prises au niveau professionnel. Que je devienne directeur général d'un centre Jeunesse ou que je développe un centre pour travailleurs autonomes, je dois maintenant passer à l'action, vite et bien. Dans ce contexte, je vivrai plusieurs situations où la peur d'agir sera présente. À ce stade-ci, il ne s'agit pas de savoir pourquoi j'ai peur mais plutôt d'identifier en situation réelle les instants précis d'apparition de ces peurs, de façon à pouvoir les contrer avant qu'il ne soit trop tard. Un peu comme la personne violente qui doit repérer les petits signes annonciateurs d'un risque de violence pour pouvoir réagir avant qu'il ne soit trop tard. Dans mon cas, c'est l'inhibition qu'il faut arrêter

Un moyen

Je veux vous faire part à tous les jours pendant 14 jours d'une situation d'inhibition ressentie et la façon dont je l'ai gérée. Ceci en tenant compte de la grille d'analyse de mes modèles d'action. Mais puisqu'il s'agit d'une phase de changement, l'analyse de mes modèles d'action sera brève.

Voilà ma situation d'aujourd'hui. Ce matin, nous avons eu une rencontre du comité exécutif de l'Association des travailleurs autonomes. Je sais qu'un membre très influent du groupe est en désaccord avec un projet qui me tient particulièrement à coeur.

À un moment de la réunion, j'ai senti l'inhibition me gagner. La perception que je me faisais de la situation était que mon point de vue ne pourrait être mis en valeur si je ne l'exprimais pas à ce moment précis. J'ai alors foncé. J'ai parlé de mes convictions, lesquelles, à mon

avis, étaient contraires aux opinions du groupe. J'ai clairement annoncé mes couleurs, calmement (avec un peu de passion tout de même) mais fermement.

Un déclic (difficile à préciser) m'a permis de réfléchir en cours d'action et de réenligner mon mode de fonctionnement. Mon intention a alors été d'expliquer mes motivations par rapport au réseau et l'importance que j'accorde au projet. Ma stratégie a été de m'expliquer, de dire ce que je juge important à mes yeux, en essayant d'être le plus clair possible. Je voulais ainsi, en plus de défendre une conviction, me prouver que je peux m'affirmer lorsque c'est nécessaire.

Le résultat a été satisfaisant. La personne qui avait beaucoup de réticences au projet a montré plus d'ouverture que j'espérais (ou peut-être était-elle moins réticente que je ne me l'imaginais!) et ses objections par rapport à certains points sont tout à fait fondées. Je considère que nous avons eu une communication symétrique, chacun faisant valoir son point de vue dans le respect des convictions de l'autre. Cette communication a été possible parce que j'ai osé le passage d'une relation complémentaire où j'ai la position basse à un nouveau rapport plus symétrique. J'ai risqué.

Commentaires de Bruno - Comme quoi, le changement passe par l'action. Il est peut-être trop tôt pour conclure à la permanence de ces apprentissages. Toutefois on peut, je crois, constater l'amorce d'un changement sur le plan des représentations dû à un repositionnement relationnel et à une attitude plus affirmative, plus proactive. On peut aussi penser que la réflexion que tu fais depuis un moment sur ton action peut occuper une place importante dans l'orientation de tes nouvelles manoeuvres relationnelles. Il y a comme l'idée sous-jacente que c'est maintenant permis pour toi de risquer cette nouvelle façon d'être dans ces types de configurations relationnelles. En d'autres mots, il s'agit là d'un changement acceptable pour toi et donc écologique avec ce que tu es.

Un cas réussi. Demain est un autre jour. Je m'engage à prendre un risque de la sorte par jour (ça peut être plus mais au moins un par jour), et je m'engage à le partager avec vous par courrier électronique, tous les jours.

Donc, la suite demain.

Merci de me permettre d'être en réseau de connivence avec vous. Et sentez-vous à l'aise pour me répondre.

Denis

Bravo Denis, c'est pas évident de se permettre d'être autrement dans des zones de vulnérabilité.

Bye ! Bruno

La prise de conscience de l'influence de mes représentations sur mes intentions déborda rapidement le cadre professionnel. Il m'apparut tout à fait opportun de considérer des événements de la vie courante comme lieux d'expérimentation du changement.

La prescription de tâches présentée ci-dessous n'a aucun rapport avec ma pratique professionnelle. Pourtant, cette situation fait appel à des croyances très ancrées qui resurgissent sans tenir compte des contextes d'interaction. Ainsi, de nouveaux modèles d'action peuvent tout à fait se vérifier dans un contexte différent.

Bruno me retourna des commentaires incorporés au texte, tout comme il l'avait fait précédemment. Sa stratégie d'intervention est tout à fait différente...

Mercredi matin, 8 heures, le 16 avril

Les jours se ressemblent et les énergies ne sont pas toujours les mêmes.

Le contexte

Hier après-midi, après une matinée à mettre de l'ordre dans mes papiers, à courir faire des photocopies et à découvrir un maître-saucissier, je rentre à la maison et le sommeil m'accable. Je ne puis me concentrer face à mon écran cathodique.

