

Sous la direction de LUCIE MANDEVILLE

APPRENDRE AUTREMENT

POURQUOI
ET COMMENT



Presses de l'Université du Québec

APPRENDRE AUTREMENT

POURQUOI
ET COMMENT

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

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

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

APPRENDRE AUTREMENT

POURQUOI ET COMMENT

Sous la direction de LUCIE MANDEVILLE

2004



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogue avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Vedette principale au titre :

Apprendre autrement : pourquoi et comment

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1281-9

1. Apprentissage expérientiel. 2. Enseignement professionnel. 3. Formation professionnelle. 4. Apprentissage – Travail en équipe. 5. Pratique professionnelle.
I. Mandeville, Lucie, 1960- . II. Héroux, Alain. III. Payette, Adrien, 1940- .
IV. Saint-Arnaud, Yves, 1938- .

LC1044.A66 2004

378'.013

C2004-940263-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : SABINE AUGUSTE

Mise en pages : CARACTÉRA PRODUCTION GRAPHIQUE INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1

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

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Introduction

Lucie Mandeville*

Reprenant l'expression consacrée de Clouzot et Bloch (1981), ce livre propose l'approche expérientielle comme une manière d'*apprendre autrement* et, de ce fait, il invite à transformer les méthodes traditionnelles d'enseignement et de formation par des procédés plus appropriés aux exigences de la réalité professionnelle.

Ce livre s'adresse aux professionnels de la psychologie, de l'éducation et des domaines connexes qui s'intéressent à l'expérience comme source de développement. Il a été écrit *pour* et *par* des praticiens-formateurs. À ce titre, nous n'ignorons pas qu'enseigner une pratique et être soi-même praticien confère une position privilégiée. D'une part, nous enseignons ce que nous connaissons, en lien avec notre pratique. D'autre part, nous sommes à même de constater l'écart entre notre enseignement et la réalité professionnelle. En outre, enseigner dans le monde universitaire nous permet de mieux estimer cet écart. Les programmes sont censés préparer l'étudiant à la pratique professionnelle, toutefois, les théories et les méthodes utilisées se révèlent fréquemment différentes de la réalité du monde du travail.

Ce livre répond à deux questions : pourquoi apprendre autrement ? comment apprendre autrement ? Pour répondre à la première question, il suffit de rappeler le vieil adage selon lequel on oublie ce qu'on entend, on

* Lucie.Mandeville@USherbrooke.ca

retient ce que l'on voit et on comprend ce que l'on fait. Cet adage justifie, à lui seul, le développement d'une multitude d'approches novatrices en enseignement et en formation des vingt dernières années. Cette perspective est néanmoins corroborée par des statistiques déplorables confirmant qu'en général l'étudiant ne retient que 10 % de la matière acquise par des modes traditionnels d'enseignement. La première partie de cet ouvrage explore le problème de l'écart entre la formation universitaire et la pratique professionnelle. Elle fait donc état des lacunes importantes et récurrentes de la formation professionnelle offerte par les universités, lacunes dénoncées entre autres par les clients, qui remettent sérieusement en question les compétences des professionnels, et par les professionnels eux-mêmes, qui doutent de leurs propres compétences. Ensuite, considérant les distinctions paradigmatiques entre la pratique et la science, l'auteure propose une définition de la pratique professionnelle basée sur trois caractéristiques : une réalité indéterminée, un art basé sur le savoir tacite et un engagement relationnel. Elle se penche enfin sur le défi que posent les conditions d'un apprentissage expérientiel significatif. À ce titre, elle formule un modèle original comprenant huit composantes, ainsi qu'un instrument d'évaluation, dont la visée centrale est de faire en sorte que les activités d'apprentissage soient significatives, en d'autres termes, qu'elles amènent un changement véritable.

La deuxième partie de l'ouvrage répond à la question : comment apprendre autrement ? Essentiellement, elle présente des initiatives dans le domaine de l'approche expérientielle que des praticiens ont mises de l'avant dans leurs champs respectifs. Cette partie, élaborée par un certain nombre de collaborateurs, offre des illustrations concrètes et des moyens pratiques pouvant répondre au besoin actuel des formateurs et des intervenants, qui sont confrontés à un contexte en perpétuelle évolution. Trois approches expérientielles nouvelles y sont présentées : la formation par l'action, le codéveloppement et la praxéologie. La formation par l'action est une approche originale basée sur la participation active à des situations qui englobent des dimensions intrapersonnelles (physique, mentale et affective) et interpersonnelles. Ces situations virtuelles soulèvent des problèmes complexes à résoudre et permettent des apprentissages transférables au contexte professionnel. Le codéveloppement est une approche de formation qui mise sur le groupe en tant que communauté d'apprentissage. Cette méthode comprend généralement six étapes, qui structurent les interactions entre les membres d'un groupe et dont l'objectif est l'amélioration de l'intervention professionnelle et la consolidation de l'identité professionnelle. La praxéologie est une méthode particulièrement intéressante pour les praticiens qui désirent rendre leur action consciente, autonome et efficace. Elle s'appuie sur un outil de réflexion *dans* l'action, le test personnel d'efficacité, pour favoriser la gestion des relations inhérentes à la pratique professionnelle.

Les collaborateurs ayant participé à la rédaction de cet ouvrage sont des formateurs québécois reconnus pour l'efficacité de leurs méthodes. Ils ont réussi – là où d'autres ont échoué – à instituer et soutenir un changement significatif chez les individus, les groupes ou les organisations. Leur succès repose, notamment, sur l'originalité, la cohérence et la pertinence de leur approche en lien avec les contraintes de la pratique professionnelle.



**POURQUOI
APPRENDRE
AUTREMENT?**



Pour que la formation rejoigne la pratique

Lucie Mandeville

Le problème de l'écart entre le monde de la formation universitaire et celui de la pratique professionnelle soulève un intérêt récent évident (Curry et Wergin, 1993; Mandeville, 2000; Tardif, 1994; Schön, 1994). Ce problème est d'autant plus important que, dans la plupart des disciplines, la réussite de la formation peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens aux exigences du monde professionnel; par ailleurs, plusieurs études brossent un portrait sombre de la capacité du système universitaire à répondre à cette attente.

En effet, les recherches portant sur la situation de la formation professionnelle font état de plusieurs limites des programmes universitaires, tant au Canada, aux États-Unis, en Europe qu'ailleurs dans le monde. Au Québec, le problème semble exister non seulement dans le contexte universitaire, mais aussi dans l'ensemble du système scolaire. En effet, ces quinze dernières années, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1986; CSE, 1991; CSE, 1993) a dénoncé le morcellement des connaissances et ses conséquences sur la qualité des apprentissages des élèves. Il déplore l'échec d'un système d'éducation où les élèves doivent mémoriser un grand nombre d'informations, mais qui n'acquiert pas d'habiletés et de compétences pour continuer à apprendre et à agir. Néanmoins, l'écart entre la formation et la pratique ne se retrouve pas uniquement en milieu universitaire. Insidieusement, il pénètre les écoles et les centres professionnels qui, pour être

reconnus par les organismes d'agrément et par les professionnels eux-mêmes, récupèrent sans gêne, mais à leurs dépens, la structure et les mécanismes pédagogiques des institutions publiques.

Le problème est d'autant plus aigu pour les formateurs du milieu universitaire qui désirent, par leurs approches, favoriser le développement des compétences. Parmi les moyens proposés, lesquels s'accordent aux besoins et au niveau des étudiants n'ayant pas accès à la réalité professionnelle? Lesquels réussissent à répondre réellement aux exigences de cette même réalité? Cette situation amène inévitablement à se questionner sur les solutions proposées pour pallier le problème de la formation professionnelle.

Parmi ces solutions, il importe d'abord d'établir une distinction entre les approches qui s'intéressent à l'acte d'enseigner et à celui d'apprendre. En effet, comme le souligne Côté (1998), la pratique de la pédagogie a couramment véhiculé la primauté de l'enseignement sur l'apprentissage. La perspective de l'enseignement est axée sur les moyens de « faire connaître ou de transmettre à un élève, de façon à ce qu'il assimile certaines connaissances » (*Nouveau Petit Robert*, 1993). Hors de tout doute, on peut apprendre, sans enseignement. À cet égard, les approches novatrices ont pour but, entre autres, de redonner à l'apprenant le contrôle de son processus d'apprentissage. L'approche expérientielle en constitue un exemple. En effet, elle met l'accent sur le processus d'apprentissage, ses effets chez la personne et sur le sens de sa compétence (Côté, 1998).

Selon une définition de Courtois et Pinaud (1991), l'approche expérientielle suppose un contact direct et réfléchi avec soi, les autres, l'environnement. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice. Pour qu'elle le soit, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne. Dans l'apprentissage expérientiel, l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné, qui ne s'effectue pas obligatoirement à l'extérieur d'un système éducatif formel.

Les nombreux ouvrages sur le sujet, publiés à partir des années 1980 jusqu'à ce jour, ont contribué à mieux faire connaître les différentes manières d'utiliser l'expérience comme source d'apprentissage et de développement. En 1989, Weil et McGill présentaient un collectif sous le titre *Making sense of experiential learning*, qui regroupait une vingtaine d'écrits illustrant la diversité théorique et pratique de cette approche. Nos acolytes européens, Courtois et Pineau (1991), proposaient à leur tour un manuscrit intitulé *La formation expérientielle des adultes*, dans lequel une trentaine de chercheurs et de praticiens, dont les Québécois Landry, Bourgeault, Chéné, Hétu, Serre, Toupin et Theil, apportaient une contribution spécifique à l'approche expérientielle dans divers domaines. La publication de Boud, Keogh et Walker (1988), *Reflection: turning experience into learning*, et celle de Mulligan et Griffin (1992), *Empowerment through experiential learning*, ont également

donné du vent dans les voiles à ce nouveau courant inspiré des grands praticiens-chercheurs Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön, pour ne nommer qu'eux (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Ce courant a incontestablement influencé le domaine de la formation aux adultes, plus que tous les autres et, d'ailleurs, il en demeure marginalisé. Il a également contribué, à un moindre degré, à la modernisation des méthodes pédagogiques d'autres domaines, sans toutefois réussir à ébranler les fondations conservatrices de l'université.

L'EFFICACITÉ DE L'UNIVERSITÉ = 0

En ce qui concerne l'efficacité de l'université, et plus particulièrement sa mission première, c'est-à-dire la préparation de professionnels compétents, un certain nombre d'études laissent penser que, parmi les institutions axées sur la formation, elle serait probablement la plus dépassée, certainement inappropriée et assurément inefficace (Mandeville, 2000). En effet, la formation professionnelle universitaire, d'un point de vue général, est considérée comme problématique dans diverses disciplines. Tardif (1994) précise que, dans le domaine de l'ingénierie, 85 % des industries se déclarent insatisfaites de la formation reçue par les ingénieurs dans les universités du Québec.

Dans divers domaines tels que l'administration, l'éducation, la médecine ou le droit, elle n'est pas jugée plus favorablement. La formation en psychologie, par exemple, si elle est parfois louangée, fait le plus souvent l'objet de critiques et de remises en question. On lui reproche, notamment, de ne pas offrir suffisamment d'expériences pratiques aux futurs praticiens (Castro et Engelhart, 1993 ; Lunt et Gray, 1990 ; Pithon et Mouton, 1991-1992). On pointe également du doigt les conséquences fâcheuses de l'écart entre le monde universitaire et ce que certains appellent le *vrai monde* (Coons, 1990 ; McGovern *et al.*, 1991). Enfin, de nombreux auteurs déplorent l'impasse dans laquelle elle se trouve, attribuée en grande partie à son attachement à une forme d'enseignement traditionnel basé sur un modèle positiviste de la science (Cahan et White, 1992 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Kimble, 1994 ; Knapper, 1986).

L'étude de l'évolution du modèle scientifique-professionnel peut apporter un éclairage sur le problème de la formation universitaire (Mandeville, 1998). Ce modèle consiste à former les étudiants tant à la recherche qu'à la profession. Il a été instauré il y a cinquante ans et détermine, encore de nos jours, les fondements des pratiques universitaires. Nombre de recherches expliquent son évolution et ses mérites supposés, mais surtout son échec à préparer adéquatement à l'exercice de la pratique professionnelle. La nature hybride de ce modèle amène maints auteurs à considérer cet insuccès comme une difficulté inhérente à la double formation : recherche-pratique. Nous y reviendrons plus loin.

Il appert donc qu'un nombre grandissant d'études reprochent à l'université de ne pas former des praticiens capables de répondre aux besoins de la société (Curry et Wergin, 1993). Ces derniers soulignent l'incompatibilité entre le contenu des programmes universitaires et la nature des demandes professionnelles, telles qu'elles sont perçues par les diplômés en médecine, en administration et en ingénierie. Dans cette dernière discipline, les carences les plus fréquemment relevées chez les jeunes professionnels sont la synthèse des connaissances, la conception et la gestion de projets, la créativité, la communication orale et écrite. De leur avis, les théories apprises sont « trop simplistes pour être utiles dans la gestion des problèmes ambigus de la vraie vie » (Curry et Wergin, 1993, p. 108). Afin de certifier cette perception, un vaste programme américain visant l'amélioration des programmes a permis de relever les lacunes de la formation en ingénierie, dont voici les principales :

- L'accent est mis sur le savoir au détriment des compétences ;
- Les connaissances sont morcelées et l'établissement de relations interdisciplinaires est rarissime ;
- Les différences individuelles des étudiants concernant l'apprentissage sont complètement ignorées ;
- Il n'y a pas suffisamment de situations d'apprentissage, qui garantissent la connaissance des exigences de la vie professionnelle ;
- Il s'écoule beaucoup de temps avant que les nouvelles technologies ainsi que les recherches récentes soient prises en compte dans les programmes de formation ;
- Les aspects sociaux et éthiques des décisions professionnelles sont ignorés (Tardif, 1994, p. 6).

Ces études menées dans les institutions de formation professionnelle démontrent que le degré de flexibilité des connaissances et des compétences développées par les étudiants pour répondre aux exigences de la société actuelle et future est extrêmement faible (Tardif, 1994 ; Curry et Wergin, 1993).

Certaines de ces lacunes sont décelées également en sciences infirmières. Une étude menée en 1987 par le ministère des Services sociaux et de la Santé déplorait l'insatisfaction des employeurs par rapport à la formation, alléguant que les candidates à l'exercice n'étaient pas prêtes à devenir immédiatement des professionnelles autonomes. Les problèmes les plus couramment exprimés quant à la compétence des infirmières se traduisent par une difficulté à utiliser les connaissances, à établir des liens entre les observations et l'état du bénéficiaire, à déterminer les priorités, à planifier les soins et à évaluer l'effet des interventions (Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec, 1984). Selon Viens (1994), de nombreux auteurs considéraient déjà

dans les années 1980 qu'un fossé s'était creusé entre les programmes d'enseignement et la réalité vécue dans les milieux de travail, et malheureusement il ne semble pas que la situation se soit améliorée.

En sciences sociales, Caouette (1991) soulève le problème que la formation universitaire a lieu en vase clos, dans un univers artificiel. Corroborant les théories de ce dernier, Curry et Wergin (1993) évoquent trois raisons qui expliquent l'écart entre les programmes universitaires et les contextes de travail professionnel. La première raison a déjà été soulignée : il s'agit de la valorisation de la connaissance scientifique au détriment des habiletés pratiques. Précisons seulement que si certains domaines encouragent la multiplication d'expériences pratiques au cours des études, en général, celles-ci sont toutefois offertes vers la fin du programme ou de façon discontinue (Curry et Wergin, 1993). La deuxième raison concerne la prédominance de la recherche et la production de publications au détriment de l'enseignement. En effet, il semble que la mission de l'enseignement universitaire soit placée au bas de la hiérarchie, confiée dans une large mesure à du personnel temporaire, boudée par les professeurs, qui sont incités à mettre les bouchées doubles en recherche s'ils veulent se faire une carrière ; elle fait figure de parent pauvre du système (gouvernement du Québec, 1995-1996, p. 18). À cet égard, les associations étudiantes et les syndicats de professeurs font état des rapports inégalitaires, voire de l'incompatibilité entre la recherche et l'enseignement. La survalorisation de la recherche, devenue l'instrument de mesure privilégié du rendement universitaire, amène les professeurs à sacrifier leurs implications cliniques pour produire des « résultats publiables le plus vite possible (Abrahamson et Pearlman, 1993).

La troisième raison se rapporte à l'inadéquation des méthodes d'évaluation objective, dont les plus couramment utilisées sont les examens à choix multiples. Des études ont prouvé les effets contradictoires et souvent négatifs de cette forme d'évaluation (Torrance, 1993). Celle-ci met l'accent sur l'acquisition de connaissances au détriment du développement d'habiletés nécessaires à l'analyse et à la résolution des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles complexes (Curry et Wergin, 1993). Voilà qui est probablement pire que de ne pas préparer les futurs professionnels à la pratique. « La conséquence, qui devrait inquiéter le formateur, est que le praticien formé à cette école devient de moins en moins capable d'apprendre à partir de sa pratique, de diagnostiquer ses propres erreurs et de les corriger » (St-Arnaud, 1992, p. 89-90).

À ce sujet, Proshansky, en 1972, considérait déjà comme une vraie tragédie le fait que l'université suggère fortement aux étudiants une identité professionnelle déjà toute faite, alors que la plupart d'entre eux arrivent avec un bagage d'intérêts, d'habiletés et de talents distinctifs. Il déplorait en particulier que les programmes de formation en psychologie n'incluent pas le concept de différences individuelles, qui, ironiquement, est surtout connu... des psychologues.

De telle sorte que, si certains individus font un constat plutôt objectif des insatisfactions émises à l'égard de la faible performance des universités en ce qui a trait à la formation professionnelle, d'autres y vont d'une critique plus personnelle, parfois chargée d'opinions radicales, pessimistes et cyniques. À cet égard, Wilshire (1987) porte un jugement sévère lorsqu'il affirme que l'université est devenue rien de mieux « qu'une collection de départements tenus ensemble par un système de chauffage » (p. 254-255), et Schön (1994) indique que, de nos jours, face aux problématiques actuelles (la pollution de l'environnement, les coûts élevés des soins de santé, la perpétuation des injustices sociales) « les professionnels de formation scientifique deviennent des personnages peu recommandables » (p. 30). Pour ces derniers, la pratique serait trop souvent devenue une simple application de théories et de modèles appris à l'université (Schön, 1987). Des professeurs chevronnés expriment eux-mêmes leurs préoccupations quant au fossé entre la conception de l'école sur les connaissances professionnelles et les compétences requises par les praticiens. À cet effet, William Pownes (1972, cité dans Schön, 1987) observe ceci : « Il est surtout essentiel d'enseigner aux étudiants comment prendre des décisions sous des conditions d'incertitude, mais c'est justement ce que l'on ne sait pas enseigner » (p. 34).

Le scepticisme sur la formation universitaire semble être associé à une question fondamentale : l'université a-t-elle véritablement contribué à améliorer le bien-être de la société ? Si, de l'avis de Schön (1994), la réponse à cette question est plutôt négative, le problème réside en partie dans le fait que la formation universitaire a hérité et continue de prôner certains principes de la science positiviste. À ce titre, il précise que, « pour entrer à l'université, il y a un prix à payer [...] (les futurs professionnels) doivent accepter l'épistémologie positiviste de la pratique, qui fait désormais partie intégrante de chaque fibre du tissu universitaire » (Schön, 1994, p. 61-62).

Le modèle scientifique-professionnel : l'exemple de la psychologie

La formation professionnelle en sciences humaines et en psychologie en particulier ne fait pas exception à la critique exposée précédemment. En fait, Stam (1990a, 1990b) précise que, même si elle a été constamment critiquée, la psychologie semble remarquablement immunisée contre ces critiques. Celles-ci se rapportent souvent, comme dans d'autres disciplines, à la nature du modèle de formation qui a été instauré voilà presque cinquante ans et qui persiste encore de nos jours dans les universités américaines et canadiennes : le modèle scientifique-professionnel. Ce modèle est basé sur l'idée que le praticien doit recevoir une double formation en recherche et en pratique.

À cet effet, Proshansky (1972) rappelait que la psychologie professionnelle, pour entrer dans les ligues majeures de la science (*scientific big leagues*), ou sous prétexte de faire scientifique (Granger, 1994), a essayé

d'imiter les modèles de la physique et de la médecine, inappropriés au domaine de la psychologie. Ainsi, selon l'analogie de Baka (1967, cité dans Rennie, Phillips et Quartaro, 1988), « les psychologues jouent à être des scientifiques comme les enfants jouent à être des cow-boys, imitant tous les aspects de la vie d'un cow-boy excepté celui qui est le plus central, celui de prendre soin des vaches » (p. 139).

Or, même si la psychologie fonctionne selon des paradigmes différents des sciences exactes, elle s'est attribuée les postulats positivistes qui la dominant (Schneider, 1990). Toutefois, on peut penser que le problème réside, en bonne partie, non pas seulement dans le fait que la psychologie a adopté les principes et les méthodes de la science positiviste, mais surtout dans le fait qu'elle y est restée attachée.

À ce sujet, Fox (1994), abordant la situation de façon plutôt enthousiaste, reconnaît tout de même que la discipline psychologique, instaurée dans le monde universitaire, n'est pas à la veille de s'émanciper. Ainsi, il indique que quelqu'un « a un jour observé qu'une université est plus difficile à réorganiser qu'un cimetière » (p. 206). À ce sujet, et dès 1966, Ericksen reconnaissait, en psychologie du moins, que les demandes sociales changent plus rapidement que les méthodes de formation et, plus récemment, Pithon (1992) ajoutait « que les mentalités [...] des étudiants changent peut-être plus vite que celles de leurs enseignants! » (p. 722). La psychologie et les sciences humaines et sociales semblent avoir adopté deux critères importants de la validité scientifique : la précision et la certitude ainsi que les postulats de compréhension, d'explication et de contrôle des phénomènes et la possibilité pour la science de prédire avec exactitude l'apparition et le développement des phénomènes étudiés. Joshi (1981) ajoute que « la position essentielle du positivisme est que les humains peuvent, avec l'aide des outils de la science, accéder à des connaissances véritables de la réalité qui existe en dehors de la pensée humaine » (p. 56).

De fait, ce modèle, incarné par la recherche expérimentale, est devenu rapidement le cadre de référence donnant une nouvelle image aux sciences humaines et sociales (Cahan et White, 1992). Ces derniers citent Tolman (1938/1958), qui proclama un jour que toute chose importante en psychologie pourrait être investiguée par une analyse expérimentale des comportements des rats. Tous les psychologues expérimentaux, ajoutent Cahan et White, ne partagent pas la vision de Tolman, mais beaucoup le font.

Un mouvement d'opposition à ce modèle s'était développé dans les années 1920-1930 et voulait établir ce que Cahan et White (1992) ont appelé une *deuxième psychologie*. À ce sujet, en 1915, Hugo Münsterberg distinguait deux psychologies : la psychologie « dure » (*hard*), qui était utilisée dans les laboratoires des programmes expérimentaux et la psychologie « douce » (*soft*), plus orientée vers l'humain et qui est apparue surtout en dehors de l'université, dans des instituts de relations humaines ou de psychothérapie.

Pourtant, la psychologie universitaire et la plupart des disciplines en sciences humaines et sociales auraient souhaité pouvoir offrir des programmes alliant la science à la pratique ; des programmes basés sur le modèle scientifique-professionnel.

L'idéal du modèle scientifique-professionnel consistait à susciter l'intérêt du praticien pour la recherche dans le but d'améliorer sa pratique et de façon à faire progresser la science. Le futur praticien devait devenir un scientifique ; il serait un consommateur de résultats de recherche qu'il mettrait en application ; un évaluateur de ses propres résultats d'intervention en utilisant des méthodes empiriques et un communicateur de ses résultats à la communauté scientifique (Barlow, Hayes et Nelson, 1984).

Une série d'articles (Abrahamson et Pearlman, 1993 ; Belar et Perry, 1992 ; Bickman, 1987 ; Davis, Alcorn, Brooks et Meara, 1992 ; Fox et Barclay, 1989 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; O'Sullivan et Quevillon, 1992 ; Strickland et Halgin, 1987) confirment que, depuis 1949, ce modèle est régulièrement réaffirmé en Amérique du Nord dans les conférences nationales, et cela, malgré les nombreuses critiques dont il fait l'objet (St-Arnaud, 1992). Pour rapporter cet attachement nord-américain au modèle scientifique-professionnel, O'Sullivan et Quevillon (1992) ont mené une enquête auprès d'une centaine d'universités nord-américaines. La grande majorité d'entre elles (97,8 % pour les programmes de doctorat et 74,1 % pour les programmes de maîtrise) affirment qu'elles suivent et ont toujours suivi le modèle de Boulder et qu'elles comptent continuer dans le futur. En réalité, ce modèle fut tellement prédominant, à un point tel qu'il l'est encore de nos jours, que ceux qui ne s'y conformaient pas étaient vus comme des *suspects*, des *déloyaux* ou des *membres de deuxième classe*. À ce sujet, Ellis (1992) précise que « les facultés qui montraient un intérêt excessif pour les affaires professionnelles ou appliquées étaient fréquemment exclues de la structure départementale » (p. 570).

En fait, si l'idéal de ce modèle était prédominant et qu'il l'est encore après cinquante ans, c'est probablement à cause de sa logique irréfutable. Néanmoins, une question reste sans réponse : pourquoi ce modèle a-t-il échoué ? En fait, ses vertus semblent correspondre plus à un idéal qu'à une réalité. Aux États-Unis, dans des universités aussi prestigieuses que Harvard et le Massachusetts Institute of Technology, des recherches présagent son déclin (St-Arnaud, 1988). Il semble évident maintenant que ce qui était originellement un rêve noble – unir la science et la pratique – est maintenant devenu un cauchemar et un système totalement inadéquat pour la formation professionnelle (Fox et Barclay, 1989). À ce sujet, Poirier (1991) ajoute ceci :

Plusieurs auteurs ont déjà soulevé les difficultés créées par le modèle scientifique-professionnel dans la formation des praticiens, notamment : relativement moins de temps pour la formation professionnelle,

les stages et l'expérience réelle d'intervention; faible concordance entre les travaux de recherche et le travail en milieu professionnel; fardeau d'une thèse de recherche doctorale accroissant considérablement la durée des études et suscitant maints abandons (p. 2-3).

Les difficultés pressenties étaient rattachées aux exigences et aux limites de la double formation recherche-pratique. D'abord, les praticiens intéressés également à la recherche ont été et sont actuellement plutôt rares (Stricker, 1992). Un sondage national canadien mené auprès de 300 psychologues cliniciens révèle que 72,7 % d'entre eux se considèrent comme des praticiens, tandis que 9,1 % se reconnaissent comme des enseignants et seulement 2,3 % comme des chercheurs (Hunsley et Lefebvre, 1990). La plupart d'entre eux auraient préféré accorder moins d'importance à la recherche dans leur formation de base; la production d'une démarche empirique pouvant être vue comme un fardeau inutile ou comme un obstacle à contourner si possible, dans le cheminement menant au diplôme professionnel (Barlow *et al.*, 1984). Paradoxalement, les départements universitaires ont été incapables d'offrir un haut niveau de formation professionnelle et de recherche dans un même programme (Stricker, 1992) et, conséquemment, on peut penser qu'ils ont donné la priorité à la recherche (Barlow *et al.*, 1984; Pinard, 1980; St-Arnaud, 1992).

Ainsi, au cours de l'évolution du modèle scientifique-professionnel, deux positions se sont démarquées. D'un côté, on a tenté de remettre en question le modèle; de l'autre, on désirait le maintenir en cherchant des solutions aux problèmes que suscitait son application. Cela laisse croire que l'idéal du modèle n'est peut-être pas mauvais, mais que ce sont les outils pour le poursuivre qui ont manqué. Dans ce sens, Stricker (1992) conclut que le modèle scientifique-professionnel est encore le meilleur modèle pour le domaine de la psychologie. Toutefois, il suggère d'élargir notre définition de la science au-delà de l'étroit positivisme, qui a influencé notre formation avec, par exemple, l'utilisation de techniques qualitatives de recherche. Pour d'autres, cependant, le modèle scientifique-professionnel, pour séduisant qu'il soit en théorie, est presque irréalisable. Du reste, l'insatisfaction grandissante face à ce modèle a incité de plus en plus de futurs praticiens à opter pour les écoles professionnelles (Ellis, 1992). À ce titre, aux États-Unis, la popularité des écoles professionnelles est telle qu'entre 1964 et 1982, on est passé d'un seul programme à 44 programmes consacrés spécifiquement à la formation professionnelle (Ordre des psychologues du Québec, 1999). Au Québec, la relance actuelle du doctorat professionnel comme exigence minimale à l'OpQ est une initiative qui marque également cette volonté.

Par ailleurs, au cours de l'évolution du modèle scientifique-professionnel, les constats d'échecs répétés sont allés de pair avec le renouvellement d'une fidélité à ce modèle (St-Arnaud, 1992). Les praticiens ne sont pourtant pas devenus ce qu'on aurait souhaité qu'ils deviennent. À cet effet, Pinard (1980) évoque l'aphorisme un peu choquant du poète Paul Verlaine :

Il ne suffit pas d'être élevé dans une écurie pour devenir un cheval ; pour le transposer au sujet qui nous intéresse : Il ne suffit pas de passer par un département de psychologie pour devenir un psychologue, ni encore moins de s'engager dans un programme de formation scientifique-professionnelle pour devenir un scientifique-professionnel (Pinard, 1980, p. 72).

À présent, pour prévenir l'incompétence des futurs professionnels, on élève les standards universitaires. Ainsi, on a lancé l'idée d'un doctorat de troisième cycle comme exigence minimale à la profession de psychologue. Or, à cet égard, voilà presque dix ans, Poirier (1991) formulait la mise en garde suivante :

Quoique tous les intervenants soient en faveur d'une bonne formation de base favorisant une compréhension réelle de la recherche, la démarche diffère cependant grandement quand on veut former un véritable chercheur ou quand on désire former un véritable praticien [...] l'exigence d'une formation de troisième cycle mènerait à l'émergence d'ultra-spécialistes et à la disparition des généralistes et des praticiens de première ligne [...] [De plus] la littérature ne démontre aucunement que l'obtention d'un doctorat de troisième cycle produise nécessairement de meilleurs praticiens (Poirier, 1991, p. 2-5).

Ce dernier poursuivait en conseillant, d'une part, que la formation professionnelle soit dissociée de la formation du chercheur. D'autre part, tout comme Schön (1987, 1994) et St-Arnaud (1988, 1992), il préconisait une structure semblable à celle utilisée pour former les médecins, les avocats, les ingénieurs et les administrateurs, c'est-à-dire un doctorat professionnel de premier cycle. Mis de côté depuis 1991, ce projet a rencontré beaucoup de résistance. En 1999, l'OpQ propose, cette fois-ci, un projet de doctorat de troisième cycle, ce qui assurerait, sans aucun doute, la crédibilité des docteurs-psychologues et le prestige des départements de psychologie qui offriraient de tels programmes. Néanmoins, cette solution règle-t-elle le problème ou le perpétue-t-elle ? Un doctorat de troisième cycle pour les psychologues du Québec, comparativement aux autres provinces canadiennes et aux États américains, augmente de façon considérable le nombre d'années de spécialisation. De plus, nous sommes à même de constater que c'est plutôt la formation pratique préalable qui pose problème puisqu'elle est absente du premier cycle en psychologie. Cette situation diffère des disciplines universitaires orientées, elles aussi, vers une pratique professionnelle, par exemple

en éducation, en travail social, en orientation. Les étudiants, qui souvent sont impatients de mieux connaître concrètement la réalité professionnelle, seront-ils réellement intéressés à prolonger leurs études avec des professeurs qui, par nature, ont peu d'intérêt et peu de compétence pratique requise pour donner cette formation? Cette situation rappelle la nécessité d'examiner nos méthodes d'enseignement universitaire actuelles et l'obligation de mettre en place des alternatives pouvant véritablement répondre aux besoins de la formation professionnelle.

L'ajustement de la formation professionnelle universitaire aux exigences de la société du XXI^e siècle requiert sans doute un changement de premier ordre, selon l'expression de Watzlawick (Watzlawick, Weakland et Fish, 1974). Toutefois, l'état actuel des finances universitaires ne permet qu'une amélioration optimale de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire une transformation réaliste des pratiques éducatives. Dans ce contexte, de nouvelles alternatives aux méthodes traditionnelles d'enseignement, comme l'approche expérientielle, sont requises pour assurer la préparation des futurs professionnels à la pratique professionnelle. Encore faut-il mieux la connaître, cette *pratique*, et savoir saisir ce qui la distingue de la science.

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE¹

Lorsque le jeune professionnel quitte le monde universitaire et, pour la première fois, entre en contact avec l'univers de la pratique, il est confronté à une situation très différente qui le déroute parce qu'elle s'écarte des modèles qui lui ont été inculqués. Ô surprise! La pratique n'est pas à l'image des concepts théoriques limpides et élémentaires qu'il a si bien étudiés pour réussir ses examens et obtenir enfin son diplôme. Lui-même se découvre comme un praticien banal; un modèle nord-américain qui n'arrive à rien de comparable aux prestations des éminents scientifiques qui ont guidé son parcours universitaire.

À ce titre, malheureusement, la pratique et la science sont fréquemment considérées comme deux mondes distincts, du moins pour les partisans de la thèse de l'opposition (Groulx, 1994). De fait, à leurs yeux, la science traditionnelle présente des caractéristiques différentes, voire opposées, à celles de la pratique professionnelle. La conception qu'ils s'en font présente quatre principaux attributs :

1. Elle est issue du paradigme positiviste imposé à la recherche fondamentale ou appliquée ;
2. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances ayant une valeur universelle ;

1. L'essentiel de cette section a été soumis à la *Revue québécoise de psychologie*.

3. Elle est construite sur les fondements et les procédés de la méthode expérimentale ;
4. Elle donne lieu à des modèles théoriques fondés sur une épistémologie définie par des relations objectives vérifiables.

Depuis plus de deux décennies, une abondante littérature a illustré le fossé qui sépare la pratique de la science. Présumons toutefois que les allégations s'appuient sur une image stéréotypée de l'une et de l'autre. En fait, le sens commun oblige à conclure que ces distinctions mettent en évidence de façon excessive leurs singularités alors que, en vérité, il est difficile de séparer ce qui relève strictement du monde scientifique et ce qui est relié au domaine professionnel.

De plus, si maints auteurs ont montré les limites de la science, plus rares sont ceux qui ont réussi à discerner les spécificités de la pratique. En dépit des positions arbitraires que cet exercice suppose, nous proposons, un peu plus loin dans cette section, une définition de la pratique professionnelle, qui comporte trois éléments distinctifs : une réalité indéterminée, un art basé sur le savoir tacite, un engagement relationnel.

Les éléments qui constituent cette définition sont nécessairement restrictifs, nous en convenons. Ainsi, il va sans dire que la réalité professionnelle peut parfois, bien que rarement, être déterminée, simple, harmonieuse et stable. De plus, la pratique peut évoquer une démarche systématique, basée sur un savoir homologué et produisant des connaissances applicables à d'autres situations similaires, face à laquelle le praticien tente de garder une certaine distance. Par ailleurs, nous insistons sur ce point, cette tentative est nécessairement vouée à l'échec ! D'autre part, il va sans dire que la recherche est également confrontée à une réalité indéterminée, complexe et changeante. Le chercheur se considère aussi comme un artiste, utilisant son intuition (en fait, il s'en vante rarement !) et tentant de générer des connaissances pratiques, qui sont malheureusement trop peu utilisées. Voyons d'abord en quoi la science et la pratique sont deux univers distincts.

La science et la pratique, ce n'est pas pareil !

Selon le *Nouveau Petit Robert* (1993), le mot « science » est défini comme « un ensemble de connaissances [...] d'une valeur universelle, caractérisées par un objet (domaine) et une méthode déterminés, et fondées sur des relations objectives vérifiables » (p. 2051). Ainsi, on distingue fréquemment le mot « science » du mot « savoir ».

Le concept de science est distinct de celui de savoir. Pour qu'il y ait science, il faut que le savoir réponde au critère de certitude, qu'il soit relatif à un objet précis, qu'il soit garanti par une méthode. Le

savoir scientifique diffère du savoir que procurent, par exemple, l'exercice du sens commun, l'expérience religieuse, la pratique... (Legendre, 1993, p. 1139).

Quant au terme « pratique », il est défini comme « des activités volontaires visant des résultats concrets » (*Nouveau Petit Robert*, 1993, p. 1752). Notons que même cette référence incontestable indique aussitôt que ce terme est *opposé à la théorie* en renvoyant à l'énoncé de Taine: « la pratique les a prémunis contre les chimères des théoriciens » (*Nouveau Petit Robert*, 1993, p. 1752). La pratique professionnelle correspond donc à un ensemble d'activités que le praticien entreprend dans le but de produire une action efficace; cette pratique se fonde particulièrement sur un savoir issu de l'expérience, sans toutefois exclure l'utilisation de connaissances scientifiques.

Si l'ouvrage bien connu d'Argyris (1980), *Inner contradictions of rigorous research*, a consacré l'opposition entre la science et la pratique, celle-ci a été par la suite considérablement analysée, en particulier dans les années 1980 (Glasser, Abelson et Garrisson, 1983; Kilmann, Thomas, Slevin, Nath et Jenell, 1983; Lawler, 1985). Ces écrits ont contribué à en faire deux antagonistes, qui s'affrontent dans un combat pour la légitimité du savoir disciplinaire et professionnel.

Parmi les distinctions les plus signalées, il y a celle qui oppose la rigueur de la science à la pertinence de la pratique. Lawler (1985), traitant de ce dilemme entre la rigueur et la pertinence, spécifie qu'il y a, d'un côté, des « questions intéressantes » et de l'autre, des « questions de recherche ». D'autres évoquent l'opposition entre la science et l'art, la première renvoyant à l'évidence des expérimentations scientifiques comme source de vérité, la seconde à l'intuition (Collin, 1996; Conway, 1984; Kimble, 1994; Marineau, 1981; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992). Une autre distinction concerne, d'un côté, la théorie et les concepts abstraits mesurables et, de l'autre, la réalité tangible ne pouvant être mesurée (Collin, 1996; Glasser *et al.*, 1983; Kimble, 1994; Lawler, 1985)². En général, beaucoup font mention des différences culturelles entre le praticien et le chercheur (Hoshmand et Polkinghorne, 1992; Strickland et Halgin, 1987) et, de façon plus spécifique, ils font état de l'écart entre leurs croyances, attitudes et orientations; les premiers examinant un problème par l'utilisation de la pensée analogique, les secondes étant plus portés vers la spécification et la modélisation des problèmes; les uns étant occupés à *agir* et accordant une importance aux méthodes qui fonctionnent, les autres essayant de *comprendre* et de vérifier des théories et des hypothèses (Kilmann, Thomas, Slevin, Nath et Jenell, 1983).

2. À cet égard, certains préviennent qu'une théorie, c'est comme une carte, ce n'est pas le territoire; cette carte indique où l'on est, mais ne dit pas où aller (Kaplan, 1991; Williams et Irving, 1995).

Afin de poser plus précisément le problème de l'écart entre la science et la pratique, reportons-nous à Groulx (1994), qui propose un modèle conçu selon trois thèses : celles de l'homologie, de l'opposition et de l'alliance. Selon la première thèse, celle de l'homologie, la pratique se caractérise par la mise en œuvre d'étapes et de procédures relevant d'une logique jugée similaire à celle utilisée dans une recherche scientifique. Le praticien est ainsi vu comme un scientifique qui s'intéresse au développement de connaissances visant la résolution de problèmes concrets. La deuxième thèse, celle de l'opposition, est basée sur l'idée que les activités de recherche et les activités d'intervention poursuivent des finalités différentes, voire incompatibles. La troisième thèse, celle de l'alliance, met l'accent sur les avantages mutuels de la collaboration de l'un et de l'autre, comme le suggère la notion même de recherche-action qui, selon Dolbec (1997), a pour objectif d'influencer directement le monde de la pratique.

Le modèle de Groulx (1994) est théoriquement commode, cependant la majorité des écrits dans ce domaine s'inscrivent en réalité dans les trois thèses simultanément. En effet, beaucoup traitent de la pratique en attaquant d'abord les prémisses de la recherche ou d'une forme d'activités reliées à la science traditionnelle. Ensuite, ils invitent au rapprochement des deux univers. Enfin, ce rapprochement découle, de manière parfois paradoxale, de la reconnaissance de certains points communs entre la pratique et la science.

Ceux qui optent d'emblée pour la thèse de l'opposition trouveront une littérature plus abondante. Dans un livre paru sous le titre *Putting knowledge to use*, Glasser et ses collègues (1983) avaient déjà recensé et analysé plus de deux mille publications traitant de l'écart entre la recherche et la pratique dans des domaines aussi variés que la santé mentale, la sociologie, la politique, l'économie, l'administration, l'éducation, les communications, l'anthropologie. Plus tard, même si les méthodes de recherche et la science en général ont grandement évolué, d'autres comme Schneider (1990) et St-Arnaud (1992) constatent le même problème en ce qui concerne la formation. À ce sujet, St-Arnaud affirme que « les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre le savoir académique et la pratique professionnelle ne cessent de constater l'écart croissant entre le système de l'activité scientifique et les divers systèmes d'activités professionnelles » (St-Arnaud, 1992, p. 31-32).

L'idée maîtresse qui rallie néanmoins ceux qui adhèrent à la thèse de l'opposition peut être abordée selon deux points de vue opposés : celui du chercheur et celui du praticien. Bourdieu (1968, cité dans Groulx, 1994) représente le point de vue radical du chercheur. Selon lui, le savoir produit par la pratique constitue un obstacle à la connaissance scientifique, car celui-ci est composé de prénotions, de représentations schématiques et sommaires.

Selon lui, la réaction du professionnel à l'égard de la recherche est réductionniste, elle manifeste son « refus de se soumettre aux principes de la démarche scientifique qui remet en question l'illusion de la transparence et défend le principe de la non-conscience » (Groulx, 1994, p. 39).

Selon une autre perspective, le praticien considère que les données et les conclusions produites par la recherche sont insignifiantes, car non adaptées aux exigences de la pratique. D'ailleurs, Rein et White (1980, cités dans Champagne et Labrèche, 1994) prétendent que la recherche est devenue progressivement tributaire de ses propres intérêts et besoins³ ou, du moins, est-elle animée surtout par l'avancement des connaissances (Caouette, 1991). Or, dans une société de plus en plus complexe et multidimensionnelle, ce dernier souligne que, « la documentation à partir des connaissances antérieures et l'adoption d'une méthodologie rigoureuse, caractéristiques de l'approche traditionnelle, ne suffisent plus à dégager des pistes d'action pertinentes et adaptées aux milieux dans lesquels se vivent les problèmes » (p. 112).

Il faut en convenir, dans la dernière décennie particulièrement, plusieurs de ces distinctions ont été homologuées puis actualisées par les chercheurs du courant qualitatif par la prise en considération de la subjectivité dans l'action humaine et la complexité des contextes (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). Pinard (1980) avait déjà décrit le rapprochement entre la science appliquée, par opposition à la science fondamentale, et la pratique. De son point de vue, si cette dernière se donne pour objectif direct ou immédiat – et la plupart du temps exclusif – de mettre concrètement les connaissances au service des personnes, la science appliquée, elle, essaie au moins de découvrir comment les lois et les régularités du comportement s'expriment concrètement en tel ou tel domaine particulier d'application.

Si la science se transforme pour répondre de façon plus appropriée aux exigences de la réalité, certains critiques, comme St-Arnaud (1992, 1999), persistent à estimer que ces univers sont guidés par des valeurs incompatibles : celles de la logique du discours et de la continuité, et celles de l'efficacité de l'action et de l'idiosyncrasie. En 1992, St-Arnaud écrivait que la logique du discours est, en quelque sorte, le pain quotidien du monde scientifique ; le chercheur est payé pour penser, pour discuter et pour écrire. Quant à l'univers de la pratique professionnelle, il se nourrit dans l'action ; le praticien est payé pour agir. Si le discours obéit aux lois du raisonnement,

3. Insistons sur le fait que, dans plusieurs domaines actuellement, les organismes subventionnaires encouragent l'engagement du milieu professionnel, certains craignent même que la recherche ne soit trop axée sur les besoins du milieu (gouvernement du Québec, 1995-1996).

l'action obéit également à des lois qui, elles, ne sont pas nécessairement logiques ; souvent l'irrationnel fait partie des données avec lesquelles le praticien expérimenté doit composer.

La seconde opposition apparaît dans le dialogue lorsque le chercheur privilégie la continuité alors que le praticien privilégie l'idiosyncrasie.

D'une part, la principale tâche du chercheur est de faire le point sur ce qu'on sait déjà ; sa contribution est acceptée s'il s'inscrit en continuité avec le savoir reconnu dans sa discipline. D'autre part, la tâche principale du praticien est de résoudre des problèmes dans des situations de vie réelles ; sa compétence résulte précisément de sa capacité de considérer chaque problème comme un cas unique ; il œuvre dans le domaine de l'idiosyncrasie (St-Arnaud, 1992, p. 18).

À l'instar de St-Arnaud, Legendre (1993) précise que la science est fondée sur la continuité des travaux des chercheurs d'une même époque en rapport avec ceux des époques précédentes. Sur un ton plus ironique, Kilmann et ses collaborateurs (1983) rapportent à ce sujet une citation de Max Planck : « Une nouvelle vérité scientifique ne triomphe pas en convainquant ses opposants et en leur faisant voir la lumière, mais plutôt parce que ses opposants meurent éventuellement, et une nouvelle génération grandit, qui elle lui est familière » (p. 84).

Ces mêmes auteurs indiquent que, dans le domaine organisationnel, les différences se manifestent particulièrement alors que le praticien et le chercheur, examinant un problème similaire, se posent des questions différentes, arrivent à des réponses différentes et formulent des priorités différentes (Kilmann *et al.*, 1983). Ces différences reposent sur un certain nombre de constats qui sont, admettent-ils, simplifiés à outrance : le praticien vise l'action alors que le chercheur, lui, fournit des explications ; le praticien se réfère à des approches situationnelles alors que la recherche développe des théories universelles ; le praticien considère un problème dans son tout, de façon multidimensionnelle, alors que le chercheur n'étudie qu'une dimension à la fois ; le praticien doit interagir avec les membres de l'organisation, alors que le chercheur communique ses découvertes principalement dans la littérature scientifique.

Dans une perspective explicative, St-Arnaud (1992) rapporte qu'en fait la démarche du chercheur – qu'il se réfère à une approche fondamentale ou appliquée – est différente de celle du praticien. La science, précise-t-il, repose sur le principe que *le savoir précède l'action*. La pratique fonctionne selon une prémisses opposée, à savoir que *l'action précède le savoir*. Cette idée est soutenue également par d'autres auteurs qui traitent du savoir *hiérarchisé*. À ce chapitre, notamment, le principe de l'application mis de l'avant par la science appliquée incite à considérer le savoir comme une hiérarchie où les

théories générales sont au sommet de la pyramide, et la résolution de problèmes concrets, au bas (Schön, 1994) ; où la science fondamentale correspond au degré le plus élevé de rigueur et de pureté alors que le raisonnement pratique est présumé inférieur (Hoshmand et Polkinghorne (1992). Il s'agit, selon ces derniers, d'une relation à sens unique où le praticien est assigné à un deuxième rôle, celui d'applicateur de la connaissance et, au préalable, de fournisseur de données (Groulx, 1994) ou encore de simple technicien (Heynemand, Gagnon et Wood, 1995). Celui-ci est considéré comme un objet d'étude rentable puisqu'il permet de vérifier les hypothèses, plutôt que comme un sujet participant à la recherche (Champagne et Labrèche, 1994 ; Collin, 1996 ; Williams et Irving, 1995).

La règle, selon ce modèle linéaire, consiste ainsi à voir d'abord ce qu'il y a de pertinent en sciences pour ensuite en étudier les possibilités d'application (Schön, 1994). La médecine est l'exemple type de cette règle. En général, les écoles de médecine consacrent les deux premières années d'études aux sciences fondamentales (chimie, physique, pathologie), qu'elles considèrent « comme la base adéquate à un apprentissage ultérieur » (Schön, 1994, p. 52). Un grand nombre de programmes de formation professionnelle en psychologie reproduisent le même modèle (Castro et Engelhart, 1993), comme dans l'enseignement traditionnel, en commençant par enseigner la connaissance, puis, en espérant que l'étudiant trouvera des moyens pour appliquer cette connaissance dans l'action (Payette et Champagne, 1997 ; Stevens et Richard, 1992).

La pratique, c'est quoi ?

Comme nous venons de le voir, nombre d'auteurs ont établi des distinctions entre la pratique et la science. Cependant, rares sont ceux qui ont proposé une définition éclairante de la pratique professionnelle et, d'ailleurs, il semble qu'aucun consensus en la matière ne soit possible (Couturier, 1998). Dans cette partie, nous tentons tout de même l'expérience. Cependant, la mise en garde faite antérieurement est encore valable ; les éléments qui la caractérisent ne sont ni exclusifs, ni exhaustifs, ni conditionnels à la pratique. De fait, si certains écrits peuvent donner l'impression que la pratique est une chose et que la science en est une autre, à notre avis, dans la réalité, il n'existe pas de positions extrêmes. De nos jours, la recherche a évolué, la pratique aussi ; on peut avoir l'impression qu'elles ont plutôt tendance à se rapprocher.

Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, la pratique semble relever plus directement du savoir-faire que du savoir ou encore, si l'on veut, de l'activité artistique que de l'activité scientifique. Toutefois, si la pratique est ici d'abord assimilée à un art, il ne faudrait pas conclure qu'elle manque de rigueur. De plus, il ne faudrait pas déduire que seul le praticien agit comme un artiste. De fait, certains admettent que la dichotomie entre science et pratique est plus apparente que réelle (Williams et Irving, 1995). À cet

égard, Schön (1994) dira que, s'il est vrai que la dimension artistique est un élément irréductible dans la pratique professionnelle, il est aussi juste de penser que des chercheurs talentueux se conduisent parfois en véritables artistes dans leur pratique quotidienne.

Nous proposons donc de définir la pratique professionnelle selon trois éléments qui la caractérisent : une réalité indéterminée, un art basé sur le savoir tacite, un engagement relationnel. Chacun des segments de cette définition sera examiné dans ce qui suit.

Une réalité indéterminée

Se référant à une conception de la science appliquée, Schön (1994) indique que la pratique professionnelle devrait pouvoir, à l'aide de moyens appropriés, résoudre des problèmes précis et clairs. Le hic, insiste-t-il, c'est que dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tous déterminés dans les mains du praticien. Effectivement, les recherches traditionnelles s'appuient plutôt sur des postulats de réalité stable, contrôlable, objective et vérifiable pour tenter d'expliquer des phénomènes qui, eux, sont dynamiques, élusifs et toujours contextuels (Lecomte, 1984 ; Todd, 1993). Prenons un exemple concret. Quand un ingénieur se penche sur la construction d'une route, il fait généralement face à une situation comprenant des facteurs d'ordre géographique, topologique, financier, économique et politique (Schön, 1994). Le cas, notamment, où la route projetée conduit soudainement à la destruction du voisinage représente une situation singulière et instable.

On peut comprendre alors que le praticien puisse se sentir pris dans un dilemme, celui de la rigueur ou de la pertinence ; en d'autres mots, le savoir rigoureux exclut des phénomènes qui sont au cœur de sa pratique et l'art qu'il déploie pour en venir à bout n'a, selon lui, rien à voir avec la rigueur du savoir professionnel (Schön, 1994).

Dans le paysage varié de la pratique professionnelle, on trouve de hautes terres au sous-sol solide, où les praticiens peuvent faire un usage efficace des théories et des techniques issues de la recherche ; mais on rencontre aussi de basses terres marécageuses, où les situations sont des « chaos » techniquement insolubles. Ce qui complique tout, c'est que les problèmes situés en hautes terres, bien que présentant un grand intérêt sur le plan technique, sont d'une importance toute relative pour le monde en général alors que ceux qui préoccupent le plus le genre humain poussent en terrains marécageux (Schön, 1994, p. 68).

Même si la science du chaos amène dorénavant à considérer la réalité comme hautement complexe et en fait l'objet principal de son étude, cette conception ne date pas d'hier et les mots pour la qualifier sont nombreux.

Dewey (1967) est l'un des premiers à se référer à l'indétermination des situations rencontrées dans la vie quotidienne que l'on saisit, affirmait-il, en faisant l'expérience de l'inquiétude et du doute. Raimy (1950) insistait également sur le fait que la pratique professionnelle est une approche indéfinie, appliquée à des problèmes non spécifiques, avec des résultats imprévisibles. Kilmann et ses collaborateurs (1983), pour leur part, indiquaient que cette réalité, dans laquelle le praticien est plongé, est non structurée, floue, hasardeuse et dispersée ou, du moins, c'est de cette façon qu'elle apparaît à ses yeux. Koch (1993), Hoshmand et Polkinghorne (1992), Papell et Skolnik (1992) allaient soulever les mêmes allégations, tout comme Curry et Wergin (1993), qui avançaient pour leur part que le *vrai monde* de la pratique professionnelle est non seulement indéterminé, mais également désordonné (*messy*).

De fait, le praticien ne se heurte pas à des problèmes indépendants les uns des autres, mais à des situations fluctuantes constituées d'un enchevêtrement de problèmes en évolution ayant un impact les uns sur les autres. Russell (1979) appelait « désordre » de telles situations ; tandis que les problèmes, eux, sont des abstractions extraites des désordres grâce à l'analyse, dans laquelle, d'ailleurs, bien cerner le problème est déjà problématique en soi (Schön, 1994).

Dans ces environnements chaotiques, le praticien fait face à des situations d'incertitude, et cela, malgré la connaissance théorique qu'il a accumulée (Schön, 1994). Kilmann et ses collaborateurs (1983) ajoutaient que, lorsque le praticien tente de mettre de l'ordre dans cette confusion, il se heurte immédiatement à la complexité de la situation. Le Boterf (2000) insiste sur l'importance de cette caractéristique de la pratique ; elle est au cœur de sa définition de la compétence. Selon lui, le professionnel est celui qui sait gérer une situation complexe. L'exemple qu'il donne au sujet d'un opérateur s'applique également à toutes autres formes de professions actuelles.

Il n'est plus demandé à l'opérateur de savoir dépanner mais de savoir « gérer des pannes », des événements, des aléas, des processus. L'opérateur ne sait pas d'avance ce qu'il faut faire et comment. Il doit inventer, reconstruire, innover. Il doit combiner sur place et dans l'instant ce qu'il faut décider et non pas faire appel à une combinaison préétablie (Le Boterf, 2000).

Ainsi, le praticien doit savoir naviguer dans la complexité en tenant compte des champs de forces diverses et parfois opposées qui la constituent (Le Boterf, 2000). Plusieurs ont traité de cette particularité de la réalité dynamique et non linéaire de la pratique (Bevan, 1991 ; Castonguay, 1984 ; Poupert *et al.* 1997), qui est inhérente au fait que le travail implique des êtres humains (Couturier, 1998) et qui gagne en complexité lorsqu'elle implique des systèmes plus étendus (Marineau, 1991).

Qui dit complexité dit généralement conflits. De fait, le jeu d'équilibre auquel se livre le praticien découle parfois de son rôle d'intermédiaire, qui l'oblige à s'interposer entre ceux qui proposent et ceux qui disposent (Schön, 1994). Le psychologue scolaire, par exemple, subit occasionnellement des pressions de la direction, qui lui demande de devenir plus efficace alors que les budgets sont comprimés. De même, on demande à l'intervenant du milieu organisationnel de répondre aux exigences conflictuelles de divers groupes qui ont un certain intérêt ou détiennent un pouvoir dans leur entreprise; certains doivent faire un travail multiforme à la fois institutionnel, relationnel et thérapeutique (Nguyen, 1985), souvent dans un contexte de compétitivité et de stress (Le Boterf, 2000). Par ailleurs, la situation conflictuelle repose souvent sur le fait que la nature de la pratique ne fait pas consensus: quelle est la meilleure façon de résoudre un problème? quels problèmes valent ou non la peine d'être résolus? quel rôle le praticien doit-il jouer dans la recherche d'une solution? Autant de questions, autant de controverses (Schön, 1994).

Si les conflits sont inévitables, ils ne sont pas prévisibles pour autant. En effet, le praticien doit composer avec une réalité idiosyncrasique et, généralement, sa compétence résulte de sa capacité à considérer chaque problème comme un cas spécifique (St-Arnaud, 1992); il doit savoir agir en situation (Le Boterf, 2000)⁴. Le praticien doit donc développer une vision écologique dans laquelle il se voit comme une personne unique, dans une situation unique (Payette et Champagne, 1997) qui est variable selon la place, le temps et l'interlocuteur concerné (Bourrassa, Serre et Ross, 1999). Ainsi, la compétence du professionnel est contingente et d'ailleurs, étymologiquement, le terme « compétence » vient du mot latin *competens*: ce qui va avec, ce qui est adapté à. Toute compétence est conséquemment contextualisée (Le Boterf, 2000, p. 60):

Les compétences qu'ils mettent en œuvre seront conditionnées par le double effet décrit par Bourdon: un « effet de position » (qui dépend de la position de l'acteur dans un contexte particulier et conditionne son accès aux informations pertinentes) et un « effet de disposition » (qui dépend de ses capacités mentales, cognitives, affectives et qui le conduira à une interprétation différente d'une même réalité).

4. À ce sujet, St-Arnaud (1995) rapporte un énoncé de Kluckhohn et Murray servant à illustrer que la majorité des approches en psychologie sont basées sur l'une des trois considérations suivantes: 1) les hommes sont tous semblables; 2) certains se ressemblent; 3) chacun est unique. Si la science considère l'humain selon l'une ou l'autre des deux premières considérations, la pratique, elle, considère l'humain avant tout comme un être unique.

De ce fait, si la science part du particulier et cherche à produire des connaissances généralisables, le praticien, lui, part du particulier et demeure dans le particulier. Le changement dépasse rarement la situation qui a servi de point de départ ; les solutions cataloguées sont rarement applicables aux situations particulières (St-Arnaud, 1999). Plusieurs s'entendent sur la singularité des situations que le praticien expérimente (Garfield, 1984 ; Glasser *et al.*, 1983 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Lecomte, 1984 ; Marineau, 1981 ; Persons, 1991 ; Schön, 1994) et, particulièrement dans le cas de la psychologie clinique, sur l'unicité de chaque interlocuteur⁵. Néanmoins, il ne s'agit pas de réinventer la roue à chaque nouvelle situation ; pour Payette et Champagne (1997), le praticien doit apprendre à devenir le plus objectif possible à l'égard des faits d'une situation donnée et le plus lucide possible à l'égard de lui-même (aussi Couturier, 1998 ; Poupart *et al.*, 1997 ; Robichaud, 1998).

De plus, la plupart des contextes dans lesquels intervient le praticien sont caractérisés par le changement (Argyris, 1993 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Robichaud, 1998). Voici un autre problème auquel le praticien est confronté actuellement : il doit utiliser son savoir, d'une part, et satisfaire les attentes de la société, d'autre part, alors que ces deux pôles sont en perpétuelle mouvance, ce qui exige des qualités d'adaptation sans précédent (Heynemand *et al.*, 1995 ; Schön, 1994). D'autre part, si le praticien progresse dans une réalité en évolution, ses démarches produisent aussi des changements imprévus qui donnent un nouvel éclairage aux situations (Collin, 1996 ; Kilmann *et al.*, 1983). Ainsi, la situation, au départ singulière et imprécise, se clarifie grâce au fait que le praticien tente de la transformer, mais inversement, elle se transforme grâce au fait qu'il essaie de la comprendre (Schön, 1994). Dans ces conditions, force est de constater que la pratique est tout un art !

Un art basé sur le savoir tacite

Précédemment, on a fait référence à l'opposition entre l'art et la science pour distinguer l'activité professionnelle de l'activité scientifique. En effet, plusieurs l'ont souligné, si la pratique est « un art dont les contours réels sont inconnaissables » (Marineau, 1981, p. 127), le praticien fait bien plus que résoudre des problèmes techniques, son travail s'apparente plus à celui d'un artiste (Schön, 1994) ; en fait, il « doit se comporter plus comme un artiste qu'un scientifique » (Conway, 1984, p. 99).

5. À cet égard, Marineau (1991) avançait que s'il est une expérience commune à chaque praticien, c'est bien de se retrouver à tout moment devant un *client qui n'est jamais ce qu'il était et ne sera plus ce qu'il est* (p. 133).

Du point de vue de la pratique professionnelle, l'art peut généralement être défini comme « un moyen d'obtenir un résultat par l'effet d'aptitudes naturelles » (*Nouveau Petit Robert*, 1993, p. 128). En effet, devant la singularité d'une situation, le praticien réagit naturellement, spontanément. Comment le fait-il? En se référant à un savoir dans l'action (*knowing in action*), issu de l'expérience, des réflexions dans l'action et au sujet de l'action (Schön, 1983); un savoir utilisable dans l'action (Le Boterf, 2000); un savoir pratique (Schön, 1994); un savoir basé sur la complexité de la personne et l'intelligence des situations plutôt que sur un savoir technique (Heynemand *et al.*, 1995).

Ainsi est-il possible de distinguer deux types de savoirs utilisés dans l'intervention du professionnel: le facteur G (général) et le facteur P (particulier; St-Arnaud, 1996, 1999). Le facteur G désigne ce qui, dans une situation donnée, se compare à ce qu'on a observé ailleurs dans des situations analogues; et le facteur P désigne ce qui est propre à la situation dans laquelle on intervient. En ce sens, « une intervention psychologique est moins une application de solutions éprouvées et scientifiquement contrôlées que la recherche menée avec le client même d'une solution qui prendra en considération son facteur P » (St-Arnaud, 1996, p. VII).