La nouvelle stratégie utilisée

Prendre une bonne couverture, m'installer confortablement allongé sur le sofa et roupiller.

Commentaires de Bruno - Que fais-tu du péché et de l'enfer? Il s'agit là d'un comportement très téméraire...

Mes intentions contradictoires

- me reposer pour retrouver un peu d'énergie pour être plus efficace ;
- continuer à travailler pour ne pas « succomber » à la paresse.

Devant l'état de fatigue, je dois choisir entre deux intentions une en relation avec le désir, l'autre reliée à mes valeurs judéo-chrétiennes. Pour cette situation, j'ai privilégié le désir/plaisir en considérant cette intention comme une affirmation face aux autres et face à moi-même. Le désir a été plus fort que la volonté : j'ai roupillé (presque) en paix!

Commentaires de Bruno - Espèce de pervers polymorphe !...

Mais je ressentais la culpabilité parce que j'interprétais mon désir comme une faiblesse de ma part, un manque de détermination et de volonté. Ma croyance était la suivante: « Ce ne sont que les paresseux qui font la sieste l'après-midi. »

Mes représentations pendant/après l'action

« Puisque je suis paresseux, autant bien l'assumer » (mais le discours intérieur était trouble). Le fait de prendre une couverture est nouveau et démontre plus de détermination. Habituellement, lorsque je fais une sieste en après-midi, je me refuse cette chaude douceur (je tiens à l'intérieur de moi un langage du genre: « O. K. tu peux t'étendre quelques instants mais ça ne doit pas être confortable. Ainsi, le refroidissement de ton corps t'obligera à te lever et la sieste sera courte ! » Donc, j'ai assumé davantage le besoin légitime que je peux ressentir de prendre 20 à 30 minutes en début d'après-midi pour ne rien faire, et même dormir. Peu importe les taquineries de ceux qui sont proches et qui considèrent comme étant de la « mollesse » ce besoin bien réel.

Les petites remarques de Bruno, qui m'ont bien fait rigoler, ont eu l'effet d'un recadrage de la signification. Cela m'a permis de relativiser mes élans culpabilisateurs. D'ailleurs, ce recadrage m'a amené à imaginer autrement la sieste.

J'ai décidé de me prescrire une sieste obligatoire de vingt minutes par jour. Cette coupure des activités comporte des effets bénéfiques pour la santé physique et mentale. D'ailleurs, quelques écrits circulaient à cette période, dénonçant le manque de sommeil des Occidentaux.

Et cela m'a réussi. Je n'atteignais pas toujours l'objectif que je m'étais fixé de faire systématiquement un arrêt de vingt minutes par jour. Mais lorsque je le faisais volontairement ou lorsque le sommeil m'y appelait, j'en profitais sans culpabilité (et encore aujourd'hui!). Détail intéressant, ne pas roupiller ne me procure aucun sentiment de culpabilité...

J'ai communiqué aussi à Bruno et à Lucie une autre culpabilité banale : manger des cornichons avec du pâté au saumon devant des invités malgré les réactions d'indignation de ma copine. Par ces gestes simples, mon objectif était de développer des modèles d'action plus affirmatifs.

Bruno m'a fait parvenir les commentaires suivants par courrier électronique.

Bonjour Denis,

Je me retrouve beaucoup, lorsque tu relates cette espèce de tiraillement entre le ça et le surmoi (excuse la psychanalyse, mais je trouve que le contexte s'y prête bien). Dans le cheminement que je fais actuellement, j'ai pris conscience qu'une des façons de cultiver l'idée que l'on est imposteur, c'est entre autres de se mentir à soi-même ou encore mentir à l'autre et donc se mentir à soi-même; j'ai le goût de manger des cornichons, mais je ne le ferai pas parce que l'autre pensera que... je continue à être tolérant par rapport à des comportements que mes étudiants ont, mais je ne leur dis pas de peur que le climat s'envenime et qu'ils ne m'aiment plus, etc.

Tout ça pour te dire que le fait de prendre ta couverture (geste affirmatif inhabituel) ou encore celui de bouffer des trucs quand tu veux m'apparaissent des gestes qui peuvent t'amener à être plus connecté avec toi-même (les humanistes appellent ça l'authenticité), et

surtout à tester que tes impératifs « moraux » sont peut-être un peu trop forts par moments. En d'autres mots, et comme tu le démontrais dans la dernière lettre que tu m'as fait parvenir, tu t'es aperçu que tu pouvais prendre une position haute, donner ton idée sans pour autant te faire haïr ou faire rire de toi. Au contraire, je pense que tu as pu gagner en crédibilité tout en étant mieux avec toi-même.

Voilà ce qui me passe par la tête.