Toutefois, Schön (1994) explique que, si des praticiens de professions très diverses présentent une similitude fondamentale dans l'exercice de leur art, on ne trouve aucune façon satisfaisante de décrire ou de justifier cette compétence. Celle-ci repose sur ce que David Bakan (1966, cité dans Torbert, 1972) appelait le mystère et la maîtrise (*mystery-mastery*). Effectivement, l'art de la pratique est basée sur l'intuition; nombreux sont ceux qui l'ont affirmé (Collin, 1996; Kilmann *et al.*, 1983; Osborne, 1985; Papell et Skolnik, 1992; Torbert, 1972; Williams et Irving, 1995). À cet égard, Legendre (1993) précise qu'il arrive fréquemment que des pratiques soient adoptées sans que leur efficacité n'ait été rigoureusement prouvée par voie d'expérimentations. Il s'agit d'actions basées sur des données vaguement heuristiques (Conway, 1984) ou sur une certaine improvisation acquise au cours de la pratique professionnelle (Heynemand *et al.*, 1995). De telles pratiques sont dites expérimentées (Legendre, 1993). Aux connaissances intuitives s'ajoute, pour certains, l'utilisation de la spontanéité du praticien (Papell et Skolnik, 1992), de sa sensibilité (Fox et Barclay, 1989), de son jugement personnel (Kilmann *et al.*, 1983) ou d'un certain esprit de finesse (Heynemand *et al.*, 1995).

En conséquence, quand un praticien fait montre de virtuosité artistique, son savoir intuitif est toujours plus riche en informations que n'importe quelle description qu'il pourra en faire (Schön, 1994). Ce type de savoir peut être comparé à l'habileté que possède un peintre ou un joueur de hockey qui est capable, à chaque occasion, d'accomplir un chef-d'œuvre ou de réaliser une montée fulgurante sans pouvoir nous expliquer comment il

y est arrivé (Williams et Irving, 1995). De ce fait, le praticien travaille comme un artisan dont on peut observer les résultats de sa compétence sans pouvoir la rendre intelligible, l'enseigner, l'imiter et encore moins se l'approprier.

Polanyi (1983) fut le premier à introduire la notion de « savoir tacite » en référence à ce type de connaissance, qui a reçu un accueil enthousiaste par la suite dans la littérature sur la psychologie cognitive. Hoshmand et Polkinghorne (1992) expliquent que celle-ci repose sur une compréhension dynamique et contextuelle qui résulte de l'interaction des processus cognitifs et des faits environnementaux. Cette connaissance pratique des experts suppose de l'empathie et de l'imagination (Conway, 1984) ; elle est révisée et adaptée à la lumière des expériences professionnelles et de la pensée réflexive (Schön, 1983).

En référence aux deux types de connaissances utilisées dans la pratique (une connaissance qui vient de la théorie et la recherche et l'autre qui dérive de l'expérience), certains diront que le savoir tacite correspond au deuxième type de connaissance (Collin, 1996 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992), donc à une forme de connaissance non scientifique du praticien (Conway, 1984). « C'est le modèle "réel" de sa propre pratique, c'est sa théorie en acte, sa théorie pratiquée », écrivaient Payette et Champagne (1997, p. 23). En outre, tant que la pratique demeure stable, c'est-à-dire que le praticien est confronté aux mêmes genres de cas, ce type de savoir tend à devenir de plus en plus tacite, spontané et automatique (Schön, 1994). D'ailleurs, c'est ce qui semble différencier le praticien expérimenté du débutant : l'utilisation de ses connaissances tacites dérivées du contexte ambigu et complexe de la pratique (Hoshmand et Polkinghorne, 1992).

À ce titre, Payette et Champagne (1997) insistent sur le fait que la pratique comporte des savoirs qui ne peuvent pas être produits autrement, ni appris ailleurs. En effet, « la pratique produit des connaissances que la science ne peut pas produire, donc qu'elle ne peut pas enseigner, et ce n'est que la pratique [...] qui en permet la transmission » (p. 23). D'un autre côté, ce savoir personnel enraciné dans une base d'expériences riches n'est pas structuré ; il émerge d'un processus intériorisé (Conway, 1984) ; il s'agit de ressources incorporées (Le Boterf, 2000).

Le savoir conscient cache souvent, au sujet lui-même, un savoir inarticulé ou sous-jacent qui oriente son action. De manière qu'à une épistémologie du savoir correspond une épistémologie que l'on doit sans cesse construire ou reconstruire, à savoir une épistémologie de l'agir (Heynemand *et al.*, 1995, p. 4).

Parfois, un praticien est capable de communiquer cette connaissance, mais la plupart du temps, il en sait plus que ce qu'il peut en dire. De sorte qu'il lui arrive occasionnellement de se dire dans son for intérieur que cette sorte de connaissance ne se décrit pas ; il est incapable d'expliquer des processus qu'il considère comme essentiels à sa compétence, mais il ne voit

pas comment décrire les règles de l'art qu'il utilise (Schön, 1994). Néanmoins, c'est par le biais de telles normes tacites qu'il émet des jugements dont dépendent ses aptitudes professionnelles (Schön, 1994). À cet art de la pratique s'ajoute un engagement relationnel profond et authentique.

Un engagement relationnel

La science a souvent fait mention de l'écart qui sépare le chercheur de son objet d'étude. À l'opposé, la pratique professionnelle exige l'engagement du praticien (Lafortune, 1985). Pour illustrer cette distinction, Kilmann *et al.* (1983) racontent une anecdote divertissante.

Pendant qu'elle errait non loin de son poulailler, une poule s'approche d'un cochon étendu dans son lit de boue. La poule commence une conversation : « Hé, petit cochon ! dit-elle, pourquoi ne partons-nous pas en affaire ensemble ! » Le cochon, s'ensevelissant plus profondément dans sa boue, dit : « Que pourrions-nous faire, ma poule ? » La poule enthousiasmée répondit : « Nous pourrions vendre du jambon et des œufs. » « Ma chère, dit le cochon, cette affaire semble intéressante mais as-tu pensé que si, pour toi, c'est une question d'un petit effort journalier, pour moi, il s'agit d'un engagement total » (Kilmann *et al.*, 1983, p. 82).

À ce sujet, St-Arnaud (1992) rappelle que si tous les modèles thérapeutiques sont jugés équivalents, la recherche démontre que l'engagement personnel du praticien dans la relation est un des facteurs qui déterminent vraisemblablement le plus le succès de l'intervention. Il s'agit de l'une des variables les plus significatives de l'efficacité d'une intervention (Castonguay, 1984 ; Fugua et Gade, 1982 ; Garfield, 1984 ; St-Arnaud, 1995) ; c'est la pierre angulaire de la pratique professionnelle (Robichaud, 1998). Le concept de « métier relationnel » a d'ailleurs été mis de l'avant pour rendre compte de cette caractéristique incontournable de la pratique (Couturier, 1998).

Au-delà de toutes compétences techniques, la dynamique relationnelle qui s'instaure au cœur de l'intervention repose sur une logique particulière, qui est déployée à partir d'une capacité à exploiter au maximum son facteur P. Celle-ci intègre la dimension affective et cognitive de la personne, et influence hors de tout doute l'établissement et le déroulement de la relation (Curry et Wergin, 1993). En fait, un engagement réciproque (intervenant et client), pour des motifs différents mais tout aussi lourds de conséquences, est l'élément déterminant d'une rencontre (Robichaud, 1998). De ce fait, gérer une intervention, c'est « accepter de vivre en permanence avec les sueurs et les passions des relations entre personnes » (Robichaud, 1998, p. 39) ; relations qui sont tout sauf objectives. C'est particulièrement le cas pour l'intervention thérapeutique.

Il n'y a pas de neutralité ou « d'objectivité » parce que l'on ne peut vraiment centrer une relation sur l'homme, sa misère, ses idéaux, ses joies, ses souffrances et ses attentes, sans que l'autre partenaire ne soit touché, atteint [...] c'est ce qui rend, par exemple, si délicate, difficile et complexe l'intervention [...] Quand le contrat implique une exploration du mieux-être de la personne, personne n'est indifférent, ni distant, surtout pas le thérapeute! (Marineau, 1991, p. 131-132)

Les personnes engagées dans une relation professionnelle ne peuvent, par définition, être isolées de leurs expériences actuelles et passées, qui laissent encore des traces ; de leurs valeurs et idéaux ; de leurs conditions de vie et de leur héritage culturel ; des informations qu'ils possèdent (Lafortune, 1985 ; Marineau, 1991). L'intervenant a beau être un professionnel, il est aussi porteur de son individualité (Osborne, 1985 ; Rogers, 1970, 1976). Le professionnalisme ne consiste d'ailleurs pas à laisser sa personnalité au vestiaire ; Le Boterf (2000) affirme qu'il s'agit de légitimer la pertinence d'une réponse singulière qui implique une volonté d'agir où toute la subjectivité du praticien entre en jeu. Savoir s'engager, c'est aussi savoir prendre des risques et cela exige, avant toute chose, de l'autodétermination et de l'éthique professionnelle (Legault, 1998). Cet engagement renvoie à la prise de responsabilité du praticien, l'*empowerment*, qui assure l'imputabilité des conséquences de ses décisions tout comme le droit à l'erreur ; le professionnel est celui sur qui l'on peut compter (Le Boterf, 2000). Cette dimension rattachée à l'engagement relationnel complète la définition que nous avons proposée de la pratique professionnelle.

Nous venons de voir que le jeune professionnel vit un choc significatif au début de sa vie professionnelle. Il réalise que la science et la pratique, ce n'est pas pareil. Contrairement à la limpidité des modèles théoriques qu'il a assimilés au cours de ses interminables années universitaires, cette chose étrange qu'est la pratique prend l'allure d'une réalité indéterminée dans laquelle il doit se servir principalement d'un savoir tacite et qui exige un engagement relationnel.

Il apprend également, à ses dépens, que les théories qu'il a mis des années à apprendre par cœur lui sont peu utiles, que les mots savants ne résolvent rien et qu'ils sont d'ailleurs parfois beaucoup trop nébuleux pour le principal intéressé, son client. En définitive, au-delà des composantes sur lesquelles nous avons insisté dans ce texte, il apprend que l'indice ultime de la réussite d'une pratique est son efficacité (St-Arnaud, 1992 ; Torbert, 1981). Avant toute chose, il faut donc que ça marche !

La notion d'efficacité s'ajoute aux principaux éléments qui composent la pratique professionnelle. Il s'agit d'un aspect incontournable qui soulève cependant une question pour ceux qui contribuent à la formation des jeunes professionnels : comment devient-on efficace ? Rares sont ceux qui en doutent

encore : le praticien apprend à devenir efficace principalement par la pratique, la répétition, la rétroaction ; il apprend donc dans l'action, quand son action est efficace ou quand il détecte et corrige une erreur (Argyris, 1993). En fait, quelle que soit la source d'apprentissage exploitée par le praticien pour améliorer sa pratique, le moment de vérité est toujours celui de la pratique en situation réelle (Payette et Champagne, 1997). En effet, qui ne connaît pas le vieil adage : *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. À ce titre, Le Boterf (2000) fait remarquer qu'il n'y a de compétence qu'en acte. Cousinet ne disait-il pas *savoir, ce n'est pas posséder, c'est utiliser* (Le Boterf, 2000, p. 57). En vérité, « à la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si l'on ne s'en sert pas » (Le Boterf, 2000, p. 59).

Néanmoins, si bien des praticiens efficaces sont des experts dans leur domaine respectif, comme nous l'avons mentionné précédemment, la plupart d'entre eux ont du mal à transmettre leur savoir. Ils sont incapables d'expliquer des processus qu'ils avaient fini par considérer comme l'essence même de leur compétence. Ils ne voient pas comment décrire et enseigner ce qu'on veut dire quand on affirme que l'incertitude a un sens, qu'il faut agir selon les règles de l'art, qu'il faut savoir structurer des problèmes et assister l'interlocuteur à partir des modèles professionnels concurrents (Schön, 1994). Pis encore, les processus qui les guident implicitement paraissent marginaux, voire inacceptables, lorsqu'on les examine à la lumière du savoir disciplinaire.

En outre, la majorité d'entre eux ne trouvent aucune occasion ni aucun moyen de réfléchir sur leur action professionnelle. D'autres, plus rares, sont enclins à cette réflexion, mais se sentent profondément mal à l'aise parce qu'ils ne peuvent pas expliquer leur façon de procéder et ne peuvent pas en démontrer la rigueur ou la qualité (Schön, 1994). Il faut se tourner vers un nouveau paradigme, qui invite à l'analyse des théories personnelles, appelées également théories « pratiquées » ou « d'usage » (St-Arnaud, 1999).

Si le modèle de la science appliquée ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations particulières [...] Recherchons donc à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs (Schön, 1994, p. 75).

Si nous nous dirigeons vers une épistémologie de l'action professionnelle, comme nous le rappelle Schön (1994), cela nous plonge dans la difficulté de répondre aux questions auxquelles nous pourrions accorder maintenant une importance primordiale. Comment le professionnel s'y prend-il pour résoudre les problèmes qui lui sont soumis, et face aux situations singulières ? Comment s'y prend-il pour agir efficacement ? Comment se forme la compétence du professionnel dans le feu de l'action ? De quelle nature est cette virtuosité dont ils sont si nombreux à faire preuve ? Comment

transformer cette créativité vitale en source d'inspiration et d'apprentissage pour le futur professionnel? Quels procédés peuvent assurer la transmission de ce savoir pratique ordinaire? Peut-il s'acquérir ou se développer? La deuxième partie de cet ouvrage propose des méthodes d'apprentissage expérientiel basées sur la reconnaissance de l'efficacité des praticiens expérimentés comme source légitime de connaissance, dont nous présentons les assises dans ce qui suit.

INTERVENIR (ET QUE ÇA CHANGE QUELQUE CHOSE!)

Avez-vous déjà eu des clients qui ne tenaient aucunement compte de vos conseils? Avez-vous déjà rédigé un rapport d'intervention qui s'est retrouvé au placard? Est-ce que l'une de vos interventions n'a été, malgré l'enthousiasme qu'elle a alors vraisemblablement suscité, qu'une *mode passagère*? Souffrez-vous d'entendre un client suggérer à quel point la lecture d'un ouvrage ou une rencontre avec un collègue a contribué à des apprentissages bien plus marquants... que votre dernière formation? Face à vos interventions qui n'ont pas donné les résultats espérés, est-ce que l'idéalisme ou l'inconscience de vos premières années de vie professionnelle a fait place à l'humilité du praticien expérimenté? Force est de constater que parfois ou souvent (selon le degré de lucidité dont nous faisons preuve!) nos interventions ne sont pas efficaces; les événements qui surviennent naturellement au cours de la vie d'une personne se chargent de provoquer les changements les plus importants (Peltier, 1987).

Concernée de près par cette évidence, j'ai entamé une réflexion approfondie sur ma pratique. En voici quatre aspects principaux. Premièrement, je m'intéresse essentiellement à ce qui exerce une réelle influence sur la personne. Lorsque j'interviens, ce qui m'interpelle surtout c'est ce qui semble vraiment aider une personne à s'améliorer ou à changer quelque chose de fondamental à ses yeux. D'autre part, lorsque je n'ai pas l'impression d'assister significativement une personne, je m'ennuie. En fait, plus j'avance dans ma vie professionnelle, plus j'ai besoin de me sentir utile!

Deuxièmement, la théorie qui devrait inspirer mes interventions est fondée sur un univers bien différent de la réalité concrète et subjective de mon interlocuteur. Heureusement, pour paraphraser Argyris et Schön (Argyris, Putnam et Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974), dans des situations difficiles, j'agis rarement selon la théorie que j'enseigne. De fait, pour assister quelqu'un de façon adéquate, il m'apparaît peu utile de m'attacher aux concepts théoriques, bien que limpides et cohérents, et il me semble préférable de suivre le *chemin tortueux* (Coons, 1990) et incertain de sa réalité.

Troisièmement, la seule chose qui aide réellement une personne à changer est ce qu'elle s'approprie, et souvent ce qu'elle découvre elle-même (Rogers, 1976). Je dois me résigner, malgré mon illusion d'être une bonne

intervenante, certains de mes clients ne s'actualisent pas ou n'apprennent rien d'important. Je n'ai pas réussi à les toucher suffisamment ou à leur proposer quelque chose de significatif à leurs yeux ou encore à mettre en place des moyens pour qu'ils se l'approprient.

Quatrièmement, la personne apprend des choses significatives à partir de son expérience. Aussi, en ce qui concerne ma pratique, je dois admettre que ce n'est pas tellement le contenu de mon intervention qui compte, mais le sens et l'utilité qu'il prend pour la personne dans sa réalité quotidienne.

Cette réflexion m'a guidée dans la réalisation d'une recherche doctorale portant sur l'apprentissage expérientiel comme source de développement des compétences en psychologie (Mandeville, 1998). Cette recherche ainsi que les travaux subséquents ont conduit à l'élaboration d'un modèle d'apprentissage expérientiel dont le but principal est de favoriser un changement significatif.

L'apprentissage expérientiel

Apprendre par l'expérience est sans nul doute le mode d'apprentissage le plus ancien et probablement la forme la plus fondamentale d'apprentissage (Stehno, 1986). Ce type d'apprentissage implique plusieurs procédés traditionnels qui sont aussi vieux, et dans certains cas, plus vieux que le système d'éducation formel lui-même (Kolb, 1984). En effet, il faut remonter aussi loin qu'avant le V^e siècle pour se rappeler qu'apprendre était l'affaire d'une vie :

La tradition grecque avançait qu'Athènes en entier était une école, et tout ce qui entourait le citoyen était considéré comme une part de son éducation [...] Il n'y avait pas de limite à son éducation, car on croyait que l'apprentissage dans le contexte même de la ville se poursuivait durant toute une vie (Lewis, 1981, p. 1).

À l'époque classique et à l'époque moderne, Platon, Aristote, John Locke et Jean-Jacques Rousseau furent les premiers à introduire l'idée que l'expérience est un fondement essentiel à l'apprentissage (Hanna, 1992). Plus tard, d'autres noms permettront d'introduire cette notion dans la formation des adultes. Pour ne nommer que ceux-là, pensons à Chickering, Rogers, Freire, Illich, Knowles, Mezirow, Boud. Enfin, les courants anciens et nouveaux viendront ajouter des éléments essentiels aux assises de l'apprentissage expérientiel, notamment : le pragmatisme, la phénoménologie, l'existentialisme, l'humanisme, l'approche constructiviste, la psychologie cognitive.

Les philosophes grecs sont donc les premiers à exprimer la conception selon laquelle l'apprentissage est intimement relié à la vie, l'individu puisant dans son expérience les connaissances nécessaires à la réalisation de sa vie (Dewey, 1960). Aussi n'y a-t-il rien de nouveau à l'intérêt que démontrent des praticiens et des chercheurs pour l'apprentissage expérientiel. Ce qu'il y a de nouveau, c'est le déploiement d'une multitude de modèles, les méthodes,

les outils novateurs basés sur l'idée que l'on apprend par l'expérience. À cet effet, une revue de la littérature récente révèle que l'apprentissage expé-rientiel renvoie à une large variété de pratiques. La terminologie anglaise utilisée pour traiter de ce concept et des approches qui en découlent traduit l'éten- due de son champ d'application : *action learning, action-science, active learn- ing, adventure based learning, contextual learning, experience-based learning, experiential learning, incidental learning, independant learning, integrated approach, learner-centred instruction, learning from experience, learning by doing, lifelong learning, non-traditional learning, off-campus education, open learning, outdoor education, problem-based learning, real world education, self- directed learning, service learning, situated learning, work-based learning, etc.* Ces concepts s'appliquent dans des disciplines tout aussi variées que l'édu- cation, la psychologie, le travail social, la médecine, l'histoire, les commu- nications, la littérature, l'agriculture, l'informatique, l'administration et d'autres.

Dans ces domaines, différentes stratégies expé-rientielles sont proposées : le récit autobiographique, l'apprentissage à distance, le projet de groupe, la visualisation, le contrat pédagogique, l'étude de cas, le jeu, la simulation, la relation maître-apprenti (*apprenticeship*), l'internat, le mentorat, le travail pratique, le laboratoire, le stage, le *practicum* et d'autres (Henry, 1989). On peut penser aussi à des procédures connues, qui sont clairement associées à l'apprentissage expé-rientiel : l'enseignement coopératif, la formation par alternance, l'approche par résolution de problème, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Afin de classifier la multitude des pratiques d'apprentissage expé-rientiel et de mieux s'y retrouver, Weil et McGill (1989) proposent quatre différentes perspectives :

1. la reconnaissance des acquis comme source de savoir valable ;
2. la formation professionnelle et continue dans ses différentes formes ;
3. l'apprentissage expé-rientiel comme source de changement social ;
4. le développement personnel dans une optique thérapeutique ou de croissance.

Au-delà de ces procédés et de ces regroupements, la littérature fournit un grand nombre de modèles pouvant expliquer la manière particulière d'aborder le processus d'apprentissage selon une optique expé-rientielle, dont voici quelques exemples : le modèle pragmatique-expé-rientiel de Wilson et Baird (1997), le modèle mettant l'accent sur un environnement d'appren- tissage ouvert (*Open-Ended Learning Environment, OELE*) de Land et Hill (1997), le modèle juxtaposant l'apprentissage-action et l'apprentissage cri- tique (*Action learning/critical learning*) de Damme et Hamer (1996), l'appren- tissage centré sur le lien entre l'action et la réflexion (*Action-reflection learning, ARL*) de O'Neil et Marsick (1994), le modèle-synthèse compre- nant l'apprentissage par l'action (*action learning*), l'apprentissage situationnel (*situated learning*) et l'apprentissage par incident (*incidental learning*) de Lankart (1995), le modèle de croissance personnelle à travers l'aventure

(*Personal Growth Through Adventure*) comprenant aussi trois approches nommées *Outward Bound*, *Outdoor-adventure*, *Benefits of Leisure* de Kiewa (1994). Au Québec, deux ouvrages récents valent la peine d'être mentionnés : le premier, portant sur la formation expérientielle stratégique de Côté (1998), reprend les cinq phases de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979) et propose un modèle de formation intégrale de la personne ; le deuxième, écrit par Bourassa, Serre et Ross (1999), présente un modèle de réflexion sur l'action inspiré des travaux d'Argyris et Schön.

L'ensemble de ces publications, même les plus récentes, font ample-ment référence aux praticiens-chercheurs principaux ayant formulé les fon-tements de ce mouvement : Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön. Leur contribution incontournable fait l'objet d'un des chapitres de Bourassa, Serre et Ross (1999). Ces fondateurs ont, tour à tour, concouru à rapprocher la science et la pratique, et ils ont réussi, du moins en théorie, à répondre à la question : comment peut-on apprendre par l'expérience ? Toutefois, les modèles qu'ils ont proposés ont été remis en question, voire critiqués. Par exemple, Hopkins (1993), l'un des plus fervents critiques de Kolb, reproche à celui-ci d'avoir créé un modèle qui cherche à mesurer l'expérience par des concepts statiques qui ne tiennent pas compte de la réalité phénoméno-logique de l'expérience. *Voilà*, dit-il, « la différence entre une expérience vécue et une expérience mesurée » (Hopkins, 1993, p. 62).

En fait, bien que les modèles d'apprentissage expérientiel aient été formulés à partir de l'observation de la pratique, l'effort pour transposer le processus d'apprentissage expérientiel, aussi naturel soit-il, à une forme de théorisation systématique peut avoir rendu le phénomène trop inerte, comme l'indique Hopkins. De fait, ces modèles semblent poser les mêmes difficultés que tous les modèles conceptuels. L'effort de simplification et de généralisation nécessaire pour les transformer en modèles théoriques les a rendus difficilement applicables dans une situation particulière.

En guise d'exemple, Laboskey (1989) constatait que, malgré la richesse d'une approche expérientielle comme la réflexion dans l'action, son application ne semblait être possible dans un contexte de classe de plus de 100 étudiants non motivés. De plus, ce contexte valorise principalement le développement des capacités cognitives et la performance universitaire. Schön (1994) insiste sur cette évidence :

Dans un travail qu'Argyris et moi-même avons effectué auprès d'étu- diants qui tentent de réfléchir sur leurs théories interpersonnelles de l'action, nous avons été frappés de constater des phénomènes simi- laires y compris surtout le rôle que joue la crainte de l'échec [...] À mesure qu'on essaie de comprendre la nature de la réflexion en cours d'action et les conditions qui la favorisent ou lui nuisent, on se voit

confronté à un processus largement influencé par les émotions cognitives et par le contexte social où se fait la recherche (Schön, 1994, p. 379).

Ce ne sont donc pas les théories qui manquent dans le domaine de l'approche expérientielle, mais la difficulté de comprendre COMMENT favoriser un apprentissage dans une réalité professionnelle, qui exige actuellement de *faire autrement avec moins* tout en garantissant la qualité de l'intervention. En effet, Hopkins (1993) et Laboskey (1989) voyaient juste lorsqu'ils invitaient à poser un regard contextualisé sur le processus expérientiel et, entre autres, à se demander quelles sont les conditions qui en favorisent l'utilisation. Dans ce qui suit, nous présentons les conditions requises pour que l'expérience devienne véritablement une source de développement.

Les clés de l'expérience

Dans le but d'établir les conditions optimales d'utilisation d'une approche expérientielle, une recherche exploratoire a été menée au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Mandeville, 1998a, 1998b, 2001a, 2001b). Cette recherche a porté sur l'expérience comme source de développement des compétences. Dans le prolongement des théories sur l'apprentissage expérientiel, le terme « expérience » renvoie à toute situation d'interaction concrète entre l'individu et son environnement. Dans le *Nouveau Petit Robert* (1993), ce terme est défini comme *un événement vécu par une personne, susceptible de lui apporter un enseignement*, celui-ci peut prendre des formes variées : un cours universitaire, un voyage ou même la mort d'un proche. Pour sa part, le terme « compétence » renvoie à des aptitudes complexes intégrant trois types de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) essentiels à l'exercice d'une pratique professionnelle.

Ainsi, différentes expériences peuvent être source de développement. À cet égard, Schlossberg (1984) avait déjà démontré que la valeur d'un événement peut varier en fonction de divers facteurs tels que les caractéristiques de l'expérience, les ressources personnelles, les aspects environnementaux. Ce qui compte, somme toute, c'est le sens qu'une situation prend dans l'existence de celui qui la vit. Toutefois, la diversité des expériences n'empêche pas de voir apparaître des traits communs parmi celles qui sont perçues comme les plus significatives. L'étude dans ce domaine laisse entrevoir qu'une expérience, qui est source de développement, comporte huit dimensions principales :

1. C'est une expérience en continuité transactionnelle avec l'environnement ;
2. C'est un événement signifiant, c'est-à-dire qu'il trouve une résonance chez la personne ;
3. C'est une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, de participation et de responsabilisation ;

4. Cette expérience peut être facilitée par le développement d'une relation significative d'assistance ;
5. C'est un processus qui s'appuie sur l'autoréflexion ;
6. Ce processus peut être renforcé par la reconnaissance de l'accomplissement ;
7. C'est une expérience d'actualisation ;
8. Cette expérience contribue au développement de métacompétences. Ces huit composantes peuvent constituer, à divers degrés, des clés nécessaires à un apprentissage expérientiel significatif.

Continuité transactionnelle de l'expérience

La continuité transactionnelle se rattache à deux notions introduites initialement par Dewey : la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). La continuité signifie que l'expérience actuelle se nourrit des expériences passées et influence de quelque manière les expériences ultérieures. La transaction suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. En termes spécifiques, cette première clé nous invite à mettre en place une intervention répondant aux six critères suivants : elle est concrète ; elle est indissociable du cheminement de vie du participant ; elle est progressive ; elle suit un processus à long terme ; elle comporte un ou des événements déclencheurs ; elle se présente à un moment propice au changement.

Concrétude de l'expérience

La concrétude de l'expérience rejoint l'une des composantes centrales du modèle d'apprentissage expérientiel de Lewin, accordant une importance majeure à l'expérience concrète dans le développement d'un savoir pratique (Kolb, 1984). À cet effet, pour qu'une intervention soit en continuité transactionnelle, elle doit se dérouler dans un environnement réel ou, du moins, renvoyer à un contexte dans lequel les participants sont confrontés à une réalité suffisamment proche de la leur. En ce sens, cette activité n'est pas abstraite. Elle implique des aspects concrets du quotidien du participant et suppose une prise de responsabilité réaliste qui se manifeste par des décisions à prendre ou des actions à accomplir dans le milieu de vie du participant. Elle se déroule sur le terrain, elle traite des *vraies affaires* ou encore elle met en jeu une expérience assurément transposable.

Indissociabilité expérientielle

L'expérience, ou le processus enclenché par celle-ci, est indissociable du cheminement de vie de l'individu. En d'autres termes, la trame expérientielle, où le passé, le présent et le futur s'entremêlent, est nouée à la trame de vie comme les fibres d'une même corde. La continuité transactionnelle, c'est faire en sorte que tout soit relié, que l'intervention et la vie du participant ne soient pas cloisonnées, que les choses se recourent. En conséquence, l'intervention ne doit pas constituer un événement isolé du reste, un intermède ; elle doit être intégrée à l'intérieur d'une démarche complexe retirant de chaque expérience un élément qui donne un sens au reste, au point que, au-delà des repères temporels, il en devienne difficile de déterminer quand l'activité débute réellement et quand elle se termine.

Expérience progressive

Dans un même ordre d'idées, l'expérience est un cheminement progressif dans lequel ce qui précède l'intervention, l'intervention elle-même et ce qui la suit sont non seulement en continuité, mais également en évolution. L'image de la chute d'une série de dominos peut évoquer cette notion de progression : une impulsion déclenche le mouvement, puis chaque segment influe sur le segment suivant dans un mouvement global. C'est donc l'addition d'événements significatifs qui construit l'expérience. Cette description de la progression de l'expérience rejoint la vision constructiviste, ainsi que les fondements de la psychologie cognitive, selon laquelle les connaissances antérieures jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et le développement des compétences, et que ces connaissances sont essentiellement cumulatives (Tardif, 1994).

Expérience à long terme

L'existence de ces ramifications exhorte à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. Ce temps est variable selon chaque expérience, des mois ou des années, mais les conséquences de l'expérience ont nécessairement un effet à long terme. À cet égard, il semble que plus l'intervention et le processus qui en découle sont longs, plus l'intervention revêtira une grande importance aux yeux de la personne. Ainsi, une intervention significative est un événement qui entraîne des conséquences importantes et durables ; les événements brefs qui se *règlent* vite ne semblent pas aussi significatifs.

Événement déclencheur de l'expérience

Même si la démarche expérientielle doit être progressive et longue, il faut un ou plusieurs événements soudains et déterminants pour donner l'impulsion initiale. Cet élément évoque la notion de situation indéterminée de Dewey (1967). En effet, une telle situation associée à des réactions discordantes chez l'individu le poussent naturellement à entamer une démarche pour retrouver un état d'équilibre. Qu'il soit positif ou négatif, l'élément déclencheur est souvent le pivot de l'expérience. Véritable catalyseur, il provoque un déséquilibre qui, à son tour, favorise le changement.

Moment propice au changement

Pour qu'elle soit des plus significatives, l'intervention doit entrer en jeu à un moment où le participant en ressent le besoin. C'est ce qu'on appelle communément un bon *timing*, un synchronisme ou encore une expérience qui *tombe à point*. En fait, cet élément doit être combiné avec une disposition favorable chez le participant quant à la démarche expérientielle ; disposition qui apparaît dans la deuxième clé de l'expérience. Cette tendance renforce chez le participant l'impression d'être prêt ou résolu à profiter au maximum de l'activité, comme si celle-ci était indispensable au développement de sa personne.