Salut Denis

Une dizaine d'envois de courrier électronique ont été faits au cours du mois d'avril. Certains ont fait l'objet de réponses, d'autres non. J'y parlais d'actions entreprises pour vaincre des peurs du quotidien ou changer mon rapport relationnel. Les prescriptions de tâches touchaient autant mon environnement professionnel que des relations du quotidien. Au niveau professionnel, ma démarche d'auto-analyse et mes objectifs d'affirmation m'ont amené à diversifier mes positions relationnelles. J'ai pris conscience aussi que ma confiance en moi était beaucoup plus élevée que je voulais bien le croire. Mon sens du devoir et la représentation de mon statut de professionnel faisaient en sorte que j'affirmais mes convictions assez facilement. Mais c'étaient surtout les situations de la vie courante qui étaient propices à des expérimentations de changement de comportements. Celles-ci touchaient des situations simples telles que la peur du ridicule lors qu'il m'a fallu aller acheter quatre vis chez le quincaillier ou encore la peur du téléphone, comme la lettre ci-dessous en témoigne.

Début avril

Bonjour Lucie et Bruno,

Quelle est la barrière que j'ai franchie aujourd'hui?

Le téléphone.

Depuis très, très longtemps, je n'aime pas utiliser le téléphone pour entrer en relation avec mes amis ou connaissances. Je trouve toujours une raison pour retarder le passage à l'action. Disons que maintenant je me raisonne et je téléphone lorsque c'est nécessaire. Mais mon angoisse face à ce médium est encore bien réelle.

Cette réticence à utiliser le téléphone est encore plus forte lorsque je dois appeler une personne avec qui je n'ai pas été en contact depuis un certain temps. C'est la situation que j'ai affrontée aujourd'hui. Depuis plus d'une semaine, quelqu'un que je connais est à l'hôpital dans le coma à la suite d'une embolie cérébrale. Je retardais toujours de passer à l'action: prendre des nouvelles de la santé de Pierre auprès de son entourage (que je ne connais pas personnellement, il faut le dire).

Passer à l'action a été mon geste « héroïque » du jour. J'ai téléphoné et, comme c'est souvent le cas, la personne qui m'a répondu a été très gentille. À la fin de la conversation, quand j'ai raccroché, j'étais content d'avoir des informations sur la santé de mon copain et aussi d'avoir sympathisé avec un ami de mon copain très malade.

À la fin d'avril, j'avais l'impression d'en avoir terminé avec mes prescriptions de tâches. Je me sentais prêt à faire un premier bilan que j'ai transmis à mes correspondants. La dominante de cette réflexion sur mes tentatives de changement tournait autour de la constatation qu'effectivement j'étais plus attentif aux représentations et aux intentions qui naissaient dans l'action et, de ce fait, il m'était possible potentiellement d'agir autrement. Le contrat que je m'étais fixé, d'expérimenter un comportement plus affirmatif une fois par jour, avait été respecté à quelques différences près.

Je m'affirmais davantage. Mais mes affirmations me semblaient fragiles et encore superficielles. Je n'étais pas encore parvenu à recadrer de façon satisfaisante mes difficultés. Ma réflexion sur ma position communicationnelle à l'intérieur de cette phase d'expérimentation fut

un élément déclencheur d'une meilleure compréhension de mes modèles d'action. La transcription qui suit du courrier électronique du 28 avril apporte des précisions sur ce sentiment d'insatisfaction.

Lundi, 28 avril

Bonjour Lucie et Bruno,

Oui, je passe maintenant plus à l'action lorsque je sens qu'un blocage « ridicule » m'empêche d'agir, mais c'est bien parce que je me fixe des objectifs. Un gros travail sur la représentation de moi face à certaines situations est encore à faire. J'y reviendrai. C'est d'autre chose que j'aimerais discuter avec vous aujourd'hui. Il s'agit de la position basse.

Lorsque je me mets à vous raconter comme ça tous mes petits bobos, quelle position je prends, croyez-vous ?

En fait, c'est l'absence de réponses par courrier électronique de Bruno qui m'a mis sur une piste. Rassure-toi Bruno, j'ai bien reçu ton message ce matin et je conçois très bien ce que peut être une fin de session. Je me suis imaginé que Bruno ne me répondait pas parce qu'il avait comme stratégie de ne plus « m'entretenir » dans ma position basse de « victime » qui se confie à une personne-ressource et qui trouve plus de satisfaction à raconter ses misères qu'à transformer sa réalité.

Puis j'ai reçu sa lettre avec une analyse tout à fait pertinente de mes interprétations sur l'utilisation abusive de la position basse. Cette analyse a recadré mes propres représentations.

Réponse de Bruno, le 29 avril

Bon me revoilà, bonjour Denis et bonjour Lucie,

Le temps me presse, les dossiers s'accumulent et je néglige mes amis. Pas brillant, mais que voulez-vous ! Il se peut que j'exploite davantage les personnes plus compréhensives et tolérantes pour répondre rapidement à celles qui nous poussent dans le dos sans compréhension; trêve de philosophie !