Signifiante de l'expérience

Essentiellement, la signifiante implique que l'expérience doit trouver une résonance chez la personne. Une activité signifiante doit répondre à un besoin du participant ; ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. À cet égard, St-Arnaud (1996) lui attribue un rôle central dans le processus d'actualisation. En outre, l'intervention est bénéfique lorsqu'elle correspond à une tendance naturelle chez le participant à vivre l'expérience et, particulièrement, lorsqu'elle lui pose un défi important et lui permet de voir une dimension nouvelle.

Réponse à un besoin

Une intervention signifiante apparaît comme une réponse à un besoin de la personne. Ce besoin naît lorsque deux conditions sont réunies : une situation insatisfaisante et le désir d'y remédier. Ces conditions rappellent le concept lewinien du champ de forces. Dans certains cas, la situation désirée peut se présenter comme une recherche de l'opposé de ce qui est insatisfaisant. Un participant qui a une petite vie bien rangée peut avoir besoin de faire quelque chose qui sort de l'ordinaire ; un autre, vivant une période de

dépendance professionnelle, peut aspirer à davantage d'autonomie. C'est dans ce sens qu'une activité peut répondre à un besoin, qu'il soit conscient ou inconscient, précis ou flou, limpide ou complexe.

Propension à l'expérience

La propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. En termes plus évocateurs, c'est aimer une activité qui nous convient, c'est être intrigué, attiré, fasciné ou passionné par certains aspects de cette activité. Certaines dimensions reliées à la personnalité du participant peuvent favoriser cette inclination : des affinités entre le contenu ou la forme de l'activité et des caractéristiques personnelles du participant, de l'intérêt, voire une passion pour un ou plusieurs aspects de l'activité, et des aptitudes ou un potentiel pour la réussite de l'activité.

Défi à relever

Selon le *Nouveau Petit Robert* (1993), un défi est « un obstacle qu'une personne doit surmonter au cours de son évolution ». Dans l'univers de la psychologie, on fait parfois référence à la notion de défi optimal, c'est-à-dire une expérience qui établit des conditions favorables à l'apprentissage. Ces conditions ne comportent ni de trop petites difficultés, qui susciteraient peu de motivation, ni de trop grandes difficultés, qui provoqueraient du découragement. Paradoxalement, une activité peut présenter des difficultés très élevées et être d'autant plus significative, ce qui fera dire à certains participants : « C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais elle a été aussi la plus significative. » Or, même dans les expériences d'apprentissage les plus plaisantes, des aspects difficiles vont servir de tremplin au développement des compétences.

Nouveauté de l'expérience

Rappelons qu'avec la propension à l'expérience, une activité peut être signifiante dans la mesure où elle rejoint des aspects familiers de la personne. Il est aussi vrai d'affirmer qu'elle peut impliquer des aspects inhabituels. Au-delà des sentiments de plaisir ou d'insécurité que l'intervention fait vivre, c'est essentiellement la nouveauté qui favorise le développement de nouvelles attitudes et la réalisation de nouveaux apprentissages. Une expérience peut comporter une information nouvelle qui amène à éclairer une situation ou à mieux comprendre les différentes facettes d'une réalité. La nouveauté, c'est aussi expérimenter une situation pour la première fois ou se retrouver dans un contexte inaccoutumé.

Engagement de la personne

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience est la troisième clé, et vraisemblablement la plus importante, celle sur laquelle le participant a le plus de pouvoir. S'engager veut dire se donner entièrement à un projet, fournir une contribution personnelle et active. Les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une intervention signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. De façon plus spécifique, l'engagement suppose trois types de démarches : l'investissement, la participation et la responsabilisation.

Investissement

S'investir, c'est consacrer son temps et son énergie à une chose. Une première forme d'investissement peut être illustrée par l'omniprésence de l'expérience dans la vie quotidienne du participant ; c'est *avoir constamment ce projet en tête*, c'est vivre pleinement l'expérience. Bien que les inconvénients soient évidents, il semble tout aussi indéniable que cette caractéristique contribue à l'importance des impacts de l'intervention sur la vie du participant. L'investissement, c'est aussi la persévérance ; le plus souvent, lorsque l'activité est significative, rien ni personne ne peut détourner le participant de son engagement. Ainsi, le degré élevé d'investissement suppose qu'une grande partie ou toute l'énergie du participant soit consacrée à l'expérience, tout le reste devient secondaire et, en conséquence, cela peut entraîner un désinvestissement dans d'autres sphères d'activités ou à un autre niveau.

Participation

Un ouvrage de Côté (1998) aborde la notion de participation globale, et un article publié récemment traite de l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage (Mandeville, 2002). La participation signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle. En effet, dans une expérience significative entrent en jeu les dimensions émotive, physique et cognitive du participant. Cependant, la dimension émotive est probablement celle qui joue le rôle le plus influent, que les sentiments éprouvés soient positifs ou négatifs et, de façon spécifique, qu'ils soient teintés de surprise, de plaisir, de confiance, de bonheur, mais aussi de déception, de frustration, de doute, de peur, de découragement. En ce sens, une intervention utilisant les émotions du participant sera marquante et agira comme un rappel de la nécessité ou, du moins, de l'intérêt de développer de nouvelles compétences.

Responsabilisation

La responsabilisation suppose que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. En fait, tout est interrelié : plus la personne se sent responsable, plus elle s'investit, plus l'activité mobilise toute son attention et son énergie. La responsabilisation peut être décrite par deux mots simples : se *débrouiller seul*. De façon assez déconcertante, l'intervention qui fait la différence est celle qui pousse l'individu à se responsabiliser ; il pourrait être obligé de faire des choses qu'il n'a pas décidées, *apprendre sur le tas*, la plupart du temps, apprendre par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où il est appelé à faire de nombreux choix personnels cruciaux.

Relation significative d'assistance

Une intervention impliquant une relation significative d'assistance constitue une quatrième clé de l'expérience. Cette relation est significative dans la mesure où elle a une valeur aux yeux du participant. De plus, c'est une relation d'assistance, dans le sens donné par St-Arnaud (1997), c'est-à-dire qu'elle favorise essentiellement le développement des ressources de la personne.

Notre recherche démontre que l'influence d'autrui sur l'apprentissage est un élément notable. Néanmoins, l'importance qui lui est accordée n'est pas aussi grande que le laissent croire d'autres auteurs, tels que Clouzot et Bloch (1981) ou Kessler et McLeod (1985). En effet, on peut même se demander si le fait de se retrouver seul pour apprendre n'a pas davantage d'impact sur la démarche expérimentale. L'absence d'appui au cours d'une expérience significative, le fait d'être parfois seul, et souvent face à soi-même, incite à envisager le soutien d'autrui comme une condition particulière. En fait, cette situation crée un paradoxe : la présence d'une relation avec autrui peut contribuer à la démarche expérimentale d'un participant, sans toutefois être indispensable au développement de ses compétences. En d'autres mots, il peut s'agir d'une démarche autodidacte assistée. Voyons les deux aspects spécifiques de cette composante : une relation significative et une relation d'assistance.

Relation significative

Une intervention significative peut s'appuyer sur l'établissement ou l'existence d'une relation avec trois types d'interlocuteurs : un proche, un pair ou une personne-ressource. Bien que cela soit inusité dans une activité formelle d'apprentissage, il apparaît profitable de mettre à contribution une personne importante aux yeux de l'individu : le conjoint, les parents ou les êtres significatifs. Cette démarche suppose une action intégrée, qui favorise l'utilisation, dans certaines étapes du processus expérientiel du moins, de la vie quotidienne du participant. D'autre part, une intervention peut conduire à

l'émergence d'un lien fort avec des pairs ou une personne-ressource ; des personnes qu'on ne connaît pas beaucoup au départ deviennent progressivement des amis intimes, voire des mentors.

Relation d'assistance

Celui qui assiste la démarche expérientielle agit davantage comme un facilitateur que comme un expert. En effet, malgré la présence de l'autre, le participant se trouve tout de même seul face à la situation, il se voit obligé de faire le travail par lui-même. Cette relation d'assistance est donc favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu du participant, qui s'exprime notamment par le respect de son rythme, la volonté de ne pas porter de jugements et une écoute active. C'est aussi une occasion de rétroaction par le partage des perceptions sur les façons d'être ou d'agir de la personne afin de l'aider à cheminer. En ce sens, le modelage peut être un outil valable pour favoriser le développement des compétences ; le participant cherche à devenir lui-même ce qu'il reconnaît chez l'autre, sans toutefois introjecter entièrement son modèle.

Autoréflexion

L'autoréflexion rejoint le concept de réflexion dans l'action de Schön (1994), qui en fait un outil de développement du savoir pratique. Au cours de l'intervention, une période d'autoréflexion sera nécessaire à l'intégration de l'expérience et à la conscientisation du développement des compétences. Celle-ci suppose que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner en profondeur les issues de l'expérience. Cette réflexion est particulièrement utile lorsque le participant cherche à donner un sens à l'activité qu'il a vécue. Trois éléments principaux sont liés à l'autoréflexion : un cycle action/réflexion, un temps d'arrêt, un contexte d'isolement.

Cycle d'action/réflexion

L'autoréflexion s'inscrit à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. Dans ce cycle continu et circulaire, la réflexion incite à l'action, qui vient, à son tour, accentuer ou orienter la remise en question. Lorsque le participant est en position de réfléchir avant d'agir, on peut parler d'intériorisation ou d'incubation. La réflexion correspond alors à une période pendant laquelle le développement des compétences se prépare sourdement, sans se manifester au grand jour (*Nouveau Petit Robert*, 1993). C'est ainsi que le participant peut traverser une phase dans laquelle il pense intensément ; il diffère volontairement l'action. Ensuite, le fait de se remettre en question, de s'interroger, de réfléchir à son expérience amène naturellement à passer à l'action.

Temps d'arrêt

Dans ce cycle, l'autoréflexion fait l'objet d'un temps d'arrêt qui permet de prendre le recul nécessaire à l'analyse de l'expérience. Ce temps d'arrêt, le participant se le donne en s'offrant des moments pour réfléchir à ce qu'il vit, pour *décrocher*. Mais, ce moment peut aussi être provoqué par les circonstances, un incident tel qu'un conflit au sein de son équipe peut amener le participant à prendre du temps pour réfléchir ou apprendre sur lui-même.

Contexte d'isolement

Enfin, un environnement dans lequel le participant s'isole peut favoriser l'autoréflexion. Un tel contexte, exempt de distractions, donne l'occasion d'être confronté à soi-même ou, selon l'expression commune, de faire face à ses *bibittes*, et de se remettre en question.

Reconnaissance de l'accomplissement

Cette sixième clé peut renforcer la démarche expérientielle. L'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel. La reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur de ce cheminement.

Accomplissement

L'accomplissement est lié à la réussite d'un cheminement personnel ou à la capacité de réaliser une chose à laquelle on croit : un rêve auquel on tient, un projet que l'on mijote depuis longtemps, l'aboutissement d'une réalisation. À travers la démarche expérientielle, le participant peut parvenir à des petits accomplissements (par exemple être sélectionné à un concours, obtenir une bourse, décrocher un titre) ou à des gros accomplissements (par exemple se libérer d'une dépendance, mettre sur pied un projet d'envergure, diriger un organisme).

Reconnaissance

La reconnaissance correspond au jugement positif porté à l'égard de ce qu'un participant accomplit, jugement qui favorise son développement. Deux types de reconnaissance peuvent agir sur la démarche expérientielle : l'auto-reconnaissance et la reconnaissance d'autrui. L'autoreconnaissance est le sentiment positif d'une personne à l'égard de son propre cheminement : se trouver bon, se sentir fier, être satisfait de soi. La reconnaissance d'autrui correspond davantage à la considération positive d'autrui ; c'est lorsque les gens disent : « *T'es pas mal bon !* »

Actualisation de la personne⁶

L'actualisation de la personne constitue une septième clé de l'expérience. Ainsi que St-Arnaud (1996) le précise, l'actualisation désigne le potentiel que la personne découvre en elle-même à un moment de son développement. Ainsi, une démarche expérientielle significative peut s'effectuer selon un continuum par lequel le participant découvre d'abord ses propres ressources, puis il consolide son identité et se transforme.

Découverte personnelle

Premièrement, une activité marquante amène le participant à la découverte de soi, c'est-à-dire qu'elle favorise l'exploration des différents aspects de sa personne, condition essentielle pour que l'expérience soit profitable. Cette dernière renvoie à la capacité d'être à l'affût des informations provenant de son propre organisme et de l'environnement, et à l'aptitude à vivre dans l'instant présent. Dès lors, une meilleure connaissance de soi découle de cette découverte et permet de mieux comprendre différents aspects de sa dynamique personnelle (besoins, intérêts, désirs). Bref, une activité significative conduit à la mise au jour de ressources ou des forces jusque-là insoupçonnées.

Consolidation de son identité

Une intervention significative permet également de consolider l'identité de la personne. Le terme consolidation décrit le processus par lequel le participant renforce ce qu'il découvre chez lui-même. La consolidation de son identité englobe ainsi six processus interdépendants : l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, l'atteinte d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel.

Changement personnel

Un changement personnel se produit également chez le participant au cours d'une activité significative. Celui-ci correspond à la transformation des caractéristiques propres de la personne. Ce changement se réalise à un niveau fondamental et de manière progressive. Mais qu'est-ce qui change exactement ? Les perceptions changent. Le participant développe une image différente de lui-même et d'autrui, et une autre vision de la vie. Le participant remet en question également ses croyances et, ce faisant, il modifie ses priorités. Ce changement se répercute sur ses attitudes et, en conséquence, sur ses comportements.

6. Un article qui traite en profondeur de l'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences a été publié antérieurement (Mandeville, 1998c).

Développement de métacompétences

L'actualisation du potentiel de la personne est mise à profit dans le contexte professionnel, par le développement de deux métacompétences englobant plusieurs aptitudes pouvant être transposées dans le quotidien du participant. Celles-ci sont décrites par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre.

Comprendre par l'expérience

La première expression renvoie à la capacité de se servir de son vécu pour une meilleure compréhension de la réalité. Ainsi, une activité formatrice favorise le développement d'un savoir lié à une réalité quelconque. Par exemple, on s'explique mieux les phénomènes de groupe parce qu'on les a expérimentés soi-même. D'ailleurs, une telle activité oblige à passer de la théorie à la pratique et permet, en conséquence, de prendre contact avec la complexité inhérente à l'action professionnelle. Par exemple, lorsque le participant se retrouve à plusieurs reprises dans une impasse lors du processus de résolution d'un problème professionnel, il perçoit mieux les limites du savoir disciplinaire.

Apprendre à apprendre

La deuxième expression renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences et est à la source d'une action engagée par rapport à sa propre démarche expérimentale. En effet, il ne s'agit en aucun cas d'une assimilation passive du savoir ; au contraire, une activité significative conduit au développement d'une manière proactive d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire à la capacité d'utiliser les situations pour favoriser son cheminement personnel et professionnel. En ce sens, une telle activité assure l'acquisition de trois aptitudes actualisantes : l'introspection, l'adaptation et l'action. L'introspection correspond à la capacité de reconnaître, de remettre en question et d'analyser son vécu ; elle permet notamment de mieux utiliser ses ressources personnelles dans la pratique. L'adaptation repose notamment sur le développement d'une plus grande tolérance à l'ambiguïté ou, dit autrement, d'une facilité à naviguer en eaux troubles. L'action découle également de ce processus, qui se traduit par un effort pour trouver les ressources nécessaires à la réalisation d'une démarche. Le participant qui a appris des choses importantes à ses yeux est encouragé à persévérer dans le développement de ses acquis au-delà de l'intervention à laquelle il a participé. Il s'appuie sur son désir de s'actualiser pour rechercher ou provoquer les situations d'apprentissage significatif et pour profiter au maximum de chacune des occasions qui se présentent. Ensuite, l'activité l'amène à vouloir se perfectionner, à mieux comprendre et à mieux intervenir.

Un outil d'évaluation de l'intervention

Nous proposons maintenant un outil d'évaluation basé sur le modèle des huit clés de l'expérience. Il vise à estimer dans quelle mesure une activité de formation (ou dans un sens général, une intervention) offre les conditions requises pour un changement significatif. Il représente aussi un instrument pertinent pour faire la synthèse de l'expérience acquise lors de l'activité, pour voir les progrès et le chemin qu'il reste à accomplir. Son usage au cours de la démarche expérientielle paraît d'autant plus important que, fréquemment, ce n'est que progressivement et *a posteriori* qu'un participant réalise que l'intervention a été la source d'un développement significatif pour lui. De plus, il peut être utile de s'appuyer sur ce procédé structuré pour accompagner le participant qui, en référence à la notion de savoir tacite (Polanyi, 1967 ; cité dans Serre et Bourassa, 1992), éprouve habituellement de la difficulté à expliciter les compétences développées au cours de l'expérience.

L'instrument consiste en un questionnaire qui permet de recueillir des données qualitatives et quantitatives. Au total, il comprend 23 questions ouvertes formulées à partir d'énoncés qui nécessitent, de la part du répondant, une explication approfondie. De plus, huit questions fermées permettent aux répondants de donner leur appréciation sur l'intervention en fonction de chaque clé de l'expérience. La totalité des questions est regroupée autour des huit thèmes associés au modèle d'apprentissage expérientiel significatif proposé dans cette partie. Pour s'assurer d'identifier les véritables impacts et retombées de l'intervention, il est fortement suggéré d'utiliser cet outil dans le cadre d'une entrevue semi-directive menée par un intervieweur qui a pris connaissance du modèle et qui peut, de ce fait, accompagner le répondant dans l'organisation et la formulation de ses idées, et l'aider à donner un sens à son expérience.

CONDITIONS POUR UN CHANGEMENT SIGNIFICATIF

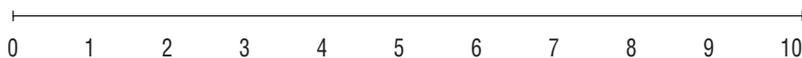
Questionnaire

1. Continuité transactionnelle de l'intervention⁷

- En quoi l'intervention est-elle en lien avec ta vie actuelle ?
- En quoi la durée de l'intervention a-t-elle contribué à apporter des apprentissages ou des changements significatifs ?
- En quoi certains aspects de l'intervention peuvent-ils être considérés comme les éléments déclencheurs d'un changement ?
- En quoi l'intervention correspond-elle à un bon *timing* pour toi ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention est-elle en continuité transactionnelle avec ta vie actuelle ?

Expérience 1

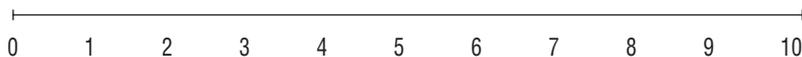


2. Signifiante de l'intervention

- En quoi l'intervention répond-elle à un besoin (conscient ou non) chez toi ?
- En quoi l'intervention correspond-elle à tes intérêts ou à tes aptitudes ?
- En quoi l'intervention représente-t-elle une expérience suffisamment nouvelle pour être stimulante à tes yeux ?
- En quoi l'intervention représente-t-elle un défi suffisamment grand pour être stimulant à tes yeux ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention est-elle signifiante pour toi ?

Expérience 1



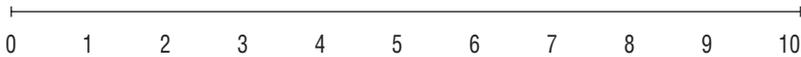
7. Dans le questionnaire, le terme « intervention » est utilisé dans son sens générique, qui comprend toutes les formes d'activités axées sur le développement des compétences.

3. Engagement de la personne

- En quoi l'intervention a-t-elle suscité un degré élevé d'investissement en termes de temps et d'énergie pour toi ?
- En quoi l'intervention a-t-elle suscité chez toi une implication active (émotionnelle, physique, mentale) ?
- En quoi as-tu pris tes responsabilités durant l'activité ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention a-t-elle favorisé ton engagement ?

Expérience 1

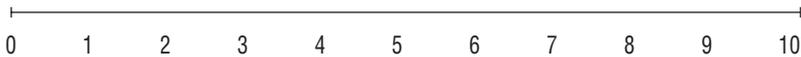


4. Relation d'assistance

- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de développer (ou concernait-elle) des relations significatives avec d'autres personnes ?
- Comment la ou les personnes-ressources, s'il y a lieu, t'ont-elles aidé à développer tes ressources ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention a-t-elle favorisé une ou des relations d'aide ?

Expérience 1

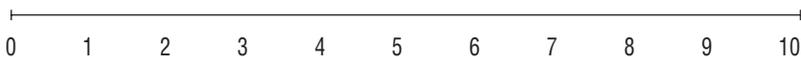


5. Une occasion d'autoréflexion

- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de réfléchir et d'agir sur ton actualisation ?
- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de t'arrêter et de te retrouver dans un contexte relativement isolé favorisant la réflexion ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention a-t-elle favorisé une autoréflexion ?

Expérience 1

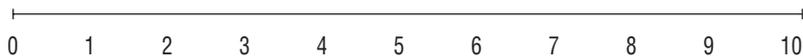


6. L'importance de la reconnaissance de l'accomplissement

- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis d'accomplir des choses ?
- En quoi ces accomplissements ont-ils été reconnus (par toi-même ou par autrui) ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention a-t-elle été pour toi une occasion de reconnaissance de tes accomplissements ?

Expérience 1

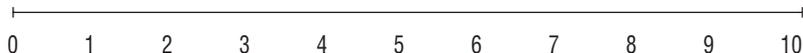


7. L'actualisation de la personne

- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de te découvrir personnellement ?
- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de consolider ton identité personnelle ou professionnelle ?
- En quoi l'intervention a-t-elle contribué à un changement chez toi ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention t'a-t-elle permis de t'actualiser ?

Expérience 1

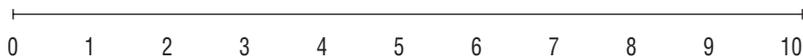


8. Le développement de métacompétences

- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis d'apprendre à apprendre ?
- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de mieux comprendre certaines réalités, en général ou liées à la vie professionnelle ?
- En quoi l'intervention t'a-t-elle permis de développer des compétences qui seront utiles dans ta vie, tes études ou ta future pratique professionnelle ?

Sur une échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait), dans quelle mesure l'intervention t'a-t-elle permis de développer des métacompétences ?

Expérience 1



RÉFÉRENCES

- ABRAHAMSON, D.J. et L.A. PEARLMAN (1993). « The need for scientist-practitioner employment settings », *American Psychologist*, vol. 48, n° 1, p. 59-60.
- ARGYRIS, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*, New York, Academic Press.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C., R. PUTNAM et D. MCLAIN SMITH (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BARLOW, D.H., S.C. HAYES et R.O. NELSON (1984). *The scientist practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*, New York, Pergamon Press.
- BELAR, C.D. et N.W. PERRY (1992). « National conference on scientist-practitioner: Education and training for the professional practice of psychology », *American Psychologist*, vol. 47, n° 1, p. 71-75.
- BEVAN, W. (1991). « Contemporary psychology: A tour inside the onion », *American Psychologist*, vol. 46, n° 5, p. 475-483.
- BICKMAN, L. (1987). « Graduate education in psychology », *American Psychologist*, vol. 42, n° 12, p. 1041-1047.
- BOUD, D., R. KEOGH et D. WALKER (1988). *Reflection: Turning experience into learning*, Londres, Kogan Page.
- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- CAHAN, E.D. et S.H. WHITE (1992). « Proposals for a second psychology », *American Psychologist*, vol. 47, n° 2, p. 224-235.
- CAOUCETTE, C.E. (1991). « La recherche-action en psychologie de l'éducation: des besoins et des défis de taille », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 12, n° 1, p. 111-118.
- CASTONGUAY, L.-G. (1984). « Perspectives de rapprochement en psychothérapie », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n° 1, p. 26-39.
- CASTRO, D. et D. ENGELHART (1993). « De la formation à la professionnalisation. Processus de la professionnalisation appliquée en France », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 43, n° 2, p. 101-109.
- CHAMPAGNE, D. et J. LABRÈCHE (1994). « Exploration des liens entre la recherche et la pratique dans une recherche sur le suicide », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, p. 111-124.
- CLOUZOT, O. et A. BLOCH (1981). *Apprendre autrement – clés pour le développement personnel*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- COLLIN, A. (1996). « Re-thinking the relationship between theory and practice: Practitioners as map-readers, map-makers – or jazz players? », *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 24, n° 1, p. 67-81.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1986). *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'améliorations*, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, Les Publications du Québec.
- CONWAY, J.B. (1984). « A place for discontent and tensions in psychology », *Psychologie canadienne*, vol. 25, n° 2, p. 96-104.
- COONS, W.H. (1990). « The crooked path », *Psychologie canadienne*, avril, vol. 31, n° 2, p. 138-146.
- CÔTÉ, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle continue*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- COURTOIS, B. et G. PINAUD (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, coll. « Recherche en formation continue ».
- COUTURIER, Y. (1998). *Réflexivité, sens pratique et habitus. Problématisation de la notion de pratiques professionnelles*, mémoire présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en service social, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, faculté des lettres et sciences humaines, département de service social.
- CURRY, L., J.F. WERGIN et al. (dir.) (1993). *Educating professionals : Responding to new expectations for competence and accountability*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- DAMME, S. et R. HAMER (1996). « The outcomes challenge : An action learning/ critical thinking approach to program development and evaluation », *Conference Proceedings of the Academy of Human Resource Development (AHRD)*, Minneapolis, Texas.
- DAVIS, K.L., J.D. ALCORN, L. BROOKS et N.M. MEARA (1992). « Crystal ball gazing : Training and accreditation in 2000 A.D », *The Counseling Psychologist*, vol. 20, n° 2, p. 352-371.
- DELEDALLE, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEWEY, J. (1960). *On experience, nature and freedom*, New York, The Library of Liberal Arts.
- DEWEY, J. (1967). *Logique : La théorie de l'enquête* (traduction par G. Deledalle), Paris, Presses universitaires de France.
- DOLBEC, A. (1997). « La recherche-action », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- ELLIS, H.C. (1992). « Graduate education in psychology », *American Psychologist*, vol. 47 n° 4, p.570-576.
- FOX, R.E. (1994). « Training professional psychologists for the twenty-first century », *American Psychologist*, vol. 49, n° 3, p. 200-206.
- FOX, R.E. et A. BARCLAY (1989). « Let a thousand flowers bloom : Or weed the garden? », *American Psychologist*, vol. 44, n° 1, p. 55-59.

- FUGUA, D.R. et E.M. GADE (1982). «A critical reexamination of the practice component in counselor training», *Counselor Education and Supervision*, vol. 21, n° 4, p. 282-294.
- GARFIELD, S.L. (1984). «Le rapprochement et l'éclectisme en psychothérapie», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n° 1, p. 55-67.
- GLASSER, E.M., H.H. ABELSON et K.N. GARRISSON (1983). *Putting knowledge to use*, San Francisco, Josey-Bass Publishers.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1995-1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996: exposé de la situation*, Québec, ministère de l'Éducation.
- GRANGER, L. (1994). «Les limites de la méthode expérimentale en psychologie sociale et clinique», *Psychologie canadienne*, vol. 35, n° 1, p. 1-10.
- GROULX, L.-H. (1994). «Liens recherche et pratique: les thèses en présence», *Nouvelles pratiques sociales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, vol. 7 n° 2, p. 35-50.
- HANNA, G.M. (dir.) (1992). «Celebrating our tradition, charting our future», *Proceedings of the International Conference of the Association for Experiential Education*, Banff, Alberta.
- HENRY, J. (1989). «Meaning and practice in experiential learning», dans S.W. Weil et I. McGill, *Making sense of experiential learning: Diversity and practice*, Guilford, England: Society for Research into Higher Education (SRHE); Philadelphia, USA: Open University Press, p. 25-37.
- HEYNEMAND, J., D. GAGNON et J. WOOD (1995). *Le sujet en éducation*, actes du congrès AFIRSE 1995, Institut des sciences de l'éducation d'Angers, Université catholique de l'Ouest, France, vol. 2, p. 3-10.
- HOPKINS, R. (1993). «David Kolb's experiential learning machine», *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 24, n° 1, p. 46-62.
- HOSHMAND, L.T. et D.E. POLKINGHORNE (1992). «Redefining the science-practice relationship and professional training», *American Psychologist*, vol. 47, n° 1, p. 55-66.
- HUNSLEY, J. et M. LEFEBVRE (1990). «A survey of the practices and activities of Canadian clinical psychologists», *Psychologie canadienne*, vol. 31, n° 4, p. 350-358.
- JOSHI, (1981). «Précision, certitude et réalité empirique en psychologie sociale», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 2, n° 2, p. 49-59.
- KAPLAN, B.L. (1991). «The mystical hue in clinical practice», *Clinical Social Work Journal*, vol. 19, n° 4, p. 363-375.
- KESSLER, R.C. et J.D. MCLOED (1985). «Social support and mental health in community samples», dans S. Cohen (dir.), *Social support and health*, Orlando, Academic Press, p. 219-240.
- KIEWA, J. (1994). «Self control: The key to adventure? Toward a model of the adventure experience», *Women and Therapy*, vol. 15, nos 3-4, p. 29-41.
- KILMANN, R.H., K.W. THOMAS, D. SLEVIN, R. NATH, S.L. JENELL (dir.) (1983). *Producing useful knowledge for organizations*, New York, Praeger.
- KIMBLE, G.A. (1994). «A frame of reference for psychology», *American Psychologist*, vol. 49, n° 6, p. 510-519.

- KNAPER, C.K. (1986). «A survey of instructional practices in Canadian psychology departments», *Psychologie canadienne*, vol. 27, n° 1, p. 51-62.
- KOCH, S. (1993). «Psychology or the psychological studies?», *American Psychologist*, vol. 48, n° 8, p. 902-904.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- LABOSKEY, V.K. (1989). «From studio to classroom – or not?», *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 5, n° 1, p. 29-34.
- LAFORTUNE, M. (1985). «Psychologie clinique et science: essai méthodologique», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 6, n° 1, p. 2-15.
- LAND, S.M. et J.R. HILL (1997). «Open-ended learning environments (OLEs): A framework for design and development», National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Oklahoma.
- LANKART, B.A. (1995). «New ways of learning in the workplace», *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, Columbus, Ohio.
- LAWLER, E.E. (1985). *Doing research that is useful for theory and practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LECOMPTE, C. (1984). «Crise en psychothérapie: La montée de l'éclectisme», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n° 1, p. 41-53.
- LEGAULT, G.A. (1998). *Analyse des pratiques professionnelles: proposition de synthèse*, dans G.A. Legault, *L'intervention: usages et méthodes*, Sherbrooke, Québec, Éditions GGC.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LEWIS, R.B. (1981). *The philosophical roots of lifelong learning*, Toledo, Ohio, Toledo University, John Russel Center for the Study of Higher Education.
- LUNT, I. et P. GRAY (1990). «Theory and practice in professional training: Implications for educational psychology», *Educational and Child Psychology*, vol. 7, n° 3, p. 23-30.
- MCGOVERN, T.V., L. FURUMOTO, D.F. HALPERN, G.A. KIMBLE et W.J. MCKEACHIE (1991). «Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major – psychology», *American Psychologist*, vol. 46, n° 6, p. 598-605.
- MANDEVILLE, L. (1998a). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- MANDEVILLE, L. (1998b). «Les clés de l'expérience: un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines», *Interactions*, vol. 2, n° 2, p. 285-308.
- MANDEVILLE, L. (1998c). «L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences», *Res Academica*, vol. 16, n°s 1-2, p. 59-74.
- MANDEVILLE, L. (2000). «La psychologie à la dérive», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, p. 5-38.