J'ai relu tous tes textes depuis le 17 avril. Je te remercie pour cette généreuse contribution ainsi que pour l'humilité dont tu fais preuve. Je tenterai d'être bref dans mon commentaire afin d'éviter que l'utilisation de la méthode devienne trop lourde. Je constate avec toi que la position basse est une stratégie plutôt gagnante chez toi. Tu ne l'utilises toutefois pas toujours pour rester en position basse, mais plutôt pour te permettre d'accéder à la symétrie ou encore à la position haute. Malgré ta grande modestie, je sens toutefois qu'il y a un Denis qui veut se dépasser, qui veut être reconnu et qui possède un certain orgueil. Ta représentation de toi-même est en cause. Je fais l'hypothèse que tu puisses cultiver une image de toi que je qualifierais « d'image du bon gars ». Aussitôt qu'on ne te renvoie pas cette image que tu te fais de toi, ou que tu anticipes une situation qui pourrait la remettre en question, alors s'installe le « doute », voire la « culpabilité ». Lorsque tu te rends chez le quincaillier pour avoir quatre vis, tu te dis « peut-être que je suis un peu cheap » (représentation de toi).

Lorsque tu téléphones pour avoir des nouvelles de Pierre, tu as peut-être peur d'être perçu comme impertinent et de ne pas savoir trop quoi dire. Dans ce cas-ci, tu pars avec une prédisposition à la position basse. Si la pire des perceptions que tu te fais de toi dans cette situation n'est pas confirmée par la ou les réactions de l'interlocuteur, alors tu gagnes un cran. Si effectivement tu perçois qu'on te juge inapproprié, alors tu confirmes ta position basse. Si, au contraire, on apprécie le geste que tu poses (l'exemple de Pierre), alors tu peux garder stratégiquement la position basse dans ta communication, mais intérieurement tu peux te sentir en symétrie ou en position haute (ce serait peut-être l'un des principes dominants de ta théorie de l'action, plus ou moins implicite actuellement).

Quand, le 21 avril, tu écris que tu n'as pas particulièrement peur de te retrouver devant un groupe, cela me confirme que tu ne fais pas qu'adopter une position basse dans ta vie. Tu aimes aussi te retrouver en position haute, surtout lorsqu'elle obtient l'assentiment des troupes. Ici, il n'y a pas de problème - un prof, par définition, ça occupe une position haute (officiellement). Cela ne t'empêche toutefois pas d'adopter une position basse (stratégiquement) pour gagner ton public. Il est plus malaisé de frapper sur quelqu'un de gentil et modeste qui

demande par exemple l'aide du groupe pour mener à terme son cours. Il ne s'agit là que de simples hypothèses.

Je voudrais réagir à d'autres aspects de tes textes, mais le temps me manque. J'aimerais toutefois que tu me laisses connaître tes impressions suite à cette lecture. Il est clair pour moi que ces hypothèses ont un caractère un peu « psychologisant ». Par ailleurs, l'éducation des adultes met entre autres en évidence l'importance de construire à partir des savoirs déjà existants chez la personne. Ces savoirs, à mon avis, ne sont pas que cognitifs. La dimension émotive, et particulièrement dans les situations d'insatisfaction ou d'inefficacité, interfère positivement ou négativement dans le processus d'apprentissage. Changer ou élargir (comme tu le dis si bien) ses modèles d'action passe aussi par l'émotion. Réfléchir sur son modèle d'action, c'est expliciter et analyser ces dimensions pour formuler de nouvelles intentions d'apprentissage et donc se perfectionner. Voici une théorie plus ou moins naïve qui mérite d'être discutée. En espérant contribuer positivement à ce co-cheminement. Bonne journée!

Amitiés,

Bruno

Cette analyse de fin de parcours a eu beaucoup de résonance pour la compréhension de mes intentions. Elle m'a permis de rendre plus explicite le rapport qui existait entre certaines intentions professées et pratiquées, de même que l'interrelation des différents niveaux d'intentions.

Résumons comment mes intentions se manifestaient à l'intérieur du modèle d'action que j'appelle « la position basse ».

Je veux que mes interlocuteurs me perçoivent comme non menaçant, car je peux ainsi éviter les affrontements, créer des complicités et possiblement établir une relation symétrique où chacun est respecté dans l'image qu'il projette.

En clair, cela se présente de la façon suivante :

Intention de produire un effet chez soi

Me considérer comme une personne intéressante. Je comble ici le besoin d'être reconnu et d'être aimé.

Intention de produire un effet chez l'interlocuteur

A court terme : « être considéré comme une personne peu menaçante, plutôt sympathique ». A moyen terme : « être perçu comme une personne compétente sur qui on peut compter et qui exprime ses convictions même si elles sont divergentes ».

Intention par rapport aux stratégies

Développer une relation complémentaire dans laquelle j'occupe la position basse. Utiliser des comportements peu menaçants et même de soumission qui, une fois la relation établie, pourront se transformer en un rapport symétrique basé sur la reconnaissance de la valeur intrinsèque de chacun.

Ainsi, derrière cet enchevêtrement, l'intention professée dominante est l'établissement d'une relation symétrique. L'intention pratiquée ou la stratégie relationnelle dominante utilisée est la position basse. Il y a alors contradiction apparente entre ce que je veux - être considéré en égal - et les moyens que j'utilise pour y arriver - la position basse comme stratégie.

11.2. PREMIER BILAN DE CETTE DÉMARCHE DE RÉFLEXION ET D'EXPÉRIMENTATION

Maintenant, où en suis-je? Quelles conclusions personnelles puis-je tirer de cette démarche individuelle de perfectionnement professionnel? Quels en ont été les effets bénéfiques?

Il a été mentionné au début de ce livre, en présentant les idées d'Argyris et de Schön, que la connaissance se développe beaucoup à l'intérieur même de la pratique sans que l'intervenant en prenne conscience. Faire le bilan de cette auto-analyse d'un apprentissage par l'expérience se heurte aux mêmes difficultés. Expliciter les changements survenus dans ma façon de percevoir les situations et d'interagir avec l'environnement se complique du fait même qu'il est difficile d'objectiver ses nouvelles connaissances. Essayons quand même de dégager quelques constatactions.

Voilà maintenant plus de cinq ans que je « baigne » dans l'apprentissage par l'expérience. Je me souviens de la petite étincelle qu'avait fait jaillir en moi la compréhension de la distinction entre la résolution de problèmes (*problem-solving*) et la « problémation » (*problem-setting*). Il est clair pour moi, aujourd'hui, que devant des

difficultés il peut être souhaitable d'analyser plus en profondeur la situation et ne pas se restreindre à la simple modification des stratégies.

Pour ce qui est de la réflexion sur ses modèles d'action, s'interroger sur ses intentions et leurs relations avec nos stratégies est un apprentissage qui peut sembler simple *a priori*. Mon expérience m'a permis de constater que ce n'est pas nécessairement le cas.

D'abord, une telle réflexion demande aux acteurs concernés de se positionner personnellement par rapport à une situation problématique. Le praticien, au même titre que tous les acteurs, fait partie du problème... et de la solution ! Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'observer extérieurement une situation. Il faut aussi être en mesure de prendre en considération nos différentes intentions en fonction d'une situation précise, et selon une méthodologie particulière, de façon à mieux repérer les contradictions apparentes entre ce que nous pensons que nous faisons (théorie professée) et ce que nous faisons vraiment (théorie pratiquée).

Pour moi, le bienfait de l'analyse a été de découvrir par des heuristiques, que des solutions étaient possibles pour élargir, pourrait-on dire, mes façons d'être et de faire. Le changement ne consiste pas à renier le passé. Il s'agit plutôt de développer d'autres représentations de la réalité qui nous permettent d'adapter nos intentions et nos stratégies dans des situations problématiques. Ces nouvelles représentations, qui favorisent l'enrichissement ou la découverte de nouveaux modèles d'action, débordent le cadre professionnel. Il va de soi, me semble-t-il, que lorsqu'on touche aux valeurs de l'individu, à ses émotions, à son construit, la division entre la vie privée et la vie professionnelle s'estompe.

Quels ont été les effets bénéfiques de cet exercice d'apprentissage à partir de mes expériences professionnelles?

J'ai d'abord appris à réfléchir sur mes modèles d'action. J'ai aussi acquis une méthode me permettant de réfléchir sur mon action. Je porte non seulement attention au choix de mes stratégies, mais aussi à mes intentions et à mes représentations. Lorsqu'une difficulté se répète et devient un problème, je m'interroge sur ma façon de me représenter la réalité. Je fais des analyses de double boucle quand celles de simple boucle ne suffisent pas pour résoudre le problème. J'ai aussi appris que mon recours à la position basse inhibe ou retarde mon intervention. Par ailleurs, je retiens que la position basse me sert pour être considéré comme non menaçant dans un premier temps, me permettant ensuite, une fois que je suis accepté, de modifier mon rôle

dans la complémentarité en accédant à la position haute ; cela tout en restant non menaçant et compétent.

Au-delà d'une meilleure maîtrise de cette méthode, j'ai aussi appris que le changement est difficile. La résistance au changement est très forte. Nous maintenons nos modèles d'action dominants tant qu'une crise ne nous oblige pas à un nouveau construit. En tant que praticien, je me rends compte que mes modèles d'action dominants sont bien ancrés en moi. Devant les difficultés qui se présentent dans mon quotidien, ce sont d'abord ces modèles d'action « bien maîtrisés » qui s'imposent. L'apport de ressources extérieures, telle Lucie en tant qu'amie, est important. Mais le rôle de l'accompagnateur expérimenté est aussi essentiel.

Quoi qu'il en soit, une connaissance de soi plus approfondie, qui résulte de la méthode proposée dans ce livre, exerce inévitablement un effet éclairant sur notre agir. Et c'est en partie cette représentation de soi qui façonne notre savoir-être et notre savoir-faire et permet de retrouver dans l'action un niveau d'efficacité personnelle et professionnelle satisfaisant.

Cette analyse et sa méthode constituent maintenant une composante importante de mon construit personnel. L'expérience de la vie continue ! L'action et la réflexion orientent mes intentions d'efficacité et de sérénité professionnelle et personnelle à travers les multiples possibles de ma vie.