- MANDEVILLE, L. (2001a). « Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue », dans D. Raymond, *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 151-164.
- MANDEVILLE, L. (2001b). « Apprendre par l'expérience : un modèle applicable à la formation continue », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et A. Martin, *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 211-233.
- MANDEVILLE, L. (2002). « L'apprentissage expérientiel : une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation psychologie », dans L. Lafortune et P. Mongeau, *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 137-157.
- MARINEAU, R.F. (1981). « L'intervention en psychologie : un retour à des questions d'ordre épistémologique », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 2, n° 3, p. 118-139.
- MARINEAU, R.F. (1991). « Le jeu du double et du miroir : l'enjeu véritable et redoutable de la formation du psychothérapeute », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 12, n° 2, p. 119-125.
- MULLIGAN, J. et C. GRIFFIN (1992). *Empowerment through experiential learning*, Londres, Kogan Page.
- NGUYEN, K.-C. (1985). « Un aperçu de la formation et des activités professionnelles des psychologues cliniciens (résultats d'un sondage) », *Bulletin de psychologie*, vol. 38, nos 8-11, p. 370, 391-395.
- Nouveau Petit Robert* (1993), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- O'NEIL, J. et V.J. MARSICK (1994). « Becoming critically reflective through Action Reflection Learning (TM) », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 63, p. 17-30.
- ORDRE DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC (OIIQ) (1984). *Enquête sur l'exercice de la profession par les infirmières et infirmiers inscrits au tableau de l'Ordre depuis 1981*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec et du Canada.
- ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC (1999). *La formation du psychologue : le doctorat en psychologie axé sur les compétences professionnelles*, rapport du comité de la formation des psychologues, Montréal, Ordre des psychologues du Québec.
- OSBORNE, J. (1985). « Learning as a change in world-view », *Psychologie canadienne*, vol. 26, n° 3, p. 195-206.
- O'SULLIVAN, J.J. et R. QUEVILLON (1992). « 40 years later : Is the Boulder Model still alive? », *American Psychologist*, vol. 47, n° 1, p. 67-70.
- PAPPELL, C. et L. SKOLNIK (1992). « The reflective practitioner : A contemporary paradigm's relevance for social work education », *Journal of Social Work Education*, vol. 28, n° 1, p. 18-26.
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- PELTIER, G.L. (1987). « Is action learning another dead horse to beat? », *Clearing House*, vol. 60, n° 6, p. 247-249

- PERSONS, J.B. (1991). « Psychotherapy outcome studies do not accurately represent current models of psychotherapy », *American Psychologist*, vol. 46, n° 2, p. 99-106.
- PINARD, A. (1980). « Le modèle scientifique-professionnel : synthèse ou prothèse ? – Seize ans plus tard », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 1, n° 3, p. 58-72.
- PITHON, G. (1992). « Psychologie et psychologue, analyse d'une construction paradoxale de l'identité professionnelle », *Bulletin de psychologie*, vol. 45, n° 407, p. 715-724.
- POLANYI, M. (1983). *The tacit dimension*, New York, Doubleday, Garden City.
- POIRIER, M. (1991). *Critères académiques d'admission à la Corporation professionnelle des psychologues du Québec*, texte inédit, Mont-Royal, Corporation professionnelle des psychologues du Québec.
- POUPART, J., J.P. DESLAURIERS, L.H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, R. MAYER et A.P. PIRES (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- PROSHANSKY, H.M. (1972). « For what are we training our graduate students? », *American Psychologist*, vol. 27, p. 205-212.
- RAIMY, V.C. (dir.) (1950). *Training in clinical psychology (Boulder Conference)*, New York, Prentice-Hall.
- RENNIE, D.L., J.R. PHILLIPS et G.K. QUARTARO (1988). « Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology », *Psychologie canadienne*, vol. 29, n° 2, p. 139-150.
- ROBICHAUD, A. (1998). « La pierre d'assise de la pratique professionnelle : la relation du consultant en gestion », dans G.A. Legault, *L'intervention : usages et méthodes*. Sherbrooke, Québec, Éditions GGC.
- ROGERS, C. (1970). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, coll. « Sciences de l'Éducation ».
- RUSSELL, A. (1979). « The future of operational research is past », *Journal of Operational Research Society*, vol. 30, n° 2, p. 93-104.
- ST-ARNAUD, Y. (1987). *L'action efficace*, Sherbrooke, département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.
- ST-ARNAUD, Y. (1988). « La formation du psychologue – Le modèle québécois », Conférence dans le cadre du Colloque de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec, texte inédit, Montréal, Corporation professionnelle des psychologues du Québec.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaitre par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Intervenir ».
- ST-ARNAUD, Y. (1993a). « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention », dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 405-419.
- ST-ARNAUD, Y. (1993b). « Pratique, formation et recherche : une histoire de poupées russes », dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 237-282.

- ST-ARNAUD, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Intervenir ».
- ST-ARNAUD, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (1997). *Tableau de compétences pour intervenir en psychologie des relations humaines*, texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, vol. 36.
- ST-ARNAUD, Y. (2002). « De chien à martien », *Interactions*, vol. 6, n° 1, p. 63-86.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). *Counselling adults in transition*, New York, Springer.
- SCHNEIDER, S.F. (1990). « Psychology at a crossroads », *American Psychologist*, vol. 45, n° 4, p. 521-529.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, traduction française par J. Heynemand et D. Gagnon. D.A. Schön (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- SERRE, F. et B. BOURASSA (1992). *Intervenir efficacement*, texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- STAM, H.J. (1990a). « Rebuilding the ship at sea: The historical and theoretical problems of constructionist epistemologies in psychology », *Psychologie canadienne*, vol. 31, n° 3, p. 239-253.
- STAM, H.J. (1990b). « The epistemology question in psychology », *Psychologie canadienne*, vol. 31, n° 3, p. 218-219.
- STEHNO, J.J. (1986). *The application and integration of experiential education in higher education*, Illinois, Southern Illinois University, Touch of Nature Environmental Center.
- STEINAKER, N.W. et M.R. Bell (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*, New York, Academic Press.
- STEVENS, W. et A. RICHARD (1992). « Changing schools through experiential education », *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*, Washington (DC), Office of Educational Research and Improvement.
- STRICKER, G. (1992). « The relationship of research to clinical practice », *American Psychologist*, vol. 47, n° 4, p. 543-549.
- STRICKLAND, B.R. et R. HALGIN (1987). « Perspective on clinical counselling, counselling, and social psychology », *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 5, n° 2, p.150-159.
- TARDIF, J. (1994). « Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels », Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Lyon.

- TORBERT, W.R. (1972). *Learning from experience: Toward consciousness*, New York, Columbia University Press.
- TORRANCE, H. (1993). « Combining measurement-driven instruction with authentic assessment : Some initial observations of national assessment in England and Wales », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n° 1, p. 81-90.
- VIENS, C. (1994). *L'entrée au travail en centres hospitaliers de nouvelles infirmières diplômées*, texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- WEIL, S.W. et I. MCGILL (1989). *Making sense of experiential learning: Diversity and practice*, Guilford et Philadelphie, Society for Research into Higher Education (SRHE) et Open University Press.
- WILLIAMS, D.I et J.A. IRVING (1995). « Theory in counselling: Using content knowledge », *Counseling Psychology Quarterly*, vol. 8, n° 4, p. 275-289.
- WILSHIRE, B. (1987). « Can the university defend the values upon which it stands? », *Journal of Higher Education*, vol. 58, n° 3, p. 249-260.
- WILSON, J. et D. BAIRD (1997). « Dewey revisited : A pragmatic-experiential model for teacher education », *The Educational Forum*, Alabama, University of West Alabama.



**COMMENT
APPRENDRE
AUTREMENT?**



La formation par l'action¹

Alain Héroux*

Le développement des habiletés personnelles et interpersonnelles associées au travail en équipe et au leadership interpelle depuis longtemps les divers praticiens du domaine des sciences humaines. À titre de chargés de cours à la faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, mon collègue Mario Lucas et moi-même cherchions une façon de compléter l'enseignement des fondements théoriques des relations humaines par une approche expérientielle adaptée à une clientèle d'emblée peu encline à l'exploration et à l'expression de ses émotions. Il y avait bien l'approche expérientielle en milieu de laboratoire développée par le National Training Laboratory et popularisée au Québec dans les années 1970 par des organismes tels que le Centre interdisciplinaire de Montréal (CIM), le Groupe conseil CFC et l'Institut de

* aheroux@cfa-inc.qc.ca

1. L'auteur aimerait remercier tous les formateurs et les collaborateurs du Centre de Formation par l'Action inc. qui nous ont aidé à développer et à perfectionner cette approche expérientielle. Leurs expériences et leurs commentaires nous ont permis de mieux définir les modalités d'utilisation de cette pédagogie. Nous souhaiterions remercier aussi François Allaire, Brigitte Carel et Mario Lucas pour leurs précieux commentaires lors de la rédaction du manuscrit. Nous aimerions remercier Lucie Mandeville, qui fut à l'origine de ce projet de rédaction, ainsi que Mélanie Pomerleau, qui a effectué une recherche de la littérature portant sur le sujet.

formation par le groupe (IFG)². Pour avoir expérimenté durant quelques années de tels laboratoires avec notre clientèle d'étudiants en sciences appliquées, nous étions en mesure de constater qu'un grand nombre d'individus continuaient de communiquer, lors des retours sur les exercices, sur un mode cognitif seulement. Bien que ces activités puissent habituellement faciliter une certaine introspection chez les participants, nous étions souvent obligés de les encourager à exprimer leurs sentiments et leurs émotions : « Est-ce que tu aimerais partager ce que tu as vécu lors de cet exercice ? », question stéréotypée à laquelle la clientèle visée est particulièrement allergique. Les activités utilisées ne nous permettaient donc pas d'avoir facilement accès à leurs émotions. Il nous fallait une approche expérientielle dynamique et non menaçante, adaptée à des classes d'étudiants au début de la vingtaine, majoritairement de sexe masculin et qui valorisent l'action, le pragmatisme et la logique. Nous avons besoin d'une méthode qui solliciterait la dimension cognitive chez la personne, tout en permettant une lecture facile du ressenti, dans l'action. Il fallait que « ça bouge et que ça se rapproche davantage de la réalité », selon les dires des participants. C'est ainsi que nous avons cherché une forme d'apprentissage expérientiel plus active.

Nous avons choisi une approche popularisée aux États-Unis sous le vocable de *Adventure Education*³. Les organismes Outward Bound et Project Adventure en sont les principaux instigateurs. Nous avons baptisé cette approche *formation par l'action*. Elle consiste à proposer des activités basées sur l'apprentissage expérientiel et se déroulant généralement en plein air. Ces activités prennent habituellement la forme d'une épreuve ou d'un défi à relever, qui mobilise la personne globalement dans ses dimensions physique, émotive et cognitive : un trajet complexe à franchir dans un temps limité, une descente de rivière en canot, un parcours sur des cordes à une hauteur de dix mètres, la réalisation d'un casse-tête géant, la résolution d'une énigme, etc. Ces exercices nécessitent un travail d'équipe bien orchestré, un leadership partagé, une bonne dose de créativité et une mobilisation de tous les participants.

Depuis 1992, nous avons intégré cette méthode pédagogique à divers cours de relations humaines s'adressant à une clientèle des sciences appliquées et des sciences de la gestion de divers programmes de l'Université de Sherbrooke. Dans les cours concernés, le volet formation par l'action prend la forme d'une session intensive d'une quinzaine d'heures à l'extérieur des

-
2. Pour une liste détaillée des organismes : P. Simon et L. Albert, *Les relations interpersonnelles* (édition revue et corrigée), Montréal, Éditions Agence d'ARC, p. 444-445.
 3. Selon une recension des articles rédigés entre 1983 et 1992 par R.J. Wagner (1992), les termes *Outdoor Training*, *Adventure Training*, *Learning by Doing*, *Experiential Learning*, *Outdoor Development Training*, *Action Based Learning*, *Outdoor Experiential Development* sont communément utilisés.

murs du campus universitaire. Cette approche connaît un succès retentissant auprès d'une clientèle d'ingénieurs en exercice inscrits à un programme de maîtrise en ingénierie, de gestionnaires participant au programme de MBA pour cadres en exercice et, plus récemment, auprès d'une clientèle inscrite à la maîtrise en administration scolaire et en gestion de la formation.

Cette belle aventure nous a également conduits à créer le Centre de Formation par l'Action inc., qui regroupe une dizaine de praticiens spécialisés en apprentissage par l'action. Jusqu'à ce jour, plus de 10 000 gestionnaires de diverses organisations réputées du monde des affaires du Québec (par exemple Alimentation Couche-Tard, Bombardier, Caisses populaires Desjardins, Cascades, Domtar, Quebecor) ont eu l'occasion d'apprécier les apports de la formation par l'action en consolidation d'équipe ou en développement des habiletés associées au leadership.

Dans les pages qui suivent, nous présentons d'abord un historique du développement de l'approche de formation par l'action. Ensuite, nous traitons d'une activité type ainsi que de la façon dont le praticien doit mener celle-ci. Pour terminer, nous discutons des avantages et des limites de l'approche de formation par l'action.

ORIGINE DE L'APPROCHE DE FORMATION PAR L'ACTION

L'élaboration et le développement de la méthode de formation par l'action sont associés à deux organisations toujours actives : Outward Bound et Project Adventure. Karl Rohnke, sommité internationale dans le domaine, attribue l'idée de la formation par l'action à Georges Hébert, un officier de la marine française du XIX^e siècle. Ce dernier a développé l'utilisation d'épreuves physiques en milieu naturel dans un programme de formation des jeunes recrues de la marine française. Cette série de défis est encore connue aujourd'hui sous le nom de parcours d'hébertisme.

L'apprentissage par l'action a toutefois connu son véritable essor en Angleterre, vers le début des années 1940, en tant que programme de survie pour jeunes marins (Welch et Steffen, 1993). Au début de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs bateaux marchands britanniques étaient coulés par la force militaire allemande, laissant les équipages en plein Atlantique Nord dans des conditions de fortune. Curieusement, les marins âgés étaient plus nombreux à survivre à cette épreuve que les plus jeunes. Le propriétaire d'une compagnie de navigation fit appel aux services d'un éducateur d'avant-garde du nom de Kurt Hahn pour étudier la question. Ce dernier observa que, bien qu'ils soient en meilleure condition physique que leurs aînés, les jeunes marins démontraient une confiance en soi plus faible, ainsi qu'un manque de confiance et de compassion envers leurs camarades, qualités pourtant essentielles dans de telles situations de crise (Broderick, 1989).

Pour remédier à la situation, il créa en 1941 la première école Outward Bound – terme nautique désignant un navire qui laisse la sécurité du port pour affronter l'inconnu (Wilson, 1981). Le programme ainsi conçu, d'une durée d'un mois, visait l'accélération du développement de l'autonomie, de l'initiative, de la condition physique et de la confiance en soi (Hattie, Marsh, Neill et Richards, 1997). Le succès de ce programme amena Hahn à fonder d'autres écoles Outward Bound, visant une clientèle plus large. Ce concept a pris racine en Amérique du Nord en 1962 avec la fondation de la Colorado Outward Bound School (Ewert, 1989). Plusieurs autres écoles seront créées ensuite aux États-Unis et au Canada ainsi qu'en Australie et en Nouvelle-Zélande. Leurs programmes s'adressent avant tout à une clientèle de jeunes adultes. La mission était d'améliorer l'estime de soi, la confiance personnelle, la capacité de relever des défis, la collaboration, tout en partageant la chaleur et le soutien d'un groupe dans un environnement naturel (Héroux, 1992).

Les programmes d'Outward Bound, qui connaissaient un très grand succès, impliquaient une intervention en milieu naturel éloigné durant de longues périodes. C'est pour répondre à ce problème d'accessibilité que Jerry Pieh, alors directeur d'un *high school* au Massachusetts, eut l'idée d'adapter l'approche Outward Bound au programme scolaire régulier (Prouty, 1991). Son défi était d'élaborer et d'implanter une nouvelle approche pédagogique adaptée au milieu scolaire traditionnel, tout en gardant la philosophie et les composantes fondamentales qui avaient contribué au succès d'Outward Bound. Il voulait que les élèves vivent, dans leur propre milieu scolaire, des activités qui les obligeraient à coopérer, à se soutenir mutuellement, à trouver ensemble des solutions à des problèmes et à se dépasser dans une atmosphère non compétitive où la confiance et le plaisir régneraient entre les participants (Bisson, 1990). Pieh baptisa son programme Project Adventure et l'implanta dans son école en 1971. De cette initiative naîtront de nombreux programmes, principalement aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, qui feront de Project Adventure un leader dans le domaine de la formation par l'action.

Parallèlement à cette bifurcation, l'approche d'Outward Bound suscita l'intérêt du monde des affaires. Dès le début des années 1970, l'école Outward Bound au Colorado créa un programme de formation adapté aux besoins des gestionnaires afin de développer chez ceux-ci le leadership, la communication et l'esprit d'équipe. Les résultats positifs de ce mariage du plein air avec la formation des ressources humaines ont entraîné depuis le développement de beaucoup d'autres entreprises vouées à la formation en milieu naturel, dont le célèbre Pecos River Conference Center au Nouveau Mexique (Broderick, 1989). Plusieurs universités américaines, dont la prestigieuse Boston University, ont aussi développé leur propre programme de formation pour les entreprises, basé sur des activités de plein air (D'Amour, 1986). De nombreuses corporations ont également leur programme de formation par l'action à l'interne : AT&T, Xerox, General Electric, IBM, etc.

(Long, 1987). L'American Society for Training and Development (Wagner *et al.*, 1991) a recensé plus d'une centaine d'entreprises offrant des séminaires de formation par l'action aux États-Unis.

Au Québec, il semble que la formation par l'action ait fait son apparition au début des années 1990. Plus d'une dizaine de firmes en formation des ressources humaines offrent à leur clientèle un programme basé sur la formation par l'action.

D'abord timidement, puis de plus en plus régulièrement, des articles ont été publiés pour faire connaître ce genre de formation et y jeter un regard critique (Wagner *et al.*, 1991 ; Wagner, 1992). Au début, les programmes évoluaient plus rapidement que la littérature écrite sur le sujet, mais depuis 1990, les méthodes utilisées ont fait leurs preuves et le contenu de ces formations s'est précisé et structuré. Les plus récents articles et quelques thèses de recherche font état des bases théoriques sur lesquelles s'appuie ce genre de formation, et présentent des analyses et des critiques fort éclairantes.

Dans le monde de la formation et de l'éducation en général, on reconnaît de plus en plus l'approche de formation par l'action comme une méthode pédagogique efficace et particulièrement adaptée au développement d'habiletés interpersonnelles. La réforme de l'éducation que vit actuellement le Québec, où l'apprentissage par projet occupe une place importante, démontre elle aussi de plus en plus d'intérêt pour l'apprentissage expérientiel. La formation par l'action, telle que nous l'avons adaptée et développée, s'inscrit dans ce cadre. Dans les pages qui suivent, nous ferons connaître davantage cette approche par la description et l'analyse des impacts d'une activité typique d'un programme de formation par l'action.

DESCRIPTION D'UNE ACTIVITÉ TYPE

L'activité présentée est l'un des exercices les plus populaires dans le domaine. Par sa nature, elle demeure l'une des meilleures illustrations pour présenter cette approche.

L'exercice en question est connu sous le nom de « toile d'araignée ». Cette activité fait régulièrement partie d'un programme de consolidation d'équipe. Il représente un défi important constitué d'un équilibre harmonieux sur les plans physique, émotif et intellectuel. Il n'est pas rare que cette épreuve soit perçue comme irréalisable par certains participants. Pourtant, la majorité des équipes l'accomplissent dans les délais prescrits. Cet exercice permet d'illustrer la force d'un groupe lorsque son fonctionnement est efficace. Les principaux facteurs d'efficacité sont : l'établissement d'une cible commune perçue et valorisée par tous, l'optimisation de l'utilisation des ressources de chacun, la confiance et la collaboration entre les partenaires, et finalement,

une bonne planification et une organisation efficace d'équipe. Dans les pages qui suivent, nous décrivons l'activité, puis nous analysons son potentiel de transfert d'apprentissage.

Description physique

Comme son nom le suggère, l'équipement matériel consiste littéralement en une toile d'araignée géante (voir figure 1). Le montage peut se faire entre deux montants verticaux fixes ou à l'intérieur d'un cadre démontable et portatif. La toile est composée d'un ensemble de fils entrelacés formant des orifices de différents formats, dont certains sont assez grands pour permettre le passage d'un être humain en position couchée. Il doit y avoir autant de trous de dimension humaine qu'il y a de participants. La toile d'araignée est une activité nécessitant peu de matériel, mais dont le montage peut exiger entre 30 et 60 minutes (selon le type d'équipement utilisé et l'habileté du tisserand!).

Figure 1
La toile d'araignée



Mise en contexte et but de l'activité

Tout d'abord, chaque activité de formation par l'action devrait être placée dans un contexte spécifique dont l'objectif premier est d'attirer l'attention des participants et de susciter leur intérêt. Ainsi, l'utilisation de métaphores permet souvent de mobiliser davantage les participants. On leur présente parfois un contexte fantaisiste pouvant éveiller leur esprit d'aventure ou encore un cadre réaliste leur permettant déjà d'effectuer des parallèles avec leur réalité au travail. Cette mise en contexte est aussi l'occasion de présenter la mission proposée à l'équipe (objectifs et standards de performance).

Dans le cas de la toile d'araignée, la mise en contexte fantaisiste peut reposer sur la simple présentation de la toile comme l'œuvre d'une araignée géante. Cette toile se dresse sur le chemin du groupe et puisque l'araignée monstrueuse est fort probablement à proximité, le groupe doit réussir à faire passer rapidement tous les participants au travers de celle-ci par les différents orifices, mais sans jamais toucher à l'un ou l'autre de ses fils, car ceux-ci sont vénéneux et paralysent quiconque s'y frotte. L'équipe aura réussi sa mission lorsque chaque participant sera transféré de l'autre côté de la toile, et ce, en utilisant chacun un trou différent (cette toile géante a la particularité de ne permettre le passage que d'une personne par trou!).

L'une des nombreuses façons de lancer l'activité par une métaphore organisationnelle est de présenter la toile comme un vaste marché à conquérir dont chacun des orifices représente une part de marché. Plus spécifiquement, l'analogie peut présenter le groupe comme une équipe de représentants d'une importante firme, qui veut percer dans le marché international. Chaque représentant doit réussir à s'accaparer d'une part de marché différente, et ce, en franchissant physiquement la toile sans jamais toucher à l'un ou l'autre de ses fils. Chaque part de marché offre un degré de difficulté différent. On peut même attribuer une valeur monétaire à chaque trou, inversement proportionnelle à sa dimension. Le mandat de l'équipe consiste alors à s'approprier le plus grand nombre de parts de marché disponibles, et ce, plus rapidement que la concurrence. On ajoute parfois un degré de difficulté à l'activité en se permettant en cours d'exercice de fermer l'accès à un orifice en stipulant que tel concurrent (on mentionne un nom) vient de s'accaparer cette part de marché et en laissant planer le doute sur la possibilité qu'il y en ait d'autres.

Bien que l'utilisation de métaphores soit largement répandue et qu'elle soit souvent recommandée, il nous arrive de présenter l'activité en disant simplement aux participants que le but est de franchir la toile sans jamais toucher aux cordes. Dans un tel cas, il n'est pas rare que les membres de l'équipe trouvent eux-mêmes une situation analogique rencontrée dans leur milieu de travail.

Présentation des règles

Après avoir décrit le contexte et la mission de l'activité de la toile d'araignée, nous présentons les règles et les contraintes auxquelles le groupe devra se soumettre, tout comme n'importe quelle démarche organisationnelle est soumise à certaines règles et contraintes.

Nous insistons ici sur l'importance de donner des règles de fonctionnement bien précises en début d'activité. Celles-ci ont pour but de donner à l'activité une valeur pédagogique. De plus, nous désirons ainsi créer un

cadre sécuritaire à l'exercice. Afin de solliciter l'attention de tous les participants, nous en faisons une lecture plutôt que de leur remettre les instructions écrites. Nous savons toutefois que, de cette façon, nous augmentons les chances de voir apparaître des différences de perception quant au mandat de l'équipe et à l'organisation du travail. L'identification d'une cible commune devient alors un premier défi pour le groupe. Par contre, nous nous empressons de répondre à toute demande de clarification se rapportant à l'énoncé des règles, et nous intervenons dès qu'une action peut compromettre la sécurité.

Voici un exemple de règles pouvant être présentées à une équipe (voir encadré 1). Certains éléments sont ajoutés ou retranchés, selon le degré de difficulté souhaité. De la même façon, le contenu est adapté en fonction de la thématique pédagogique que l'on souhaite illustrer par le déroulement de l'activité. N'oublions pas qu'il s'agit d'une approche expérientielle et que les formateurs n'ont pas tout le contrôle sur l'orientation que peut prendre le déroulement de l'activité ainsi que sur ce qui peut en émerger comme apprentissage. La toile d'araignée, tout comme la plupart des autres activités de formation par l'action, est considérée comme un processus de résolution de problème ouvert. Toutefois, un principe nous guide : demeurer cohérent si l'on ajoute, modifie ou soustrait des règles.

Encadré 1 Règles de la toile d'araignée

Voici les règles qui suivent la présentation de l'objectif et de la mise en contexte (marché international à conquérir) :

1. Il est formellement interdit de plonger au travers de la toile, de sauter par-dessus ou d'en faire le tour. Seuls les trous à l'intérieur du périmètre de la toile sont utilisables ;
2. On ne peut faire passer qu'une seule personne à la fois ;
3. Lorsqu'une part de marché a été accaparée, ce trou ne peut plus être utilisé par quelqu'un d'autre ;
4. Chaque fois que quiconque touche la toile, cette personne est pénalisée pendant trois minutes : elle doit se retirer du jeu à l'écart, n'a pas le droit d'aider, ni de parler pendant tout ce temps. Elle doit regagner le point de départ après sa pénalité. Si elle avait déjà franchi la toile, sa part de marché redevient disponible après les trois minutes ;
5. Si une personne était en train de franchir la toile lorsque quelqu'un a touché aux fils, sa traversée est annulée et elle doit recommencer ;
6. Lorsqu'un individu a franchi la toile, il ne peut traverser de l'autre côté pour venir en aide à son équipe ;
7. Le groupe a 45 minutes pour remplir son mandat.

Comportements et attitudes observables

Nous avons eu l'occasion d'observer plus d'une centaine de groupes participer à l'activité de la toile d'araignée. Bien que chaque expérience soit unique, certains schèmes sont souvent reproduits. Nous présentons, dans ce qui suit, quelques réactions et attitudes classiques afin de donner un aperçu des nombreuses situations d'apprentissage qu'offre cet exercice et dont nous aurons l'occasion de discuter plus tard. Les observations suivantes ne sont pas exhaustives. Malgré notre vaste expérience, il nous arrive encore d'être surpris par certaines réactions d'individus ou de groupes.

La propension à l'action en solo

Nous observons fréquemment une première réaction chez certains participants : une série de comportements individualistes de résolution de problème. Il n'est pas rare de voir un individu ayant une nette propension à l'action tenter de traverser l'un des orifices (le plus facile) sans nécessairement avoir demandé ou attendu l'approbation du reste de l'équipe ni s'inquiéter de l'effet que peut avoir son geste sur la suite du déroulement de l'activité. Bien souvent, la tentative en solo va se solder par un échec et, par conséquent, par un retrait du jeu de trois minutes pour notre éclairneur hardi. Si celui-ci réussit, il y a fort à parier qu'une deuxième et même une troisième personne vont rapidement l'imiter en utilisant les trous les plus larges et les plus accessibles. Ces initiatives souvent improvisées ont pour conséquence de laisser le reste du groupe face à des orifices situés en hauteur et difficiles à franchir. Qui plus est, certains individus corpulents se retrouvent devant une situation où les trous libres ne sont pas d'une dimension suffisante pour permettre leur passage. Des équipes peuvent ainsi se retrouver, après quelques minutes à peine, devant un échec imminent à cause de l'empiètement de certains de leurs membres. La seule issue possible est parfois un retour en arrière en invitant les personnes qui ont déjà franchi la toile à toucher volontairement une corde afin de revenir au point de départ, après avoir purgé les trois minutes d'isolement prévues dans les règlements.

La planification à outrance

Plusieurs équipes vont habituellement éviter l'erreur précédente en se rappelant, dès le départ, l'importance d'une bonne planification avant de passer à l'action. Par contre, un autre piège les guette : vouloir à tout prix planifier en détail chaque traversée sans effectuer une seule expérimentation. Quoique bien intentionnées, ces équipes vont alors perdre un temps précieux. Ainsi, nous avons souvent observé des groupes mettant plus d'une quinzaine de minutes à déterminer qui passerait où. Une fois dans l'action, l'équipe peut alors récolter des pénalités lorsque des individus touchent au cordage. Elle

se retrouve ainsi avec des effectifs réduits et face à une stratégie qui paralyse le groupe puisqu'il faut attendre que les gens en pénalité soient de retour. Constatant que beaucoup de temps s'est écoulé, il n'est pas rare de voir certaines personnes axées vers l'action se lancer dans une tentative de traversée improvisée et, par conséquent, mettre de côté leur planification et tomber dans le piège précédent. Afin de pouvoir évoluer efficacement, l'équipe doit procéder à une alternance de planification et d'action.

Les douze travaux d'Hercule et de Goliath

Chez certains groupes, l'analyse du problème conduit à une seule solution : ça nous prend un homme fort de chaque côté pour faire passer tout le monde. Chez les équipes qui peuvent compter sur de tels attributs physiques, Hercule et Goliath se retrouvent ainsi de chaque côté de la toile et s'occupent presque seuls de toute la besogne. Avec de tels atouts, il arrive assez fréquemment que l'équipe réussisse dans le délai prescrit. Par contre, il ne faut surtout pas que l'un des deux piliers touche à l'une des cordes de la toile et se retrouve en pénalité. Même si l'équipe atteint l'objectif final, le sentiment de victoire collective est souvent mitigé et les douleurs musculaires accablent nos héros le lendemain. De plus, nous avons régulièrement observé un effet négatif sur la solidarité au sein de ces groupes et sur la façon dont les membres vont aborder la prochaine activité.

La collaboration et la confiance en tous et chacun

Par un rappel clair de l'objectif terminal et une analyse complète de l'énoncé du problème, il apparaît évident pour certains individus que la solution repose sur une utilisation optimale et concertée des ressources de chacun. À moins de pouvoir compter sur certains individus physiquement avantagés comme dans la situation précédente, l'équipe tentera d'équilibrer les forces de chacun et d'utiliser davantage les stratégies que les efforts physiques. Souvent, le groupe se contentera, au départ, de se donner une stratégie pour faire passer les deux premiers et de planifier la traversée du dernier. L'une des meilleures tactiques de passage exige un abandon total de la personne choisie pour franchir la toile, en laissant au groupe le soin de la porter au travers des fils entrelacés. Les membres du groupe les moins forts peuvent contribuer à ce travail d'équipe et demeurer actifs plutôt que passifs en s'assurant, par exemple, que ni la personne transportée, ni les porteurs ne touchent à la toile. Grâce à un travail d'équipe aussi bien orchestré, des équipes de dix personnes ont réussi à franchir cet obstacle en moins de 30 minutes et parfois sans aucune pénalité. À l'inverse, nous avons pu observer des équipes réussir à ne faire passer que cinq personnes ou moins durant les 45 minutes allouées à l'activité.