Conclusion

Ce livre a voulu mettre en perspective la pertinence d'une démarche de réflexion sur l'expérience pour favoriser le perfectionnement d'adultes en formation. Se perfectionner, c'est apprendre. C'est pourquoi nous avons consacré la première partie de ce livre à l'apprentissage. Nous avons d'abord constaté que l'école, à travers le temps, a graduellement défini et imposé une conception de l'apprentissage qui domine les pratiques éducatives aux différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial et universitaire) et certaines pratiques de formation en dehors des institutions scolaires. Cette conception repose principalement sur l'idée que l'apprentissage est produit par l'assimilation d'informations provenant d'un expert de contenu (enseignant, animateur, formateur). L'enseignement magistral devient donc l'instrument pédagogique privilégié. Dans sa forme la plus exclusive, ce modèle pédagogique fait de l'apprenant un récepteur passif de savoirs produits par les autres.

Cependant, des théories de l'apprentissage expérientiel démontrent que le processus d'un apprentissage complet exige des conditions beaucoup plus complexes. Notamment, des auteurs tels Dewey, Piaget, Lewin et Kolb ont fait ressortir la nécessité d'agir pour apprendre. Si la conceptualisation constitue une étape importante de l'apprentissage, les concepts doivent nécessairement être éprouvés dans l'action pour gagner en signification et en validité. C'est ce qui

fait dire aux tenants de « l'éducation nouvelle » que c'est en agissant que l'on apprend (Aumont, 1997). Le perfectionnement n'échappe pas à cette règle.

Il y a toutefois bien des manières de favoriser un perfectionnement qui passe par l'expérience. Une des façons intéressantes de le faire, c'est d'aider des praticiens à prendre conscience des théories qui guident leur intervention et plus particulièrement de les aider à dépasser des situations d'inefficacité issues de leur pratique professionnelle en éprouvant autrement la réalité. Argyris et Schön ont plus particulièrement exploré cette voie. Nous avons présenté à grands traits les principes fondamentaux de leur science-action ainsi que l'utilité d'une démarche réflexive pour aider les praticiens à expliciter leurs savoirs d'expérience ou théories de l'action. Dans les situations d'inefficacité, cette explicitation permet de reconnaître les déterminants de l'action du praticien et facilite la découverte de solutions. Celles-ci doivent être testées concrètement dans l'action pour être validées ou invalidées à titre de nouveaux savoirs, car la valeur de l'apprentissage en dépend.

Nous avons décrit notre méthode de réflexion sur l'expérience dans la deuxième partie de ce livre, y présentant ses fondements théoriques ainsi que ses modalités d'utilisation. Nous avons plus particulièrement fait valoir la notion de « modèle d'action » en tant que construit fonctionnel, porteur des théories de l'action du praticien, servant à aborder la réalité. Ces modèles que nous développons dans l'action ont pour finalité première l'efficacité. Bien que nous ayons défini dans ses grandes lignes l'efficacité, nous avons plus particulièrement insisté sur l'inefficacité comme phénomène, mais aussi comme occasion de perfectionnement. Cette inefficacité étant porteuse de crise, elle favorise un changement possible et donc un apprentissage.

Cette méthode vise la réflexion sur les modèles d'action. Elle est structurée selon deux approches distinctes et complémentaires l'approche logique et l'approche analogique. La première s'inspire de celle préconisée par Argyris et Schön. La deuxième renvoie aux études qui se sont intéressées aux ressources du cerveau droit et à son potentiel d'apprentissage.

La phase réflexive de cette méthode permet au praticien d'identifier ses théories de l'action en cause et le type de problème d'inefficacité. Cette phase sert aussi à élaborer des solutions alternatives aux problèmes rencontrés. Ce travail, qui s'effectue dans le cadre d'un atelier réflexif, prend la forme d'une recherche co-dirigée où la personne qui présente son problème d'inefficacité est aidée des formateurs et des autres participants de cet atelier. Cet accompagnement

est précieux et nécessaire, non seulement pour assurer une rigueur dans l'application de la méthode, mais aussi pour partager d'autres façons d'envisager une problématique. Mais puisqu'il s'agit d'une méthode qui attribue un rôle déterminant à l'agir dans l'apprentissage, le praticien est aussi invité à passer à la phase d'expérimentation pour appliquer les solutions issues de la phase réflexive.

Enfin, le cas Monique et surtout l'expérience de Denis Ross à la troisième partie sont des exemples d'application de cette méthode. On peut alors constater ses retombées possibles, son potentiel d'adaptabilité mais aussi les exigences qu'elle impose et ses limites.