RÉFLEXIONS ET CONCEPTUALISATION

À partir des réactions présentées ci-dessus, typiques de l'exercice de la toile d'araignée, il est aisé d'effectuer plusieurs liens avec des modèles conceptuels existants sur le travail en équipe. De plus, on peut facilement amener les individus à réfléchir sur leur engagement et le rôle qu'ils ont joué lors des différentes étapes de résolution du problème de la toile d'araignée. À moins que l'on souhaite d'emblée enseigner ou illustrer certains concepts théoriques particuliers, il est plutôt d'usage d'amorcer l'étape de rétroaction en groupe en demandant aux participants de présenter leurs propres observations. L'échange est ainsi amorcé à partir du vécu des participants comme le préconise cette démarche expérientielle. Toutefois, certaines pistes de réflexion peuvent être proposées au groupe à partir des observations faites tout au long de l'activité. Nous vous proposons, dans ce qui suit, les principales pistes de réflexion et de discussion qui sont habituellement explorées à la suite de cette activité. Bien entendu, cette présentation ne saurait couvrir tous les sujets de discussion qui peuvent découler de l'activité de la toile d'araignée.

L'importance d'une cible commune pour l'équipe

Dans le travail en équipe, il existe une règle élémentaire que tous connaissent : s'entendre d'abord sur un objectif commun. Par contre, comme le stipule St-Arnaud (1978), la cible sera commune pourvu qu'elle soit perçue et valorisée par l'ensemble des membres du groupe. Toujours selon le modèle du groupe optimal de St-Arnaud, l'énergie résiduelle sera convertie en énergie disponible pour l'équipe dans la mesure où les activités de chaque membre du groupe seront orientées vers une réalisation d'équipe plutôt que vers la réussite individuelle. À partir de ce qui a été observé (et éventuellement enregistré sur bande vidéo), il est possible d'effectuer une réflexion intéressante sur les réflexes d'abord individualistes de certaines personnes. Sans vouloir centrer la discussion sur ces gens en particulier, une rétroaction bien dirigée peut permettre à chacun de faire une réflexion sur sa propre tendance à avoir d'abord des réflexes individualistes, surtout dans des situations de rareté (plusieurs avouent avoir cru, au départ, qu'il n'y avait pas suffisamment de trous assez grands pour faire passer tout le monde). On peut ainsi constater qu'il est relativement facile d'énoncer un objectif commun de groupe, mais que, dans le feu de l'action, certains objectifs personnels prennent facilement le dessus.

L'équilibre entre l'action et la réflexion

L'activité de la toile d'araignée permet souvent aux gens de constater à quel point certains membres de l'équipe ont une propension à l'action alors que d'autres sont plus portés vers la réflexion. Cet exercice permet aussi d'illustrer

l'importance, pour une équipe, d'avoir un équilibre entre l'action et la réflexion et que, par conséquent, les compétences favorisant chacune d'elles peuvent être utiles au groupe. Les personnes axées sur la réflexion peuvent s'interroger sur la nécessité de vouloir tout planifier à outrance. Elles peuvent aussi réaliser qu'elles pourraient se permettre de tolérer une plus grande marge d'incertitude, d'apprendre de leurs erreurs et de s'adapter dans l'action. Les personnes actives, pour leur part, peuvent constater le temps précieux perdu à corriger des erreurs à la suite d'actions non réfléchies ou de diagnostics incomplets de la situation de départ. Chaque individu peut ainsi réfléchir aux limites de certains de ses traits de personnalité, et le groupe peut aussi apprendre à harmoniser ses actions tout en reconnaissant les tendances naturelles de ses membres.

La synergie au sein d'une équipe

À la suite du défi que représente la toile d'araignée, les observations des participants nous ramènent souvent à la force d'une équipe lorsque le travail est bien réparti et que les efforts sont bien harmonisés. Pour certains participants, il s'agit parfois d'une première occasion de vivre une expérience réussie de travail en équipe. Cette situation est d'autant plus marquée lorsque plusieurs personnes sont, au départ, fort sceptiques quant à l'atteinte de l'objectif du groupe. Cet état d'esprit est encore plus présent lorsque des individus sont corpulents ou que leur force physique apparente est limitée. C'est ainsi que beaucoup sont étonnés de la synergie engendrée par la mise en commun des forces de chacun. De la même façon, on peut amener le groupe à réfléchir sur la créativité dont ses membres ont fait preuve pour trouver des façons de transporter les individus avec le moins d'efforts possible. Les formateurs peuvent aussi proposer d'explorer la contribution de chacun à la réussite du groupe. Il est toujours agréable d'observer que certaines personnes, bien que désavantagées physiquement par rapport au reste de l'équipe, ont su jouer un rôle actif et important dans tout le processus.

De même, l'image personnelle peut être traitée à l'intérieur de cet exercice. Bien que l'anecdote suivante ne souligne pas un élément d'analyse fréquent dans une intervention de consolidation d'équipe, nous la proposons puisqu'elle reflète toute la diversité du potentiel d'exploration de la dynamique interpersonnelle et personnelle qu'offre l'exercice de la toile d'araignée. Lors d'une période de rétroaction sur l'activité, l'un des sujets de discussion des membres d'un groupe de femmes a porté sur l'image corporelle que chacune avait d'elle-même. Le tout a été amorcé par une participante, qui était convaincue qu'aucun trou n'était assez grand pour lui permettre de passer. Plusieurs de ses consœurs avouèrent qu'elles s'étaient fait la même réflexion au départ à propos d'elles-mêmes. Ce sujet est rarement abordé tel quel au sein de groupes mixtes ou exclusivement masculins.

Par contre, il est fréquent que la question de l'impact de nos perceptions – vraies ou fausses – sur nos comportements soit l'objet de discussions fort instructives concernant l'image que chacun a de ses forces et limites.

La confiance et le respect mutuels

Cette activité permet à chacun de s'interroger sur le niveau de confiance qu'il entretient face à l'équipe et à l'égard de chacun des individus qui la constitue, et cela, particulièrement lorsqu'on est en présence d'équipes naturelles de travail. Pour certaines personnes qui craignent une chute, il sera très difficile de se laisser porter par des collègues. D'autres éprouveront beaucoup de difficulté à laisser le plein contrôle de la situation aux autres. Il est toujours fort intéressant de voir un individu continuer à donner des directives à ses comparses alors que sa traversée est totalement sous le contrôle du groupe et que ces derniers sont bien mieux placés pour savoir quels mouvements effectuer. Un retour sur cet exercice peut aussi permettre à un groupe d'explorer la notion de respect entre les individus. Il n'est pas rare de voir certaines personnes se faire transporter par leurs collègues d'une façon parfois cavalière. A-t-on écouté et pris en considération les craintes et les réserves de certains? A-t-on vérifié avec le principal concerné si la méthode de transport lui convenait? Est-ce que la pression du groupe a étouffé certains choix personnels? De telles questions ne sont que quelques illustrations des nombreuses façons d'aborder le thème du respect et de la considération au sein d'une équipe. De la même façon, les notions de leadership et de *followership* peuvent être explorées. La capacité à devenir un bon « suiveux » est souvent un sujet intéressant, particulièrement en présence d'un groupe de leaders.

TRANSFERTS AU MILIEU DE TRAVAIL

Voici certaines pistes de transferts d'apprentissages qui sont parfois proposées par les facilitateurs ou encore qui émergent spontanément des participants à l'étape de rétroaction sur l'activité de la toile d'araignée.

Tout comme le démarrage de l'activité de la toile d'araignée l'a clairement illustré, il faut prendre le soin d'établir clairement une cible commune aux différents intervenants d'un projet en milieu organisationnel. Cette opération permet d'éviter que des objectifs personnels orientent les actions individuelles vers d'autres fins que les résultats attendus par le groupe. Les différents départements, services ou unités d'affaires d'une organisation doivent garder à l'esprit leur objectif global commun, tout comme ils doivent être sensibles aux répercussions que peuvent avoir sur les autres leurs initiatives personnelles. Ils doivent ainsi harmoniser leurs efforts pour créer un effet

synergique. L'objectif d'un groupe devrait avoir préséance sur les besoins personnels des membres. La notion d'interdépendance peut également être illustrée par l'activité de la toile d'araignée.

Le juste équilibre entre le temps de planification et le temps d'action mérite toujours d'être analysé et adapté selon la problématique à résoudre. Il faut éviter de vouloir tout planifier, tout comme il faut éviter de se lancer dans l'action sans une analyse minimale de la situation. En gestion de projet, tout comme dans l'exercice de la toile, les étapes du démarrage et de la conclusion sont les deux phases qui méritent qu'on s'y attarde davantage. Bien souvent, cette activité permet aux membres d'une organisation de réfléchir au caractère d'urgence qui prévaut en permanence dans leur environnement (style de gestion « pompiers »).

La gestion de la qualité doit être une responsabilité commune. Chaque membre d'une équipe, et plus globalement d'une organisation, est tributaire des actions des autres pour ce qui est de la qualité. Pour réussir l'exercice de la toile d'araignée sans pénalité, certains devaient exercer un contrôle sur les gestes des autres. Dans le même sens, il faut valoriser une culture où le contrôle de la qualité est partagé et valorisé. Il doit s'agir d'une activité proactive et non corrective, qui vise à soutenir les autres et non pas à leur mettre une pression indue. La capacité à observer dans l'action, à voir les obstacles potentiels et à agir pour les lever ou les prévenir est facilement soulagée par une telle activité de formation par l'action.

Une équipe de travail doit compter sur une utilisation optimale des ressources de chacun de ses membres, c'est-à-dire que chacun contribue dans la pleine mesure de ses moyens. Par conséquent, il faut bien connaître le potentiel de tous les membres et voir à ce que chacun trouve une façon de contribuer à l'atteinte de la cible commune. Il faut s'assurer que personne ne reste inactif (comme c'est parfois le cas lors de l'exercice de la toile d'araignée). Les tâches et les responsabilités doivent être réparties de façon équitable au sein du groupe. Cet équilibre est atteint lorsque chacun a contribué au travail d'équipe en utilisant son plein potentiel. Il faut garder à l'esprit qu'équitable n'est pas synonyme d'égal. De même, on peut mettre en perspective l'idée que des tâches perçues comme moins valorisantes sont aussi bien reliées à l'échec qu'au succès d'une organisation.

La collaboration au sein d'un groupe repose sur une reconnaissance des compétences de chacun. Comme les participants à l'activité de la toile d'araignée ont pu le constater, il faut avoir confiance en ses collègues et reconnaître que, parfois, il faut lâcher prise et s'abandonner entre les mains des autres pour réussir. Certains projets peuvent nous paraître insurmontables au départ. C'est la force d'une équipe et le soutien de nos collègues qui peuvent souvent nous permettre de mener à bien nos tâches quotidiennes. La confiance au sein d'une équipe ne peut se bâtir sans un respect mutuel.

Ce ne sont que quelques-uns des liens qu'il est possible d'établir entre la toile d'araignée et le milieu du travail. Chaque groupe étant unique et évoluant dans un cadre de travail qui lui est propre, les parallèles possibles avec l'environnement de travail sont fort nombreux et diversifiés. Les participants sont souvent surpris de constater à quel point un exercice comme la toile d'araignée peut leur rappeler certaines situations vécues quotidiennement.

CONCLUSION

En tant que praticiens du domaine de la formation en relations humaines, et compte tenu de la clientèle avec laquelle nous travaillons, l'approche de formation par l'action nous est rapidement apparue comme une méthode pédagogique passionnante et dont les avantages nous semblent nettement supérieurs à d'autres pratiques. Nos recherches et nos activités de perfectionnement nous ont permis de constater qu'à l'extérieur du Québec cette approche était beaucoup plus connue et plus couramment utilisée. Elle est largement répandue dans le domaine de l'éducation, auprès d'une clientèle régulière, mais surtout auprès d'élèves qui éprouvent des troubles d'apprentissage. De la même façon, bon nombre d'institutions du domaine de la santé mentale possèdent des programmes thérapeutiques basés sur la formation par l'action. De nombreux organismes communautaires utilisent également cette approche dans le cadre de programmes s'adressant à de jeunes contrevenants, des toxicomanes, des familles ou des individus aux prises avec des problèmes conjugaux, des communautés multiethniques, des groupes de croissance, etc. Bien que la formation par l'action commence seulement à percer au Québec, et si l'on se fie à ce qui se passe ailleurs, on peut croire qu'elle est vouée à un développement prometteur. Nous demeurons convaincus qu'il ne s'agit pas d'une mode et que cette approche, plus holistique par comparaison avec d'autres moyens pédagogiques, a un avenir aussi prometteur dans notre milieu. Comme nous l'avons déjà mentionné, la réforme de l'éducation créera un terrain propice au développement de cette approche en milieu éducationnel.

Les avantages de cette méthode pédagogique sont nombreux. De notre point de vue, la principale force de cette approche est de permettre l'observation des individus tels qu'ils sont dans leur quotidien (lors de situations d'interaction). Cette attitude observée chez la plupart des participants provient de la conjugaison du défi avec le plaisir. En tant que praticiens en formation par l'action depuis plus de dix ans, nous sommes encore étonnés de constater l'enthousiasme suscité par des activités telles que la toile d'araignée. Rapidement, des gens de tous les âges et de différentes professions se lancent dans l'action avec énergie et détermination. Ils oublient littéralement qu'ils sont observés et parfois filmés. La majorité des participants reconnaissent que leurs comportements et leurs attitudes, lors de ces activités, sont très similaires à ce qu'ils observent chez eux et chez les autres dans leur milieu

professionnel, même si les activités proposées n'ont rien à voir avec leur quotidien. Paradoxalement, c'est pour cette raison que les gens se laissent aller. Ils participent à un jeu où ils ne se sentent pas menacés. Comme ils n'ont que très peu de points de repère, contrairement à des mises en situation qui se rapprochent de la réalité, les gens n'ont pas de modèles normatifs auxquels ils doivent se conformer. Dans l'action engendrée par l'activité, ils restent eux-mêmes et le jeu est pris au sérieux.

Le caractère holistique constitue un autre avantage de cette approche. Le domaine des émotions peut être autant exploré que l'aspect intellectuel. La mémoire kinesthésique peut aussi faciliter le transfert des apprentissages en milieu de travail. À plus d'une occasion, des équipes nous ont confié que le simple rappel de la toile d'araignée leur permettait de se remémorer les résolutions prises alors et de corriger dans l'action le processus de fonctionnement du groupe.

Une autre force de cette approche est de donner l'occasion au participant de se voir dans l'action (amplifiée par l'utilisation du vidéo) et de mettre en application les changements souhaités et identifiés. D'une activité à l'autre, les gens ont l'opportunité de tester de nouvelles façons de faire et d'en mesurer les impacts. Nous constatons régulièrement, lors de nos sessions de formation, une évolution positive de la dynamique des groupes. Les personnes ont l'occasion de vivre une expérience réussie de travail en équipe. Ils en arrivent à la conclusion que si c'est possible ici, ça le sera aussi dans leur environnement naturel de travail.

Bien qu'à titre de praticiens en formation par l'action nous ayons tendance à n'en voir que les avantages, nous devons reconnaître que cette approche possède aussi certaines limites.

L'une des principales limites est le fait qu'une certaine clientèle éprouve des réticences à l'égard de cette approche à cause de son caractère physique. Plusieurs personnes se définissant plutôt comme des sédentaires craignent les efforts physiques ou les aspects manuels que requièrent certaines activités. Il n'est pas rare d'entendre: «Ce n'est pas pour moi, ce genre d'activités.» Pourtant, une grande majorité des gens craintifs au départ ont changé d'opinion lorsqu'ils ont pu bien évaluer le type d'activités proposées. Rappelons qu'il est important pour le formateur de choisir le niveau de défi physique en fonction des capacités des participants. Il existe toute une panoplie d'activités de formation nécessitant très peu d'efforts physiques. La toile d'araignée, à titre d'exemple, ne devrait jamais être utilisée comme premier exercice dans un programme de formation.

Dans le même sens, l'aspect ludique de l'approche peut aussi être un frein à la participation de certaines personnes. Les activités de formation par l'action sont souvent déstabilisantes et invitent les gens à lâcher prise, à rire un peu d'eux-mêmes et des situations. Or, cette attitude ne convient pas à tous. Pourtant, qui a dit que plaisir ne pouvait rimer avec apprentissage?

Un autre point important que nous aimerions souligner comme limite à cette approche est le nombre de formateurs nécessaires pour l'encadrement des participants. À cause de tous les aspects techniques (montage et manipulation des équipements) et pour respecter des normes de sécurité incontournables, deux formateurs sont requis pour encadrer un groupe d'apprentissage d'une douzaine de personnes maximum. Bien que ce nombre augmente habituellement la qualité des rétroactions données aux participants et permette une conjugaison des expertises des formateurs, il n'en demeure pas moins que ce choix a un impact important sur le coût d'une telle formation. Nous sommes bien loin du conférencier qui s'adresse seul à une centaine de personnes.

De la même façon, l'aspect physique de l'approche exige de grands espaces. Le déroulement des activités en plein air, avec période de retour après visionnement de la vidéo, est la situation idéale pour cette approche. Toutefois, notre climat québécois nous oblige souvent à tenir nos activités à l'intérieur et requiert de très grandes salles pour un groupe restreint. Il s'agit d'un autre facteur contribuant à accroître les coûts de la formation et à en limiter la flexibilité quant au choix du lieu où peut se tenir une telle rencontre.

Malgré toutes ces contraintes, il s'agit d'une approche pédagogique stimulante, autant pour le formateur que l'apprenant. À travers ce texte, nous avons voulu faire découvrir au lecteur cette forme dynamique et innovatrice d'apprentissage expérientiel. Mais pour mieux découvrir toute la richesse et le potentiel de la formation par l'action, il faut la vivre!

RÉFÉRENCES

- BISSON, C. (1990). *L'aventure éducative*, projet inédit présenté à la faculté d'éducation physique, Université de Sherbrooke.
- BRODERICK, R. (1989). « Learning the ropes », *Training*, vol. 26, p. 78-80.
- D'AMOUR, P. (1986). « École buissonnière pour cadres », *Magazine expédition*, avril-mai, p. 11-12.
- EWERT, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models and theories*, Columbus, OH, Publishing Horizon.
- HATTIE, J., H.W. MARSH, J.T. NEILL, G.E. RICHARDS (1997). « Adventure education Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference », *Adventure Education and Outward Bound*, vol. 67, n° 1, p. 43-87.
- HÉROUX, A. (1992). « Des séminaires de formation nouveau genre : lorsque la salle de conférence devient la rivière ou la montagne », *Info-ressources humaines*, vol. 16, n° 2, p. 12-13.
- LONG, J.W. (1987). « The wilderness lab comes of age », *Training and Development Journal*, mai, p. 30-39.
- PROUTY, D. (1991). « Project Adventure: A brief history », *Adventure Programming Workshop Manual*, Dubuque, IO, Kendal/Hunt Publishing Company.
- ST-ARNAUD, Y. (1978). *Les petits groupes : participation et communication*, Montréal, Éditions du CIM.
- SIMON, P. et L. ALBERT (1990). *Les relations interpersonnelles: une approche expérimentale en milieu laboratoire* (édition revue et corrigée), Montréal, Éditions Agence d'ARC.
- WAGNER R.J. (1992). *Annotated Bibliography for Experience-based Training, Development and Outdoor Training*. The Center for Research in Experiential Education, University of Wisconsin-Whitewater.
- WAGNER R.J. et al. (1991). « Outdoor training: Revolution or fad », *Training and Development Journal*, mars, p. 51-57.
- WELCH, I.D. et J.P. STEFFEN (1993). « Stages of adjustment to an adventure-based program », *Journal of Humanistic Education and Development*, vol. 31, n° 3, p. 116-122.
- WILSON, R. (1981). *Inside Outward Bound*, Charlotte, NC, East Wood.



Le codéveloppement professionnel

Adrien Payette*

Ce texte se divise en deux grandes parties. La première présente l'approche du codéveloppement professionnel pour ceux qui ne la connaissent pas. La deuxième explore deux grandes questions que nous nous posons actuellement (mai 2003) dans notre pratique ; ceux qui sont familiers avec l'approche pourront passer directement à cette deuxième partie.

LES GRANDES LIGNES DE L'APPROCHE DU CODÉVELOPPEMENT

Trois publications sur le codéveloppement servent de références courantes. L'article de la revue *Effectif* (Payette, 2000a) est très souvent utilisé pour présenter l'essentiel de la démarche ; il peut suffire pour les participants qui ne veulent pas approfondir l'approche. Pour celles et ceux qui veulent animer des groupes de codéveloppement, le livre de Payette et Champagne (1997) sert de guide théorique et pratique ; c'est le « manuel » de base. Finalement, le numéro spécial de la revue *Interactions* (Payette, 2001a) présente dix-huit articles, dont douze expériences dans autant de milieux différents, des témoignages et des réflexions plus générales.

* apayette@total.net

La **définition** que nous utilisons le plus souvent provient de Payette et Champagne (1997, p. 16) : « Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer, de consolider leur pratique ». Cette croyance est importante, car notre expérience nous a démontré que ceux qui ne croient qu'à l'enseignement formel des experts ne peuvent pas accorder à cette approche la crédibilité requise. *La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation, qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à enrichir sa compréhension et sa capacité d'action.* Comme consultants, nous travaillons sur deux triangles (repères de l'attention) : penser-ressentir-agir et sujet-personne-contexte, nous y reviendrons. Cette démarche de consultation peut être complétée par des activités qui visent à satisfaire d'autres besoins d'apprentissage des participants : depuis les échanges très informels (dernières nouvelles, ventilation, partage des bons coups) jusqu'aux formations formelles très spécifiques (voir la deuxième section).

On peut utiliser d'autres définitions pour faire comprendre ce qu'est le groupe de codéveloppement professionnel. Par exemple, pour mettre l'accent sur l'importance de la motivation de chacun des membres, on peut dire qu'un groupe de codéveloppement, c'est cinq ou six personnes qui travaillent, chacune de leur côté, à leur autodéveloppement professionnel et qui se mettent ensemble pour s'entraider dans leur démarche respective ; la qualité du travail en groupe dépend du travail individuel effectué avant et après chaque rencontre. Ou encore : le codéveloppement est une forme de *coaching* par un groupe de pairs ; l'idée de *coaching* (supervision professionnelle) indique que les objectifs poursuivis dépassent le groupe de soutien centré sur l'écoute et l'empathie, c'est plus qu'un lieu de parole et de partage (Ouimet, 1996) ; l'objectif d'amélioration de la pratique est explicitement mis en évidence par cette expression. On peut aussi parler d'*action learning*, (apprentissage-action), de piloter l'apprentissage dans l'action ou d'exploration dans l'action (Payette, 2001a).

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

Les types de groupes peuvent différer selon le contenu des rencontres, le cadre temporel, le lieu, le nombre et la provenance des participants, et le type d'animation (Payette, 2001a). Mais pour donner une image concrète, à partir de laquelle on peut effectuer des variations, disons qu'un groupe de codéveloppement se compose de cinq personnes, accompagnées d'un animateur, qui se rencontrent trois heures par mois sur une période d'un an et, à chaque rencontre, deux personnes présentent par écrit un sujet de consultation aux collègues qui jouent le rôle de consultants. Le groupe peut fonctionner durant plusieurs années, de fait aussi longtemps que la formule répond aux besoins des membres. Soulignons que l'essence de l'approche réside autant dans sa temporalité – une fois par mois sur une longue période – que dans le fait qu'on y traite de la pratique *actuellement vécue* de chacun.

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

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

Remarque majeure. L'approche fait appel à plusieurs sortes d'attitudes et d'habiletés qui peuvent être très utiles dans toutes sortes d'autres situations professionnelles puisqu'il s'agit de savoirs interpersonnels de base. Nous développerons cet aspect dans la deuxième partie.

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

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

7. Pour apprendre à mieux agir, il faut faire de la place à ses incompétences, les reconnaître et apprendre non seulement à vivre avec, mais aussi à s'en servir.

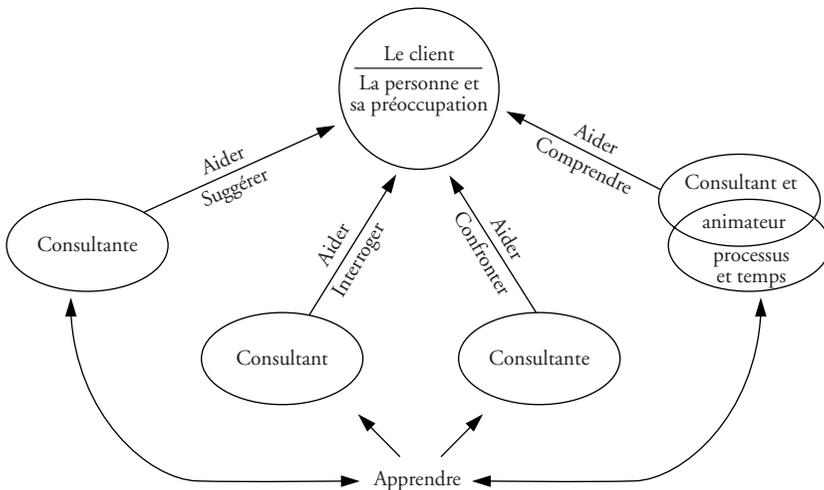
Examinons maintenant plus en détail le travail du groupe lors d'une rencontre. Le modèle de groupe le plus répandu est celui présenté plus haut : composé de cinq personnes, avec un animateur, il se réunit trois heures par mois, sept ou huit fois par année. Puisqu'une consultation dure approximativement une heure, en trois heures il est impossible que chaque membre présente son sujet de consultation, ce qui prive les participants de l'occasion de faire le point sur leur pratique une fois par mois. Cet inconvénient est compensé par le fait que l'on peut consacrer plus de temps à chaque consultation et éviter de travailler à la va-vite. Quel que soit l'horaire adopté par le groupe, une séquence de consultation se déroule en gros de la même façon.

Les six étapes d'une séquence de consultation

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

Comme l'exprime le schéma ci-dessous, les consultants ont comme objectif central d'AIDER le client : en comprenant bien ce qu'il présente, en l'interrogeant, en lui faisant des suggestions ou, même, en remettant

Groupe de codéveloppement



respectueusement en question sa vision ou ses actions. Encore une fois, les consultants aident le client à penser, à ressentir et à agir. Les consultants sont à la disposition du client; ils mettent en œuvre tous leurs savoirs (homologués et tacites, théoriques et pratiques, faire et être) pour l'aider à utiliser ses compétences pour faire face aux défis de sa pratique professionnelle, de la réalisation de son projet.

Étape 0 : Choisir et préparer le sujet de consultation

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

Étape 1 : Exposé de la problématique ou du projet

La consultation commence par la présentation d'une situation sur laquelle le client s'interroge. Il est à noter que le client est autant « objet » de la consultation que le cas qu'il a préparé. En effet, il veut améliorer sa pratique et non pas seulement résoudre un problème; le cas présenté est en quelque sorte le moyen utilisé pour apporter des modifications, si possible substantielles, à sa pratique. On ne peut pas séparer la situation vécue, présentée par le client, et sa manière de la concevoir et d'y intervenir. C'est une autre façon de dire que, dans le groupe de codéveloppement, on ne veut pas séparer les personnes des situations ni les situations des personnes; la pratique professionnelle est complètement incarnée dans la situation et tout ce que l'on peut dire de l'une renvoie nécessairement à l'autre.

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

Étape 2 : Clarification de la problématique, questions d'information

Pour obtenir toute l'information que le client peut leur fournir, les consultants formulent des questions d'information, des questions factuelles (qui ? où ? combien ? depuis quand ?) et des questions de clarification. À cette étape, les consultants posent des questions **pour eux**, pour être capables de jouer leur rôle de consultant. À l'étape 4, ils poseront des questions **pour le client**, pour le faire cheminer dans sa réflexion. Le client y répond et apporte des précisions au besoin. L'idée est de rendre encore plus explicite l'implicite et, là encore, le client peut apprendre un élément nouveau sur sa situation et sur lui-même grâce à de simples questions d'information qui peuvent attirer son attention sur des zones obscures qui ont échappé jusque-là à sa perception, à sa conscience.

À cette étape, les questions d'information permettent aux consultants d'approfondir leur compréhension de base de la problématique. Nous avons tous tendance à essayer trop rapidement de trouver des solutions. Cette étape favorise l'apprentissage de la discipline : avant de tirer des conclusions, il faut tenter de comprendre le mieux possible une personne qui, dans telle situation, a telle préoccupation. L'animateur devra souvent contrôler les interventions des consultants pour qu'ils s'en tiennent à des questions d'information, ce qui, encore une fois, constitue un apprentissage très utile dans bon nombre de situations.

Étape 3 : Établissement du contrat de consultation

Après avoir exposé ce qui le préoccupe et répondu aux questions d'information des consultants, le client définit ses besoins et choisit, avec les consultants, le type de consultation approprié. Ce n'est pas la même chose de demander aux consultants de « critiquer » un projet pour en tester toutes les parties que de leur demander une écoute empathique au sujet d'une situation affectivement pénible... Durant la précieuse heure que dure la consultation, il importe que tous travaillent avec le client dans la même perspective. Cette exigence du contrat force le client à définir plus précisément ce dont il a besoin ; cela est rarement facile et constitue souvent un

apprentissage en soi (qui, lui aussi, peut être transféré ailleurs). Enfin, pour que tout le monde soit sur la même longueur d'onde, les consultants sont invités à reformuler leur compréhension de la demande. Au besoin, ce contrat de consultation peut être révisé pendant la consultation.

Étape 4 : Réactions, commentaires, suggestions des consultants

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

Contrairement aux groupes de travail habituels où l'on vise le consensus, ici la divergence des points de vue est systématiquement encouragée pour offrir au client le maximum de lectures et de pistes d'action possibles. À cette étape, c'est au tour du client d'avoir une écoute attentive. Il peut demander des précisions sur certains commentaires, poser des questions d'information, mais il est invité à retenir ses réactions pour bien enregistrer ce qui lui est communiqué. La deuxième partie de ce texte est consacrée à plusieurs facettes de cette étape.

Étape 5 : Synthèse et plan d'action

Après avoir été soumis à quantité de réactions, suggestions, conseils, le client doit faire un tri : il est invité à intégrer le tout et à donner ses impressions. Cette synthèse est effectuée pour formuler une hypothèse d'action, réalisable d'ici la prochaine rencontre. L'approche vise ici à obliger le client à émettre à ce moment une ou quelques hypothèses d'action bien concrètes, réalisables à court terme. Le client s'engage publiquement envers le groupe, tout en se sentant soutenu et redevable. Le plan d'action réalisé par le client sera présenté à la prochaine rencontre et les résultats pourront alimenter l'apprentissage du groupe.

Étape 6 : Identification des apprentissages et évaluation

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

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

Variété des types de groupes et diverses façons d'utiliser le codéveloppement

Le livre de Payette et Champagne (1997) et le numéro spécial de la revue *Interactions* (Payette, 2001a) fournissent un très grand nombre d'exemples qui inspireront ceux qui voudraient utiliser l'approche.

Conditions du succès

La condition primordiale du succès d'un groupe de codéveloppement est la motivation des membres à apprendre, à améliorer leur pratique. Si cette motivation est forte, toutes les autres difficultés seront facilement surmontées. Et les autres conditions du succès (la confidentialité, l'assiduité et la ponctualité, la pertinence des sujets de consultation) seront facilement remplies. De la même façon, si la motivation est forte, le groupe comprendra plus facilement s'il est nécessaire pour lui de recourir ou non aux services d'un animateur compétent.

DEUX GRANDES QUESTIONS ISSUES DE NOTRE PRATIQUE ACTUELLE

Le codéveloppement n'est pas une recette établie une fois pour toutes (par exemple les six étapes) et qu'il suffit d'appliquer mécaniquement. Lorsqu'on pratique le codéveloppement avec une attitude d'apprentissage (Payette, 1988, p. 5), on est conduit 1) à approfondir les questions qui surgissent des expériences de ceux qui la pratiquent, 2) à en clarifier toujours plus la visée, l'esprit, les valeurs et la méthode et 3) à expérimenter des façons de faire qui la rendent à la fois plus facile et plus rigoureuse. C'est ce que nous tenterons une fois de plus ici.

L'attitude d'apprentissage est indispensable pour qui veut devenir plus compétent et se développer dans un domaine d'activités. L'attitude d'apprentissage introduit une façon de percevoir, de comprendre, de ressentir et d'agir, qui transforme tout en occasions pour apprendre : événements, situations, décisions, erreurs, succès, etc. Globalement, elle consiste à se mettre en position d'apprendre, à adopter la posture intérieure de quelqu'un qui est disposé à apprendre à partir de ce qui est en train d'arriver. Cette attitude a l'énorme avantage de rendre bien relatifs les échecs et les succès. Elle fait voir sa propre pratique comme quelque chose qui mûrit lentement, se consolide étape par étape, s'apprend à travers une suite de structurations, de déstructurations, de restructurations. Les pratiques expérimentées consolident la confiance.

Depuis la publication de notre livre (Payette et Champagne, 1997), nous avons eu le plaisir de présenter l'approche du codéveloppement à une cinquantaine de publics différents et d'animer une douzaine de sessions de formation de deux jours pour de futurs animateurs de groupes de codéveloppement. Les réflexions, issues de ces expériences, ont été enrichies par celles des collègues du Réseau du codéveloppement qui, depuis février 2000, partagent leurs interrogations et leurs découvertes lors de quatre rencontres annuelles et, à l'occasion, grâce au réseau électronique; une bonne partie de ces interrogations se trouve dans le numéro spécial d'*Interactions* (Payette, 2001a).

On peut dire que, depuis ses débuts en 1983, l'essentiel de la démarche n'a pas changé et que la majorité de nos réflexions ne font que rendre plus explicite le paradoxe central qui la constitue. D'un côté, cette approche est très simple et accessible à tous ceux qui sont clairement motivés à s'entraider pour améliorer leur pratique respective. De l'autre côté, cette approche est aussi subtile et complexe que n'importe quelle relation d'aide (éducative) : plus on veut qu'elle donne des résultats profonds, complexes, durables et reliés aux attitudes – par opposition à superficiels, simplistes, à court terme, instrumentaux –, plus elle exige une compréhension raffinée du « travail » qui est proposé. Les réflexions qui suivent n'affecteront pas non plus l'essence

de l'approche, mais elles permettront peut-être d'en faire voir des facettes moins évidentes et, en conséquence, d'en rendre l'utilisation plus facile, plus polyvalente et, espérons-le, plus percutante.

Dans un premier temps, nous abordons de nouveau ce qui constitue le cœur de la consultation. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur une tout autre question : faut-il faire du codéveloppement de façon isolée ou l'intégrer à d'autres approches de formation ?

Que veut dire consulter ?

Depuis le début, nos plus grandes interrogations sont reliées au mot « consulter » (aider). Dans un groupe de codéveloppement, chaque membre, à tour de rôle, consulte ses collègues sur un aspect de sa pratique : que veut dire « consulter » et surtout comment les consultants doivent-ils « travailler », se comporter pour être efficaces, pour aider vraiment le client ? Dans Payette et Champagne (1997), nous avons répété à quelques reprises que l'objectif du codéveloppement n'est pas de résoudre des problèmes, mais de faire des apprentissages utiles dans la pratique. Dans le chapitre 7, nous avons fourni beaucoup d'information sur le rôle du consultant. Ensuite, nous avons précisé un peu plus l'intention : en codéveloppement, nous ne travaillons pas *sur* un objet (soit le client), mais *avec* une personne (en tenant compte du contexte de sa pratique). Puis, dans Payette (2001a, p. 45-51), nous nous penchons une fois de plus sur la question pour mieux dire et maîtriser ces réalités. Résumons ici en trois points les principales conclusions de ces pages.

Premier point. Si le travail de consultation n'est pas un « simple » processus de résolution de problème et qu'il s'agit de réfléchir *avec* le client, ne s'agit-il pas alors de thérapie ? Cette question s'est posée dès le début parce qu'entre résolution de problème et thérapie il y a un espace pédagogique (éducatif) indéfini et que c'est dans cet espace que se situe le codéveloppement. En effet, si l'on travaille *sur* un problème, on reste dans l'impersonnel, dans une sorte d'objectivité à laquelle nous sommes tous bien habitués. Mais si l'on veut travailler *avec* la personne, dans le but de l'aider (mot dangereux) dans sa pratique, on entre alors dans une zone « personnelle », délicate, où le savoir-faire n'est pas à la portée de tout le monde. Pour ceux qui sont très familiers avec tout ce qu'on peut classer dans la catégorie « thérapie », ce débat est un peu étrange parce que, pour eux, il est clair que le codéveloppement n'est pas de la thérapie. Mais pour celles et ceux qui n'ont pas ces notions, la question n'est pas simple, et cet entre-deux pédagogique est loin d'être clairement défini.

Donc, dans Payette (2001a, p. 45-51), nous avons tenté de dissiper une partie de la confusion **entre PSP et thérapie**. Côté thérapie : 1) le codéveloppement ne cherche pas à « guérir », il ne s'intéresse pas aux pathologies ; 2) il s'intéresse à la vie professionnelle et non pas à la vie privée ; 3) toute activité éducative peut avoir des effets thérapeutiques, le codéveloppement

aussi, mais ce n'est ni son but ni sa prétention¹. Côté processus de solution de problème : l'objectif du codéveloppement n'est pas de trouver des solutions à ses problèmes, mais de devenir un praticien plus compétent. Et cet objectif ne peut pas être atteint seulement en trouvant des solutions ; il exige une meilleure conscience de diverses facettes de « soi dans sa pratique, son contexte actuel ». Cela correspond à la métaphore classique : apprendre à l'autre à pêcher plutôt que de lui donner un poisson.

Deuxième point. Nous avons situé la zone la plus obscure de la consultation **entre un début et une fin clairs**. Le début et la fin dans la séquence de consultation sont clairs et ne posent aucun problème ; le problème se situe entre les deux. Au début, le client s'est préparé (étape 0) et il présente (étape 1) son sujet ; ces deux étapes sont évidentes, même si leur qualité peut varier. À la fin (étape 5), comme animateurs, nous en sommes venus avec l'expérience à imposer quelques minutes de silence et d'écriture pour que chaque membre du groupe se centre sur lui-même et prenne note des « leçons » qu'il peut tirer de la consultation qui vient d'avoir lieu pour améliorer sa propre pratique. Cette étape peut être suivie d'une rapide évaluation (étape 6) du travail accompli, et on est prêt à passer au client suivant. Par contre, les trois étapes centrales (2. questions de clarification, 3. contrat, 4. réflexion collective) se mêlent dans le feu des échanges, mais, malgré tout, nos diverses expériences nous convainquent qu'il est utile, quoique difficile, de maintenir ces distinctions. Il faut comprendre qu'il y a un va-et-vient souvent nécessaire entre ces étapes et qu'une certaine circularité de la réflexion est inévitable. Ce sont ces trois étapes que nous essayons de rendre plus claires.

Troisième point. Pour clarifier cette zone obscure, nous avons exploré un peu **l'art de questionner**. Il faut comprendre que le questionnement est une approche privilégiée dont le but ultime est de faire cheminer l'autre vers ses propres solutions. L'art du questionnement demande une *grande présence à l'autre* et simultanément à soi-même. La qualité du contact nous permet d'aller plus loin dans la relation, pour toucher à l'expérience vécue. Le contact favorise le changement, la prise de conscience, les transformations. Nous en sommes venus à la formule suivante pour synthétiser cette idée : **pour être en contact à 100 % avec le client, le consultant doit être, en même temps, en contact avec lui-même à 100 %**.

À relire ces quelques phrases, nous sommes frappé par les mots « présence, contact, toucher » comme si, des cinq sens à l'œuvre dans la consultation, c'était le toucher qui jouait un rôle stratégique. C'est peut-être parce que nous travaillons « à tâtons »... C'est pourquoi il ne faut pas aller trop vite

1. Une bonne façon de distinguer « thérapie » et « codéveloppement » est de s'imaginer cinq thérapeutes qui décident de se regrouper pour améliorer leur pratique respective, en d'autres termes, pour faire du codéveloppement. Feront-ils de la thérapie entre eux ou travailleront-ils autrement sur leur pratique professionnelle ?

et bien activer tous nos « radars », c'est-à-dire notre sensibilité, notre affectivité, notre intuition, notre mémoire, notre intelligence, notre imagination, notre jugement. Mais n'allons pas trop vite !

Essayons de reprendre et de mener un peu plus loin ces réflexions.

Au départ, il convient de préciser que les consultants dans un groupe de codéveloppement ne sont pas, sauf exception, des consultants professionnels et que le but du codéveloppement n'est pas qu'ils le deviennent. L'expérience a prouvé que le codéveloppement donne des résultats intéressants même si les participants ne reçoivent pas de formation systématique sur les attitudes et les habiletés de base en consultation. Sauf que la performance semble plafonner après un certain temps, que les échanges peuvent devenir répétitifs et que les animateurs, expérimentés en consultation, sentent que les consultations pourraient aller plus loin. Ne faudrait-il pas que le codéveloppement favorise l'apprentissage graduel et systématique d'attitudes et d'habiletés de base qui permettent une aide *de plus en plus efficace* ?

Bon nombre de collègues insistent sur l'importance d'une écoute de *grande qualité*, qui réserve pour la fin de la consultation les conseils, les suggestions, les solutions et autres interventions qui ne sont pas de l'ordre d'une exploration réflexive. Ils proposent une sorte de conversation entre les consultants et le client, qui respecte son cadre de référence et au cours de laquelle on pose essentiellement des questions exploratoires pour rendre plus explicite la problématique du client ; c'est ce que nous appelons « entrer dans la réflexion du client et réfléchir avec lui ». Cela pose problème pour certains membres du groupe. Certains, dès la deuxième étape, cherchent immédiatement des solutions. D'autres font des suggestions et donnent des conseils. L'animateur qui veut amener les participants vers une plus grande qualité de consultation s'efforce de les orienter vers les attitudes et les habiletés sous-jacentes à un style de consultation... plus efficace. Mais cela n'est pas facile, car les participants *ne voient pas ce qu'ils ignorent* et ne comprennent pas pourquoi il leur faudrait apprendre à intervenir autrement ; ce sont des gens compétents, ils savent aborder des situations problématiques et, dans les grandes lignes, ils savent « coacher » d'autres personnes... Ils ne sont pas venus là pour apprendre à devenir de bons consultants : ils sont venus pour trouver des réponses aux questions qu'ils se posent dans leur pratique. La question est donc la suivante : s'ils apprennent à devenir de meilleurs consultants, pourront-ils faire de meilleurs apprentissages ? La réponse est OUI. Mais elle est loin d'être évidente pour eux. Et il faut bien voir que cette réponse équivaut à introduire dans le codéveloppement une formation à la consultation.

Nous avons longtemps hésité devant une telle possibilité (nécessité) ; nous souhaitions que les participants puissent se consulter mutuellement le plus rapidement possible, et nous répétions que « le but du codéveloppement n'est pas que les participants deviennent des consultants professionnels ». Cependant, après quelques années d'expérience comme animateur et quelques

expériences comme superviseur d'animateurs de groupe de codéveloppement, nous croyons qu'il serait utile pour beaucoup de participants d'avoir au moins une brève formation sur ces attitudes et habiletés de base de telle sorte que, par la suite, l'animateur puisse mener son intervention sur cette base de savoirs (faire et être). Car, tenter de sensibiliser en cours de route, par quelques remarques par-ci par-là, se révèle peu efficace ; cela aussi l'expérience l'a prouvé.

Imaginons donc la première rencontre d'un groupe de codéveloppement, qui a reçu, oralement et par écrit, l'information de base sur ce qu'est le codéveloppement (Payette, 2000a).

L'animateur pourra d'abord former les participants aux étapes 0 et 1. Il pourra par exemple insister sur l'importance de choisir un sujet de consultation qui les préoccupe vraiment, qui est important pour eux, et non pas pour épater les consultants. Ensuite il pourra travailler avec le groupe sur la préparation écrite du sujet de consultation ; cette méthode ne semble pas avoir été expérimentée jusqu'à présent. L'animateur peut demander à tous les participants de préparer un sujet par écrit selon le modèle connu : un titre, une manchette, les éléments essentiels et la sorte de consultation demandée. Lors de la rencontre, le groupe consacra une bonne partie du temps à étudier ces quelques sujets de consultation. En les comparant, les participants verront, par exemple, que l'un présente son sujet de manière tellement générale que les consultants seront obligés, à l'étape 2, de poser beaucoup de questions qui auraient pu être évitées, ou qu'un autre, au contraire, se perd dans les détails, ce qui obligera les consultants à démêler le tout. Une telle formation sur la préparation écrite du sujet pourra servir à prouver l'utilité d'une formation formelle dans le codéveloppement. Attention, il ne s'agit pas d'en arriver à une présentation standard du sujet de consultation, mais d'inciter et d'aider les participants à faire un effort de rédaction qui 1) les engage plus à fond dans leur consultation et 2) permet aux consultants d'aller plus rapidement à l'essentiel (une heure, ça passe vite). On pourrait dire que l'idéal est de pouvoir boucler rapidement l'étape 2, à moins que le besoin du client soit précisément d'être aidé à formuler sa préoccupation et la clarifier à l'aide de questions factuelles ; l'étape 2 peut alors prendre presque toute la place.

Difficile de distinguer l'étape 2 de l'étape 4! Tous les groupes connaissent cette difficulté. « Tirer des conclusions hâtives, passer trop vite aux solutions » constitue une erreur très courante dans n'importe quel processus d'analyse : prendre une décision (accepter un contrat de consultation) sans avoir recueilli et traité les informations *disponibles sur place*. L'étape 2 met l'accent sur des questions factuelles et vise précisément à nous prémunir contre cette erreur. Mais, pour poser de telles questions, il ne faut pas seulement se retenir de tirer des conclusions hâtives, il faut aussi posséder

des grilles de perception et d'interprétation qui indiquent les questions factuelles à poser. Plus ces grilles seront complexes, raffinées, multidimensionnelles, plus grand sera le nombre de questions factuelles.

L'étape 2 ne consiste pas seulement à ne pas poser un jugement trop rapide (donc erroné) sur ce que le client présente. **L'étape 2** consiste pour les consultants à enrichir mutuellement leurs grilles de perception et d'interprétation. D'où l'intérêt d'être plusieurs praticiens possédant des grilles différentes. L'animateur-formateur pourra inciter les participants à « ne pas chercher trop vite des solutions », précisément en leur indiquant que plusieurs sortes de questions factuelles peuvent être posées sur le sujet présenté, sur ce que vit le client et sur le contexte dans lequel il travaille. Il pourra avec profit suspendre la consultation en cours pour travailler sur ce point. Comparer les grilles de perceptions et d'interprétations des consultants n'est pas facile, mais on peut le faire en reprenant quelques interventions clés et en demandant au client comment il a réagi ; on peut ainsi relever des sortes de questions qui sont plus éclairantes et les distinguer de celles qui le sont moins et comprendre pourquoi. Il en va de même pour l'autre extrémité du processus, la fin de l'étape 4, qui consiste à imaginer des hypothèses d'action. La capacité des participants à produire de telles hypothèses tient en partie aux mêmes grilles de lecture de la réalité : plus les grilles sont complexes et multidimensionnelles, plus nombreuses seront les hypothèses.

À la suite d'une récente consultation, nous notions ce qui suit, qui illustre en partie ce qui vient d'être dit :

Pendant que la cliente, là devant nous, présente, verbalement et non verbalement, les multiples éléments de son sujet de consultation, pendant qu'elle décrit la situation qui la préoccupe et la déploie dans toutes sortes de dimensions (temps, espace, acteurs, enjeux, événements, stratégies, sentiments, fantaisies, etc.), tous ces éléments passent...

...à travers les multiples filtres de mes grilles d'observation et de compréhension...

... et viennent activer divers domaines de mes savoirs et de mes compétences que je vais utiliser pour apporter quelques informations pertinentes à cette personne compte tenu de ce qu'elle nous demande.



Ce processus se poursuit à travers une succession de questions, perceptions, hypothèses, confirmations, infirmations, imaginations, recadrages...

L'étape 3 – s'entendre sur le contrat de consultation – est une étape difficile, mais pour d'autres raisons que les étapes 2 et 4. Il est rarement facile pour un client de préciser la sorte de consultation qu'il désire : « aidez-moi » résume sa demande. Il formulera souvent cette demande, dans la dernière section de sa page de présentation, à l'aide des questions auxquelles il aimerait pouvoir répondre. En règle générale, ces questions portent sur l'objet de la consultation, rarement sur lui-même (du moins directement) ou sur son contexte organisationnel. Pour former les participants à cette étape, l'animateur peut présenter une typologie simple des sortes de consultations possibles dont les extrêmes sont : le soutien affectif le moins intrusif possible et la confrontation constructive mais rigoureuse (la procédure de l'avocat du diable). Sans entrer dans les détails, rappelons les deux triangles qui nous servent de repères : nous travaillons sur le **sujet** présenté avec la **personne** en tenant compte de son **contexte** pour l'aider à mieux **penser, ressentir** et **agir** dans cette situation. Il est clair, pour tous les participants et la majorité des animateurs de groupe de codéveloppement, que les deux aspects les plus difficiles à aborder sont la personne et ses émotions (ressentir). Face à ces réalités, la meilleure règle est de s'en tenir à des questions exploratoires, respectueuses et discrètes, qui avancent pas à pas, qui n'essayent pas de prendre les « bouchées » trop grosses. Ici comme ailleurs, les consultants ne peuvent pas dépasser leurs compétences ; s'ils sont habiles à « traiter » des dimensions affectives de la pratique professionnelle, ils pourront progresser dans la réflexion avec le client. Sinon, il convient d'être sobre, de nommer avec simplicité les aspects les plus importants et de laisser tomber les détails.

Passons à la difficile étape 4. D'abord, précisons qu'elle est rarement difficile pour les consultants qui sentent qu'ils peuvent laisser libre cours à leurs réactions variées. Elle est difficile pour l'animateur qui souhaite une consultation efficace suivant de près la réflexion du client et qui ne le détourne pas de sa préoccupation au profit de celles des consultants. Examinons quelques aspects.

Qu'y a-t-il de mal à donner des conseils ? Comme consultant, le conseil nous vient souvent à l'esprit sous la forme de « à ta place, moi, je ferais... ». Mais, précisément, nous ne sommes pas à la place du client. Il importe donc de résister à l'envie de lui dire quoi faire. Pourquoi ? parce qu'il y a des interventions qui favorisent l'apprentissage et d'autres qui le bloquent, et que notre priorité est de faciliter l'apprentissage de notre client ; parce que des interventions inappropriées déclenchent des réactions de défense, de repli sur soi, de protection « naturelle » contre l'intrusion ; parce qu'il est plus facile pour le client de rejeter un conseil qui le brusque qu'une hypothèse qui n'est offerte que pour examen éventuel ; parce que les questions et les hypothèses sont généralement des interventions moins intrusives dans la réflexion du client. Plus douces, plus graduelles, elles respectent

mieux la démarche hésitante de celui-ci, qui ne sait pas exactement quoi faire, penser, ressentir. Elles épousent la forme même de cette hésitation, de cette incertitude, voire de cette insécurité que vit le client.

Quand on parle de respecter et de suivre de près le client dans sa globalité, ce n'est pas pour être gentil, c'est pour être efficace. Un consultant efficace fait preuve de sensibilité et de délicatesse, indispensables pour percevoir correctement les multiples facettes de la personne « en train d'apprendre » là devant lui, ainsi que les facettes significatives de la niche écologique dans laquelle elle travaille. Selon ce qu'il perçoit et interprète (juge) de ce qui est présenté par le client (ses besoins et son milieu), il sait l'interroger (ou ne pas l'interroger) sur ses valeurs, ses émotions, ses fantaisies, sur les dimensions matérielles (les locaux) ou corporelles (tensions vécues), sur le décor et les acteurs significatifs... en un mot, sur les multiples facettes de sa vie professionnelle et organisationnelle. La manière d'intervenir est souvent aussi importante que le contenu. Pensons à des comportements à éviter : brusquer, bousculer, entraîner soudainement dans une direction inattendue ou sur un terrain apparemment sensible... Et cela se fait souvent parce que, comme consultants, nous sommes trop centrés sur le *problème* et pas assez sur la *personne*, et probablement aussi parce que l'exploration (étape 2 et début de l'étape 4) n'a pas été poussée assez loin. Encore une question de doigté et de rythme...

Pourquoi attendre vers la fin de l'étape 4 pour faire des suggestions pratiques ? Pour être plus sûr qu'elles conviennent bien aux besoins du client, car c'est à ce moment-là que les consultants disposent de la plus grande quantité d'information.

Mais, quelquefois, il vaut mieux intervenir même maladroitement que de priver le client d'une *information qui peut être très importante pour lui*. Qui décide si cette information est très importante pour le client ? Le consultant lui-même. À ses risques et périls. Et aux risques et périls du client, surtout. Apprendre est dangereux. Aider à apprendre aussi. Il n'y a personne d'autres que le consultant pour décider s'il est important ou pas de dire ou de ne pas dire telle ou telle chose. C'est sa responsabilité professionnelle, et aucune méthode ne pourra l'en soustraire. Ceci est extrêmement important : l'animateur d'un groupe de codéveloppement doit bien comprendre que ni lui ni les participants dans leur rôle de consultant ou de client ne peuvent être compétents à 10 % ; ils travaillent avec leurs qualités et leurs défauts, et aucune méthode ne pourra les préserver d'utiliser de façon responsable leur jugement imparfait. À la suite d'une rencontre du Réseau, nous faisons parvenir la réflexion suivante :

Un professionnel compétent ne doit pas être un être humain : il ne doit être que compétent. Il ne peut pas et ne doit pas : douter, ne pas savoir, ne pas savoir-faire, ne pas savoir-être... S'il pouvait n'être que l'application d'une méthode bien définie, il ne serait alors que compétent. C'est d'ailleurs ce rêve, plus ou moins explicite, qui

anime beaucoup de gens qui cherchent LA méthode. Être soi-même dans un rôle les inquiète, car ils sentent bien que cela veut dire être complètement soi-même, incompétences incluses. Cela s'applique à toutes sortes de rôles. De fait, on ne peut pas faire autrement. Alors que faire de ses défauts, de ses limites? Donner en toute simplicité le meilleur de soi, c'est-à-dire être conscient de ses forces et faiblesses, se mettre dans un état de concentration, de sensibilité, de mobilisation optimale de ses talents et jouer son rôle le mieux possible. Être soi-même dans un rôle ne veut pas dire l'habiter n'importe comment, comme certains le croient. Cela veut dire l'habiter au mieux de ce que l'on est, avec ses limites, tel que l'on conçoit le rôle, le ressent, le valorise, l'imagine...

Ne pas juger. Beaucoup véhiculent cette norme : il ne faut pas juger le client. La question n'est-elle pas plutôt : comment utiliser son jugement? Il est impossible de ne pas juger. Comme consultants, nous jugeons ce qui est présenté par le client, nous jugeons le contexte dans lequel il travaille, nous jugeons le client lui-même. Ce qui est, par contre, non seulement possible mais très fortement recommandé, c'est de suspendre son jugement, attendre d'avoir assez d'information (écouter, interroger) pour utiliser certains jugements et décider (juger) de ne pas en utiliser d'autres. Exemple : à partir de ce que cette cliente me dit, je fais l'hypothèse (je juge) qu'elle ne voit pas les forces de la situation, je vais donc lui poser la question pour tester mon hypothèse. (Je ne vais pas lui dire sur un ton de reproche : tu ne vois pas les forces!) Dans un groupe de codéveloppement, comme dans une multitude de situations professionnelles, notre défi est précisément de réaliser des interventions qui s'appuient sur des jugements subtils, précis et les plus appropriés possible. Quand les participants disent : « Je ne me suis pas senti jugé », ils expriment le fait que les jugements que les consultants ont *nécessairement* portés étaient appropriés à leurs besoins et n'entraient pas en conflit avec leurs valeurs et leurs sentiments. De tels jugements nécessitent autant de la délicatesse, indispensable quand on travaille « de près » avec des personnes, qu'une compréhension plus intellectuelle de la complexité d'une pratique professionnelle. Ici, comme ailleurs, il est utile de savoir recourir à nos sept intelligences (Walters et Gardner, cité dans Payette, 1994) : les intelligences logico-mathématique et linguistique (le trop célèbre QI), les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle (le nouveau QÉ), les intelligences musicale, corporelle-kinesthésique et spatiale qui, à première vue, n'ont pas grand-chose à voir avec la consultation, mais en y regardant de plus près...

L'animateur formateur. Nous l'avons dit plus haut : l'animateur d'un groupe de codéveloppement peut ajouter une dimension de formation à des attitudes et des habiletés spécifiques : écoute, questionnement, rétroaction et créativité (et, après ce qui a été dit plus haut, on pourrait ajouter : sensibilité et délicatesse, et les justifier au nom de l'efficacité de la consultation).

On pourrait développer diverses formules pour faire de la place à ce genre de formation. Comme certains le font, on peut initier au codéveloppement par une formation de quelques jours sur ces attitudes et habiletés fondamentales. Ou encore, on peut consacrer systématiquement le début (la moitié) des premières rencontres du groupe à une telle formation, formation théorique immédiatement suivie d'une activité pratique qui en permet l'illustration concrète, ou inversement, l'activité pratique d'abord, suivie de la théorie pour éclairer ce qui vient d'être vécu. Selon les clientèles, ce genre de formation peut être approprié, non seulement pour un meilleur usage du codéveloppement, mais parce que les participants en ont besoin dans leur pratique professionnelle.

Prospective. Lors de la supervision de deux professionnelles très compétentes qui animent des groupes de codéveloppement, frappé par la richesse de leurs réflexions, je leur ai dit spontanément : « Et si ces participants entendaient ce que nous sommes en train de dire! ? » Et à la blague, j'ai ajouté : « La prochaine supervision aura lieu en aquarium devant les participants! » Si une telle expérience était tentée, on peut imaginer que les participants comprendraient non seulement ce que représente l'animation d'un tel groupe et découvriraient toutes les questions que peut se poser leur animatrice, mais ils comprendraient peut-être ce qu'est le codéveloppement comme on ne pourra jamais le leur expliquer. Il faudra tenter l'expérience un jour...

Dans un même ordre d'idées, nous avons imaginé l'utilisation de la vidéo pour travailler sur les attitudes et les habiletés de base. De plus, cela leur permettrait d'observer le processus de consultation, leurs différentes interventions et les impacts sur le client ; de là, une meilleure compréhension du codéveloppement et des attitudes et habiletés à développer pour l'utiliser de mieux en mieux. Si vous animez un groupe de codéveloppement, imaginez ce que cela donnerait de visionner avec votre groupe la dernière rencontre et de travailler avec eux sur leurs interventions... (Le hasard fait bien les choses : un tel enregistrement vidéo vient d'être réalisé dans un groupe, mais il est trop tôt pour savoir ce que cela donne. À suivre...)

CODÉVELOPPEMENT : APPROCHE ISOLÉE OU INSÉRÉE DANS UN SYSTÈME DE FORMATION

La réflexion qui suit aborde une tout autre réalité : l'approche du codéveloppement donne de meilleurs résultats si elle est complétée par d'autres approches de formation pour la même clientèle. Un peu d'histoire est nécessaire pour examiner cette problématique.

L'approche du codéveloppement a pris forme en 1983 dans le cadre d'un cours optionnel (*l'efficacité des gestionnaires et des organisations*) de la maîtrise en administration publique de l'École nationale d'administration publique (ENAP) et fut décrite pour la première fois au chapitre 2 de

Payette (1998), chapitre intitulé « Réfléchir avec d'autres sur sa pratique actuelle ». Ce cours a évolué au fil des ans et aujourd'hui il intègre quatre dimensions : 1) autoformation à l'aide de l'écriture : journal de bord quotidien à partir duquel sont produits des rapports de réflexion remis au professeur tous les quinze jours ; 2) *coaching* individuel par le professeur à partir des rapports (Payette, 2000b) ; 3) le codéveloppement ; 4) théorie : lectures, exposés et échanges en réunion plénière. C'est dire que dans ce cours le codéveloppement s'inscrit dans un système complexe d'apprentissage et – est complété par – les trois autres sous-systèmes².

Entre 1994 et 1997, grâce à Claude Champagne, la partie codéveloppement du cours a acquis une sorte d'autonomie, et le chapitre 2 de Payette (1988) est devenu un livre (Payette et Champagne, 1997). Ayant quitté l'ENAP en juin 1999, je n'ai pas donné mon cours durant trois ans ; j'ai en quelque sorte perdu le contact avec le codéveloppement comme « élément d'un système de formation plus complexe » et j'ai consacré l'essentiel de mes activités au codéveloppement en tant qu'approche qui peut être utilisée pour elle-même. En juin 2002, j'ai repris mon cours à l'ENAP et j'ai été estomaqué par la force de tout ce système de formation où le codéveloppement ne représente, si l'on peut dire, que le quart des « outils » mis à la disposition des participants. Le fait d'avoir redonné mon cours à deux reprises depuis n'a fait que confirmer cette découverte : lorsque le codéveloppement est utilisé en complément avec d'autres approches, il augmente considérablement son impact et contribue à l'impact des autres approches. Utilisé de façon isolée, il garde un intérêt certain, mais il est souhaitable de l'associer à au moins une autre activité de formation, par exemple : autoformation (journal de bord) ; cours formels ; *coaching* individuel ; formation aux attitudes et aux habiletés requises par le codéveloppement.

La réflexion provoquée par mon cours m'entraîne vers une suggestion importante. Lors de la première rencontre d'un groupe de codéveloppement, nous invitons les participants à construire, à l'aide d'exercices appropriés (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Payette, 1988, p. 50-57, 74-93), la carte globale de leur pratique actuelle et à relever leurs plus gros défis ; cette carte fournira la trame de leurs consultations à venir. À la deuxième rencontre, chacun présentera sa carte et la soumettra aux questions de clarification de ses collègues et à leur analyse critique (constructive, il va sans dire !). Les consultations qui suivront, lors des rencontres subséquentes, porteront sur des sujets qui s'inscriront dans l'axe du défi majeur reconnu au départ. Chaque consultation sera faite en fonction du contexte global de leur pratique

2. Je me permets d'inviter celles et ceux qui seraient intéressés à mieux connaître ce cours à entrer en contact avec moi, car la philosophie et la structure de ce cours, conçu pour des gestionnaires, pourraient facilement être adaptées pour la formation de toutes sortes de praticiens, dans une perspective praxéologique large.

actuelle. Chaque consultation viendra donc compléter, corriger et enrichir d'une façon ou d'une autre cette représentation globale de la pratique. Cela rejoint ce que nous disions plus haut : *développer une meilleure conscience de diverses facettes de « soi dans sa pratique dans son contexte actuel »*. Cela signifie que les participants travailleront régulièrement à deux niveaux : sur le sujet présenté qui s'inscrit dans l'axe stratégique de leur pratique actuelle, et sur la carte globale de leur pratique, toujours présente en toile de fond de leur propre réflexion et de celle de leurs collègues du groupe de codéveloppement.

Cette carte de ma pratique actuelle est une façon d'inscrire le codéveloppement dans une réflexion praxéologique plus large (Nadeau, 1989) où les sujets de consultation ne sont plus choisis seulement selon les circonstances (la situation la plus dérangement ou excitante du moment), mais en lien avec cette vision à la fois globale et stratégique. Les animateurs qui s'intéressent à la dimension *coaching* des participants devraient être particulièrement intéressés par cet ajout à l'approche initiale. L'avenir nous dira si cette innovation favorisera des apprentissages de plus grande qualité, plus pertinents et ayant plus d'impact sur la pratique des participants.

CONCLUSION

Pour conclure, je me limite à présenter un témoignage personnel, qui pourra être utile à quelques-uns...

Ce que signifie pour moi « me développer sur le plan professionnel » :

- continuer à faire fructifier un capital de savoir accumulé depuis plusieurs décennies ;
- continuer à cultiver un jardin et à lui faire produire fruits et fleurs pour celles et ceux qui en veulent ;
- pousser plus loin mon aventure professionnelle : approfondir, consolider, enrichir... construire sans cesse, mettre à jour et réviser continuellement ma synthèse (inspiration : *L'homme qui plantait des arbres* de Frédéric Bach, texte de Jean Giono) ;
- développer des habiletés spécifiques, oui, mais surtout rendre plus explicite encore ma vision de la formation et, en conséquence, maximiser l'impact de mes interventions ;
- combiner de manière plus appropriée les méthodes, les rêves, les pensées, les valeurs, les informations factuelles, les charges émotives, l'humour, l'humilité, l'audace... bref, tout ce qui fait un praticien.

... et à remercier toutes les personnes qui, avec tant de gentillesse et de bonne humeur, m'accompagnent dans cette aventure d'apprentissage dans l'action et se proposent de continuer à déployer la richesse du codéveloppement.

RÉFÉRENCES

- ALINSKY, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*, Paris, Seuil.
- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GILDERSLEEVE, S. (1999). *Piloter l'apprentissage dans l'action, Guide pratique de management*, Montréal, Groupe CFC.
- LESCARBEAU, R., M. PAYETTE et Y. ST-ARNAUD (1996). *Profession : consultant*, 3^e édition, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MCGILL, I. et E. BEATY (1995). *Action Learning : A Guide for Professional, Management and Educational Development*, 2^e édition, Londres, Kogan Page.
- NADEAU, J.-G. (1989). « Un modèle praxéologique de formation expérientielle », dans B. Courtois (dir.), *Apprendre par l'expérience : Éducation permanente*, (p. 100-101), Paris, Centre national des lettres, décembre, p. 97-109.
- OUIMET, G. (1996). « Créons des lieux de paroles », *Carrière*, vol. 3, n° 3, septembre, p. 1-3.
- PAYETTE, A. (1988). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 310 p.
- PAYETTE, A. (1994). « Intelligence, pouvoir et personne », dans G. Éthier, R. Parenteau et C. Beauregard (dir.), *L'administration publique : diversité de ses problèmes, complexité de sa gestion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 181-207.
- PAYETTE, A. (1997). « Gestionnaires formateurs », *Sources-ENAP*, vol. 13, n° 6, novembre-décembre, 4 p.
- PAYETTE, A. (2000a). « Le groupe de codéveloppement et d'action-formation. Une approche puissante encore méconnue », *Effectif*, vol. 3, n° 2, avril-mai, 2000, p. 30-35.
- PAYETTE, A. (2000b). « L'autoformation et le *coaching* par l'écriture », dans R. Foucher et H. Mohamed (dir.) (2000). *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éditions Nouvelles (chap. 17).
- PAYETTE, A. (dir.) (2001a). « Le codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action », Numéro spécial de la revue *Interactions*, vol. 5, n° 2, automne, Sherbrooke, département de psychologie, Université de Sherbrooke, 18 articles, 224 p.
- PAYETTE, A. (2001b). « Sortir du paradigme "problème" pour se centrer sur les forces », *Sources-ENAP*, vol. 16, n° 1, janvier-février, p. 1 et 8.
- PAYETTE, A. (2002) « Le développement des gestionnaires : pour une approche mieux intégrée », *Sources-ENAP*, vol. 17, n° 1, janvier-février, p. 5-6. <<http://provirtuel.com/apayette.html>>
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- REVANS, R.W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell-Bratt, Browley & Lund.

- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 224 p.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, 1994, *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- TESSIER, R. et Y. TELLIER (dir.) (1990). *Changement planifié et développement des organisations* (tomes 1 à 8), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.



L'atelier de praxéologie

Yves St-Arnaud*

Dans le domaine des sciences humaines, la formation professionnelle exige l'acquisition et l'intégration d'un savoir et d'un savoir-faire. Les milieux universitaires séparent traditionnellement l'acquisition du savoir, objet des cours et séminaires, et l'acquisition du savoir-faire, objet de stages et d'internats. Le savoir ne cesse de s'accroître et la part du programme de formation qui lui est consacrée est de plus en plus exigeante. Pour ce qui est du savoir-faire, il est souvent négligé. Depuis que la formation professionnelle existe, on se plaît à dire que l'intervention est à la fois une science et un art. À peu de chose près, l'université développe et diffuse le savoir, mais laisse chacune et chacun se débrouiller, avec une supervision sur laquelle elle a peu de contrôle, pour acquérir l'art qui lui permettra de rendre son savoir utile dans l'action, selon l'expression d'Argyris (1980).

En marge de cette vision traditionnelle, on voit apparaître, depuis une vingtaine d'années, des travaux de recherche qui visent à traiter scientifiquement ce qui auparavant était confiné au domaine de l'art. Les uns parlent de « science-action » (Argyris, 1993 ; Argyris, Putnam, et McLain-Smith, 1985 ; Argyris et Schön, 1974 ; Schön, 1983, 1987), d'autres parlent de praxéologie (Lhotellier et St-Arnaud, 1994 ; Quéré, 1991 ; St-Arnaud 1992, 1995). Dans le prolongement de cette « science de l'intervention », de nouvelles méthodes pédagogiques voient le jour et invitent à dépasser la

* Yves.St-Arnaud@USherbrooke.ca

distinction traditionnelle entre le savoir et le savoir-faire ; on vise l'acquisition de compétences professionnelles (Le Boterf, 1999), une intégration personnalisée du savoir et du savoir-faire. L'atelier de praxéologie est une de ces méthodes. Il a été inspiré par les travaux d'Argyris et de ses collaborateurs (Argyris *et al.*, 1985). Il fournit un encadrement pour l'acquisition de compétences professionnelles, à l'aide d'un instrument appelé « test personnel d'efficacité ». Après une brève description de cet instrument, le contexte et les modalités de l'atelier seront présentés, suivis d'un bilan de l'utilisation de cette méthode.

LE TEST PERSONNEL D'EFFICACITÉ

Le test personnel d'efficacité¹ est un instrument, développé au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Québec), dont le but est d'aider des praticiens² à augmenter leur lucidité, leur autonomie et leur efficacité sur le plan de leurs relations professionnelles. Le mot « test » ne désigne ici aucune épreuve psychologique ; il est utilisé dans son sens courant : « Opération ou fait témoin permettant de juger, de confronter un fait avec une hypothèse » (*Petit Robert*). Il s'agit d'une activité mentale qui permet de s'autoréguler dans le feu de l'action à partir des effets que l'on produit chez son interlocuteur. Cet instrument permet à des praticiens d'augmenter l'efficacité de leurs interventions en devenant ce que Schön a appelé des praticiens réflexifs³ (Schön, 1983, 1987).

Lorsqu'on parle d'efficacité, deux types de critères peuvent être utilisés (St-Arnaud, 1995). On parle d'efficacité extrinsèque lorsqu'on évalue une intervention à partir de critères basés sur la recherche scientifique ou reconnus par une tradition professionnelle au sein d'une discipline. On parle d'efficacité intrinsèque lorsqu'on analyse chaque parole d'un dialogue en fonction des intentions professionnelles de l'intervenant. Le test personnel d'efficacité porte exclusivement sur ce deuxième aspect. En supposant que les intentions professionnelles de l'intervenant sont reconnues comme légitimes au sein d'une profession, on présume que l'efficacité extrinsèque sera directement proportionnelle à l'efficacité des commentaires de l'intervenant au cours d'un dialogue professionnel.

-
1. Cette section reproduit en partie une présentation faite dans St-Arnaud (2001a).
 2. Les mots « acteur », « étudiant », « praticien », « interlocuteur », « intervenant », « participant » et autres du même genre sont des termes techniques utilisés pour désigner des rôles qui peuvent être exercés indifféremment par une femme ou un homme.
 3. Le terme praticien-chercheur a été proposé ailleurs (St-Arnaud, 2002b) pour remplacer le mot praticien réflexif, traduction littérale et ambiguë de l'expression américaine.

L'intentionnalité de l'action

La notion d'intention est le pivot de la démarche praxéologique ; elle a servi à mettre au point le test personnel d'efficacité. Une première version de l'instrument a été diffusée dans un livre intitulé *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération* (St-Arnaud, 1995). Après quelques années d'expérimentation dans différents contextes, une deuxième version a été diffusée (St-Arnaud, 1999⁴). Selon les principes de base de la « science-action », développée par Argyris et Schön (1974), on présume que toute action est intentionnelle. Par ailleurs, on observe que la majorité des acteurs ont beaucoup de difficulté à définir correctement leurs intentions, surtout lorsqu'ils sont dans une situation difficile. Selon les mots utilisés par Argyris et Schön, lorsqu'on demande à un praticien d'expliquer son action, on constate un écart fréquent entre sa théorie de référence (*espoused theory*) et sa théorie d'usage (*theory-in-use*). La théorie d'usage est inférée à partir de l'analyse de dialogues enregistrés ou reproduits de mémoire par l'acteur lui-même. Par exemple, un intervenant qui aidait une jeune femme à décider si elle se faisait avorter ou non s'exprimait ainsi lorsqu'on lui demandait quelle était son intention : « Je veux que la cliente détermine elle-même ce qui est mieux pour elle » (théorie de référence). En écoutant le dialogue enregistré, on constatait que l'intervenant critiquait spontanément les arguments en faveur de l'avortement et approuvait subtilement les arguments en faveur de la maternité. Prenant conscience de sa véritable intention (théorie d'usage), l'acteur parvint à la nommer ainsi : « Je veux que la cliente décide de garder l'enfant. » Les hypothèses ne manquent pas pour expliquer cet écart entre ce qu'on pense faire et ce qu'on fait réellement ; les visées inconscientes ne sont plus à démontrer et le répertoire des mécanismes de défense est abondant.

Dans une perspective de praxéologie, on s'intéresse moins à l'analyse de ces mécanismes qu'aux moyens de développer chez l'acteur la capacité d'exprimer rapidement ses intentions. L'objectif est de rendre l'action consciente, autonome et efficace. Des recherches mettant à contribution des personnes de différentes disciplines ont permis, dans un premier temps, de constater que le processus de l'intention est complexe (voir St-Arnaud, 1995). L'analyse de cette complexité a montré la pertinence de retenir, comme principal indicateur de l'intention, l'effet immédiat que l'acteur souhaite produire chez son interlocuteur. Malgré la présence des mécanismes habituels qui peuvent interférer, on a constaté que l'acteur a plus facilement accès à sa théorie d'usage lorsqu'il se demande : « Qu'est-ce que mon interlocuteur devrait dire ou cesser de dire, faire ou cesser de faire, pour que je sois satisfait de l'effet produit par chacune de mes paroles ? »

4. Un logiciel interactif, disponible sur Internet, a aussi été créé pour aider une personne à utiliser le test personnel d'efficacité ; on peut y avoir accès à l'adresse suivante : <<http://webactor.usherb.ca>>.

Dans un deuxième temps, on a mis en évidence le fait que l'acteur peut avoir un indice précis de son efficacité s'il accepte de se mettre périodiquement en mode affectif au cours du dialogue. En portant attention au sentiment de plaisir ou de déplaisir ressenti face à une réaction de l'interlocuteur, il est possible de vérifier si l'on a produit ou non l'effet recherché. Ainsi, même s'il ne peut conceptualiser son intention, un acteur peut conclure qu'il n'a pas obtenu ce qu'il voulait lorsqu'il éprouve un déplaisir : il ne sait peut-être pas ce qu'il veut (plus ou moins consciemment), mais il sait qu'il n'a pas obtenu ce qu'il voulait. Si, par la suite, il fait l'effort de décrire intérieurement le comportement de l'interlocuteur qui lui « ferait plaisir », il se donne un accès direct à son intention. S'il est incapable de formuler quoi que ce soit, il peut présumer qu'une intention non consciente guide son action. Mieux vaut conclure qu'on ne connaît pas son intention que d'inventer une intention socialement acceptable pour satisfaire son surmoi professionnel.

Dans l'exemple déjà cité, supposons que l'acteur vient de dire à sa cliente : « Je constate que tu as mentionné plusieurs aspects positifs de la maternité... » Il pourrait se demander (ou un collègue témoin pourrait lui demander) laquelle des deux réponses hypothétiques suivantes de la cliente il aimerait entendre : 1) c'est vrai, la maternité me paraît moins dramatique que je ne le pensais ; 2) c'est vrai, mais ce qui est le plus important pour moi, c'est de conserver ma liberté et je pense que l'avortement est une meilleure solution. Si l'intervenant peut vraiment considérer que les deux répliques sont équivalentes pour lui, il pourra affirmer que son intention est bien « que la cliente détermine elle-même ce qui est mieux pour elle » ; dans le cas contraire, il pourra rectifier la formulation de son intention en fonction de la réponse qu'il privilégie. Les dangers du mécanisme de rationalisation ne sont pas écartés pour autant. L'acteur pourrait encore répondre en fonction de sa théorie de référence. Croyant que son intention est bien que la personne utilise ses propres critères, il pourrait continuer à affirmer qu'il ne privilégie aucune option, alors que le dialogue contredit cette affirmation. L'expérience a montré, cependant, qu'il est plus facile d'être « honnête avec soi-même » lorsqu'on s'éloigne du mode cognitif pour chercher les réponses en mode affectif. On a d'ailleurs constaté, dans des ateliers de praxéologie où l'on s'entraîne à utiliser le test personnel d'efficacité, que le non-verbal de l'acteur est souvent révélateur du plaisir ressenti lorsqu'il entend la réponse souhaitée chez l'interlocuteur. Un sourire imperceptible, une détente du visage ou un regard peuvent parfois traduire l'intention sans équivoque. Une fois reconnue l'intentionnalité de l'action, le test personnel peut servir à augmenter l'efficacité de celle-ci.

L'autorégulation dans l'action

Dès la version originale du test personnel d'efficacité, l'attention de l'acteur était dirigée sur l'effet immédiat que suscitait chacune de ses paroles sur son interlocuteur, au cours d'un dialogue, pour évaluer l'efficacité de celle-ci. Lorsque la réaction était insatisfaisante, on proposait à l'acteur deux façons de s'autoréguler dans l'action. Il pouvait d'abord attribuer son manque d'efficacité au moyen utilisé (son comportement) pour produire l'effet visé (par exemple sa façon de s'exprimer ou les arguments utilisés). Le cas échéant, l'acteur pouvait augmenter son efficacité en modifiant son comportement. On parlait d'une boucle d'autorégulation de niveau I pour décrire un ajustement du dialogue quant au moyen utilisé. L'acteur pouvait aussi conclure que son intention, définie par l'effet qu'il voulait produire, était irréaliste et procéder à une boucle d'autorégulation de niveau II pour modifier celle-ci. Dans le premier cas, on attribuait l'inefficacité à ce qu'on appelait une erreur technique ; dans le second cas, on l'attribuait à ce qu'on appelait une erreur d'intention. Cette dernière expression signifiait qu'on attribuait l'inefficacité du dialogue à l'intention prise dans sa globalité et non seulement au procédé utilisé. L'expérience a montré par la suite que l'expression « erreur d'intention » est ambiguë, car le moyen utilisé pour produire l'effet visé fait aussi partie de l'intention. On le constate lorsque l'acteur interrogé sur son intention affirme qu'il veut « écouter », « confronter », « soutenir », « corriger une fausse perception », etc. On parlera désormais d'une erreur de visée pour désigner plus précisément ce qui est corrigé dans la deuxième boucle d'autorégulation ; la visée est toujours définie à partir de l'effet observable que l'on souhaite produire chez l'interlocuteur. L'erreur consiste à persister dans une visée qui s'est révélée irréaliste.

Une analyse plus poussée du processus d'autorégulation a conduit à déterminer une troisième cause d'inefficacité, lorsque l'action est guidée par un besoin qu'il ne parvient pas à satisfaire. La motivation de l'acteur, formulée à partir d'une typologie des besoins de la personne (St-Arnaud, 1996), avait déjà été reconnue comme une autre composante de l'intention, mais elle n'était pas prise en considération dans l'utilisation du test personnel d'efficacité. La nécessité d'en tenir compte est devenue manifeste lorsqu'on cherchait à comprendre pourquoi certains acteurs étaient incapables de conclure que leur visée était irréaliste alors que les indices d'une telle erreur de visée s'accumulaient. On a constaté qu'un besoin important de l'acteur (par exemple le besoin de se protéger physiquement, de recevoir ses honoraires, de résoudre un problème, d'être respecté comme personne, de donner un sens à ce que le client lui raconte) peut l'empêcher de conclure que sa visée est irréaliste. Admettre qu'on ne peut produire l'effet visé chez l'interlocuteur peut facilement être associé, par exemple, à un sentiment d'échec ou à une atteinte à l'estime de soi. Il est donc apparu pertinent d'ajouter une troisième boucle d'autorégulation portant sur le besoin de l'acteur.

Après avoir établi qu'on ne peut communiquer avec un interlocuteur sans avoir une visée (chercher à produire un effet précis chez celui-ci), après avoir conclu que toute action est instrumentale et peut être considérée comme un moyen de produire l'effet visé, on peut affirmer que toute visée et tout comportement qui en résulte sont au service de la satisfaction de un ou plusieurs besoins de l'acteur. La typologie des besoins, déjà citée (St-Arnaud, 1996), comprend cinq catégories de besoins dits fondamentaux, car on les retrouve chez toute personne. Les termes utilisés pour les désigner sont les suivants : 1) les besoins associés au bien-être physique, 2) les besoins de sécurité matérielle associés à l'argent et aux biens matériels, 3) les besoins de considération couvrant tout le registre du domaine affectif, 4) les besoins de compétence incluant toute tentative pour maîtriser une partie de son environnement par l'action et 5) les besoins de cohérence, qui concernent la tendance à organiser de façon significative les perceptions que l'on a de soi et de son environnement. Pour faciliter la troisième boucle d'autorégulation, l'acteur peut qualifier ses visées en cherchant à quel ou à quels besoins il tente de répondre dans son dialogue avec un interlocuteur. On pourra ainsi noter des visées sensorielles, monétaires, affectives, des visées de performance et des visées de signification. Une même visée peut aussi être complexe et comprendre plusieurs de ces éléments.

L'expérimentation de cette nouvelle version du test personnel a donné naissance à un vocabulaire plus rigoureux que celui utilisé dans la première version. On distingue d'abord deux séries de facteurs pour expliquer l'inefficacité d'une interaction. Les premiers sont les facteurs qui, chez l'interlocuteur, échappent au contrôle de l'acteur. Les seconds, objet du test personnel d'efficacité, sont tous considérés comme des éléments de ce qu'on appelle globalement une erreur d'intention. Les trois boucles d'autorégulation permettent d'établir lequel ou lesquels des trois éléments de l'intention sont en cause. On utilise la boucle de niveau I pour corriger ce qu'on appelle une erreur technique. On utilise la boucle d'autorégulation de niveau II pour corriger ce qu'on appelle une erreur de visée. On utilise enfin la boucle d'autorégulation de niveau III pour corriger ce qu'on appelle une erreur d'aspiration. Le tableau 1 donne les causes qui, chez l'acteur, peuvent expliquer le fait qu'il n'obtient pas l'effet visé.

Dans le domaine des aspirations, le mot erreur peut paraître excessif, car la plupart des acteurs considèrent, d'une part, que leurs besoins sont naturels et légitimes, et, d'autre part, qu'ils ont peu de contrôle sur leurs besoins. Le mot « erreur » a pourtant son utilité, car il souligne le pouvoir personnel que l'on peut développer concernant ses aspirations. L'erreur n'est pas d'avoir un besoin, mais de ne pas renoncer à le satisfaire lorsque tout indique que cela est impossible dans la situation où l'on se trouve. Par exemple, le besoin de se sentir respecté par un interlocuteur est légitime, et un intervenant peut aspirer à ce qu'un client cesse de le dénigrer. Advenant le cas où une telle aspiration se révèle irréaliste, un intervenant expérimenté

Tableau 1
Définitions de l'inefficacité et des erreurs

Inefficacité :	Écart entre l'effet immédiat observé chez l'interlocuteur, au cours d'un dialogue, et l'effet attendu par l'acteur.
Erreur technique :	Inefficacité attribuable au moyen particulier (parole ou geste) utilisé par l'acteur pour produire un effet immédiat.
Erreur de visée :	Inefficacité attribuable au caractère irréaliste de la visée de l'acteur, lorsque que celui-ci a épuisé les moyens dont il dispose pour produire l'effet immédiat qu'il souhaite observer chez l'interlocuteur.
Erreur d'aspiration :	Inefficacité attribuable au fait que l'acteur persiste à produire un effet immédiat pour répondre à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont révélés être des erreurs techniques ou en maintenant une visée qui s'est révélée irréaliste.

peut arriver à y renoncer. Par exemple, il peut remplacer sa visée affective par une visée de performance, mettre en sourdine son besoin de se sentir respecté et accentuer son besoin de réussir à aider ce client, considérant que celui-ci ne fait que répéter à l'égard de l'intervenant une attitude qui fait partie des problèmes qu'il veut résoudre.

Une telle maîtrise de son registre émotionnel n'est pas toujours possible ; souvent, un acteur doit reconnaître qu'il ne peut renoncer à satisfaire un besoin naturel et légitime. Dans ce cas, il est pertinent de parler d'erreur d'aspiration. On invite ainsi l'acteur à assumer sa responsabilité par rapport à ses propres besoins, ceux-ci contribuant à son efficacité ou à son inefficacité. L'erreur d'aspiration vient souvent de la difficulté à renoncer à l'idéal et à se satisfaire de l'optimal, c'est-à-dire ce qu'on peut obtenir de mieux dans une situation particulière. Même dans le cas où un intervenant serait incapable de corriger une erreur d'aspiration, cette perspective pourrait lui éviter d'attribuer indûment à son client l'entière responsabilité de son manque d'efficacité.

Dans le contexte de la praxéologie, le mot erreur est utilisé de façon uniquement descriptive ; il sert à nommer l'élément auquel on attribue l'écart entre la visée de l'acteur et l'effet produit chez l'interlocuteur ; il signifie que le moyen utilisé, la visée elle-même ou le besoin sous-jacent, est inapproprié pour produire l'effet visé. Aucun jugement négatif ni aucun blâme ne sont associés à la notion d'erreur. On constate même que les personnes les plus compétentes sur le plan relationnel ne sont pas celles qui font le moins

d'erreurs, mais celles qui repèrent et corrigent celles-ci rapidement dans l'action. L'acteur ne peut savoir avant de l'avoir vérifié avec chaque interlocuteur si son intention peut être une source d'efficacité. Lorsqu'on parlait traditionnellement de l'art de l'intervention, on soulignait le processus par essais et erreurs, qui guide toute interaction entre un acteur et un interlocuteur. La praxéologie s'appuie sur cette particularité de l'intervention. Schön dira explicitement que « le praticien travaille en artiste » et s'engage dans un processus qui est « une conversation où il s'agit de réfléchir sur un cas singulier et imprécis » (1994, p. 167). Il s'explique en disant que dans une interaction, « le praticien approche le problème de la pratique comme s'il était unique en son genre. Non pas qu'il agisse comme s'il n'avait aucune expérience, loin de là. Mais il s'arrête aux particularités de la situation en question... Il s'efforce de découvrir pas à pas les singularités du problème pour concocter ensuite une intervention » (1994, p. 166). Dans un tel processus où l'on progresse par essais et erreurs, le deuxième terme de l'expression signifie seulement qu'un essai n'a pas réussi à produire l'effet visé. Il serait illusoire de penser qu'on pourrait arriver un jour à utiliser uniquement des procédés qui produiraient automatiquement l'effet visé chez son interlocuteur. L'habileté à nommer et à corriger une erreur fait partie des compétences qui contribuent à l'efficacité professionnelle.

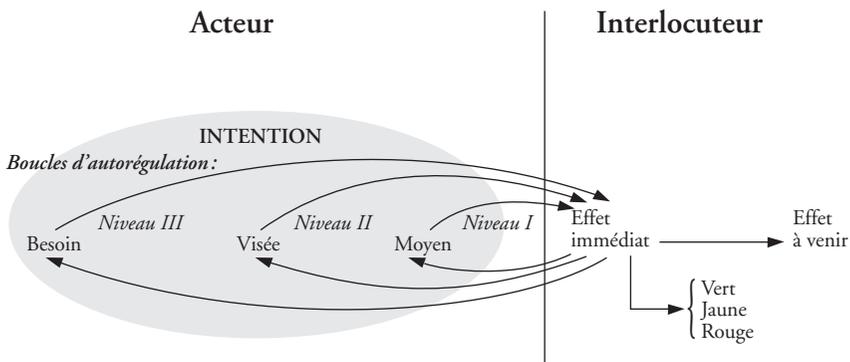
L'utilisation du test personnel d'efficacité

En conclusion de toutes les recherches qui ont conduit à l'élaboration du test personnel d'efficacité, l'intention a été définie comme un processus complexe qui comporte toujours trois éléments : un besoin, une visée et un moyen. Dans toute action, on présume que l'acteur cherche toujours à produire un effet immédiat précis chez son interlocuteur ; c'est ce qu'on nomme sa visée. Tout comportement verbal ou non verbal de l'acteur est alors considéré comme un moyen qu'il prend pour produire cet effet. Enfin, chaque action est reliée à un besoin personnel de l'acteur. Le schéma de la figure 1⁵ résume l'activité mentale qui consiste à mettre en relation l'intention de l'acteur et l'effet immédiat que l'on observe chez l'interlocuteur après chaque parole d'un dialogue. L'effet immédiat est considéré comme un pas qui devrait conduire au résultat visé au cours d'un dialogue ; ce résultat est appelé « effet à venir » dans le schéma.

Pour utiliser le test personnel d'efficacité, l'acteur dirige d'abord une partie de son attention sur ce qu'il ressent face à chaque réaction (verbale ou non verbale) de son interlocuteur au cours du dialogue. Selon le degré de satisfaction ou d'insatisfaction éprouvée, il assigne un code au comportement

5. Extrait de St-Arnaud (1999).

Figure 1
Le test personnel d'efficacité



verbal ou non verbal de l'interlocuteur. Le code est emprunté aux couleurs utilisées pour les feux de circulation ; chaque réaction reçoit un code vert, jaune ou rouge.

Le vert indique un vécu agréable, indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci ; la voie est libre pour progresser vers l'objectif de la rencontre, l'effet à venir.

Le jaune indique un vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en maintenant ou en modifiant la stratégie utilisée pour produire cet effet, sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Le rouge indique un vécu désagréable, indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé. Aux yeux de l'acteur, l'interlocuteur apparaît comme « un sujet récalcitrant », pour le dire avec humour ; il ne dit pas ou ne fait pas ce qu'il « devrait » dire ou faire pour que l'acteur soit satisfait ; il résiste à l'influence qu'on tente d'exercer sur lui. La voie étant bloquée, il faut faire un détour pour progresser vers l'objectif de la rencontre, l'effet à venir.

Lorsqu'on utilise le test personnel d'efficacité, c'est un peu comme si l'on mettait l'ensemble de son propre organisme à contribution. La réaction subjective, l'affect, est plus rapide que toute analyse rationnelle : on aime ou l'on n'aime pas ce qu'on entend ou ce que l'on voit. On peut donc utiliser l'affect pour savoir de façon rapide si l'on est efficace ou non. En portant attention à cette réaction, on peut rapidement évaluer son efficacité et corriger son intention lorsqu'on ne produit pas l'effet visé.

Si l'on a attribué à la réaction de l'interlocuteur un code jaune ou rouge, on peut augmenter son efficacité en modifiant soit son comportement, c'est-à-dire le moyen pris pour produire l'effet visé (autorégulation de niveau I), soit sa visée si celle-ci se révèle irréaliste (autorégulation de niveau II), soit son aspiration si celle-ci se révèle impossible à satisfaire (autorégulation de niveau III). Lorsque c'est le moyen qui rend l'action inefficace, on se reprend spontanément et l'on trouve par essais et erreurs comment produire l'effet visé. Souvent, dans les cas difficiles, l'acteur ne peut être efficace s'il ne modifie pas sa visée ou ne renonce pas à la satisfaction d'un besoin.

La notion d'escalade est utilisée pour déterminer à quel moment il est indiqué de passer à la deuxième ou à la troisième boucle d'autorégulation en modifiant sa visée ou en renonçant à satisfaire son besoin. L'escalade est définie comme une succession de plus de trois comportements qui se sont révélés inefficaces (comportements suivis de réactions auxquelles l'acteur attribue un code rouge). Dans un dialogue, si l'on observe quatre codes rouges d'affilée ou plus, on conclut qu'on est en escalade. Pour en sortir, trois questions clés résument la façon concrète d'utiliser le test personnel d'efficacité. Elles sont formulées dans le tableau 2.

Tableau 2
Trois questions clés

1. Si j'observe chez mon interlocuteur une série de réactions insatisfaisantes pour moi, je peux sortir de l'impasse en cherchant les réponses aux questions suivantes : Qu'est-ce que j'aimerais entendre présentement ?
2. Est-ce réaliste ?
3. Sinon, qu'est-ce que je pourrais chercher d'autre ?

Chaque boucle d'autorégulation comprend deux temps : une constatation de l'erreur et une correction de celle-ci. Le premier temps consiste à prendre conscience que l'on commet une erreur, en