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, cette méthode qui s'ajoute à celles déjà existantes présente des aspects d'originalité qui, nous semble-t-il, peuvent aider des praticiens en quête d'efficacité et de perfectionnement à *apprendre de leur expérience*.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.C. (1993). « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans D. Jobelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- ABRIC, J.C. (1994). « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris: Presses universitaires de France.
- AEBISCHER, V. et D. Oberlé (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris Bordas Dunod.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A. (1972). *L'observation dans les groupes de formation de thérapie*. Paris : Éditeur Épi.
- ANZIEU, D. et J.Y. MARTIN (1982). *La dynamique des groupes restreints*. Paris Presses universitaires de France.
- ARGYRIS, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*, New York, NJ Harper Business.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHON (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- ARGYRIS, C., R. PuTMAN et D. SMITH (1985). *Action science*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ARTAUD, G. (1981). « Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience », *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(1), 135-155.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative : au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- ATKINSON, R.L., R.C. ATKINSON, E.E. SMITH et E.R. HILGARD (1987). *Introduction à la psychologie* (2e éd.). Montréal: Éditions Études vivantes.
- AUMONT, B. (1997). *Les chemins de l'apprentissage : l'actualité des méthodes d'éducation nouvelle*. Paris : Retz.
- AuMONT, B. et P.M. MESNIER (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- AusLOOS, G. (1983). « Finalités individuelles, finalités familiales : ouvrir des choix », *Thérapie familiale*, 2, 207-219.
- AUSDUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology : A cognitive view*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston Inc.
- BALDWIN, T. et J.F. FORD (1988). «Transfer of training : A review and directions for future research », *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundation o f thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- BARBIER, J.M., F. BERTON et J.J. BORU (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- BATESON, G. (1936). *La cérémonie du Naven*. Paris : Les Éditions Minuit.
- BATESON, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.
- BENNE, K.D. (1970). *The task o f post-secondary education : Essay in behalf o f a human nature*. New York, NY : Teachers College Press.
- BENNIS, W. et B. NANUS (1985). *Diriger: les secrets des meilleurs leaders*. Paris InterÉditions.
- BERNARD, H., J.M. CYR et F. FONTAINE (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Montréal : Services pédagogiques, Université de Montréal.
- BOURASSA, B. et F. SERRE (1994). « Rien ne va plus ! Comment rétablir l'efficacité de l'action professionnelle », *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(2), 287-307.
- BOURGEOIS, E. (1996). *L'adulte en formation*. Paris/Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- BROAD, M.L. et J.W. NEWSTROM (1993). *Transfer of training*. New York, NY: Addison-Wesley.

- BROMME, R. et H. TILLEMA (1995). «Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge », *Learning and Instruction*, 10(6), 49-58.
- BRU, M. (1997). *Recherche sur l'impact de la formation chez les enseignants selon le succès des étudiants*. Toulouse : Université Toulouse-Le Mirail.
- CAYROL, A. et J. DE SAINT-PAUL (1984). *Derrière la magie : la programmation neurolinguistique*. Paris : InterÉditions.
- CLAUX R. et P. LEMAY (1992). « La recherche-action : fondements, pratique et formation », *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 7, 53-66.
- CURRY, L. et J.F. WERGIN (1993). *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco, CA : JosseyBass Publishers.
- DANTZER, R. (1988). *Les émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- DE LANSHEERE, G. (1976). *La formation des enseignants de demain*. Paris Casterman.
- DEWEY, J. (1930). *Les écoles de demain*. Paris : Flammarion.
- DEWEY, J. (1960). *Experience, nature and freedom*. New York, NY : The Library of Liberal Arts.
- DEWEY, J. (1967). *Experience and education*. New York, NY : Macmillan Company.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- EISNER, E. (1997). «Cognition and representation : A way to pursue the American dream », *Phi Delta Kappan*, 78(5), 349-35 1.
- FENSTERMACHER, G. (1994). «The knowledge and the known : The nature of knowledge in research on teaching», L.F. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research in Education*, 20 (p. 3-56). Washington, DC : American Educational Research Association.
- FISCH, R., J.H. WEAKLAND et L. SEGAL (1986). *Tactiques du changement: thérapie et temps court*. Paris : Éditions du Seuil.
- FISCHER, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal/Paris : Presses de l'Université de Montréal/Dunod.
- FISHER, R. et W. URY (1982). *Comment réussir une négociation*. Paris : Éditions du Seuil.
- GAL, R. (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- GAUTHIER L. et N. POULIN (1985). *Savoir apprendre*. Sherbrooke : Les Editions de l'Université de Sherbrooke.
- GAZZANIGA, M.S. (1996). *Le cerveau social*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- GLADDING, S.T. (1986). « Imagery and metaphor in counseling : A humanistic course », *Journal of Humanistic Education and Development*, 25(1), 38-47.

- GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence ?* Paris : Robert Laffont.
- GOYETTE, G. et M. LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche-action : Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- HALEY, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. Londres : Grune and Stratton.
- HALEY, J. (1984). *Un thérapeute hors du commun : Milton H. Erickson*. Paris Éditions ÉPI.
- HENDEL, W. (1959). *John Dewey and the experimental spirit in philosophy*. New York, NY : The Liberal Arts Press.
- HEYNEMAND, J. et D. GAGNON (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- HOFFMAN, F.M. (1983). « Training technology's next frontier : On-the-job performance objectives », *Training*, septembre, 57-59.
- JODELET, D. (1993). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- JONCKHERE, A., B. MANDELBROT et J. PIAGET (1958). *La lecture de l'expérience. Études d'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- KESSELS, J.P.A. et F.A.J. KORTHAGEN (1996). « The relationship between theory and practice : Back to the classics », *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- KNOWLES, M.K. (1970). *The modern practice of adult education : Andragogy versus pedagogy*. New York, NY : Association Press.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KOURILSKY-BELLIARD, F. (1996). *Du désir au plaisir de changer: comprendre et provoquer le changement*. Paris : InterÉditions.
- KUHN, T. (1977). *Second thoughts on paradigms. The essential tension*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LAFREYAYE, Y. (1994). « Les attitudes et le changement des attitudes », dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 329-383). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- LANDRY, F. (1989). « Apprendre par l'expérience », *Éducation permanente*, 100/ 101, 13-23.
- LANDRY, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », dans *La formation expérientielle*, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Délégation de la formation professionnelle. Paris : La Documentation française.
- LANGSLEY, D. et D. KAPLAN (1968). *The treatment of families in crisis*. New York, NY : Grune and Stratton.
- LECLERC, C. (1997). *Affres et bonheurs des groupes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris Guérin/ESKA.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York, NY : Harper and Row.
- LOUIS, R. et M. TITAHAN (1995). « Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61-87
- McADAMS, D.P. (1993). *Stories we live by : Personal myths and the making of the self*. New York, NY : William Morrow and Company.
- MACKINNON, A.M. (1989). « Conceptualizing a "Hall of Mirror" in a science-teaching practicum », *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 41-59.
- MAGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- MANDEVILLE L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*, Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal.
- MARUOW, A. J. (1972). *Kurt Lewin : sa vie et son oeuvre*. Paris : ESF.
- MATTHEWS, W.J. et K.L. DARDECK (1985). « Construction of metaphor in the counseling process », *American Mental Health Counselors Association Journal*, January, 11-23.
- MINSKY, M. (1986). *The society of mind*. New York, NY : Simon and Schuster.
- MORIN, E. (1976). « Pour une crisologie », *Communications*, 25, 149-163. MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- MURREL, P.H. et C.S. CLAXTON (1987). « Experiential learning theory as a guide for effective teaching », *Counselor Education and Supervision*, 27(1), 4-14.
- NADEAU, J.G. (1989). « Un modèle praxéologique de formation expérientielle », *Éducation permanente*, 100/101, 97-107.
- NICOLO-CORIGLIANO, A. (1988). « Métaphore », dans J.C. BENOÎT, J.A. MALAREWICZ, J. BEAUJEAN, Y. COLAS et S. KANNAS (dir.), *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques* (p. 321-324). Paris : ESF.
- NUTFIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- OAKESHOTT, P.M. (1962). *Rationalism in politics : An other essay*. New York, NY : Basic Books.
- PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.

- PIAGET, J. (1979). « La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique », dans Centre Royaumont pour une science de l'homme (dir.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage* (p. 42). Paris : Éditions du Seuil.
- POINYI, M. (1983). *The tacit dimension*. New York, NY : Doubleday, Garden City.
- SAUVÉ, L. et R. LEGENDRE (1994). « La notion de modèle en éducation : quelques éléments de clarification », dans Actes du Congrès de l'AFIRSE - *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives* (Tome 1 - Orientations, p. 28-35). Aix-en-Provence: Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence, Aix-Marseille I.
- SCHON, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book.
- SCHON, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- SEARLE, J. (1985). *L'intentionnalité*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- SEGAL, L. (1986). *The dream of reality : Heinz Von Foerster's constructivism*. New York/Londres : W.W. Norton and Company.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline*. Paris : First.
- SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Charles Dessart.
- ST-ARNAUD, Y. (1992a). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1995b). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1995). « Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 21-38.
- STEHNO, J.J. (1986). *The application and integration of experiential education in higher education*. Illinois, IL: Touch and Nature Environmental Centre, Southern Illinois University.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- TESSIER, R. (1990). « L'intervention psychosociologique de 1940 à 1990: historique et essai de clarification conceptuelle », dans R. TESSIER et Y. TELLIER (dir.), *Changement planifié et développement des organisations* (2e éd., tome 1, p. 89-113). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- THOM, R. (1976). « Crise et catastrophe », *Communications*, 25, 34-38.
- TOM, A. R. et L. VALLI (1990). « Professional knowledge for teachers », dans W.E. Houston, M. Haberman, et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education : A project of the Association of Teacher Educators* (p. 373-392). New York, NY: Macmillan Publishing Co.

- TOWERS, D. (1987). *Metaphor as tool for counselors*. New Orleans, NO American Association for Counseling and Development (ERIC, ED 285 096).
- TROGNON, A. (1991). « L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales », *Connexions*, 57, 9-26.
- VON FOERSTER, H. (1973). *On constructing a reality*. Strousberg : Dowden, Hutchinson and Ross.
- VON FOERSTER, H. (1981). *On constructing a reality, in observing systems*. Seaside, CA : Intersystems Publications.
- WATZLAWICK, P. (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*. Paris : Éditions du Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1988). *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et réalité*. Paris : Éditions du Seuil.
- WATZLAWICK, P., J. HELMICK-BEAVIN et D.D. JACKSON (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et R. FISCH (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.



© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Apprendre de son expérience*, Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross, ISBN 2-7605-1024-7 • D1024N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés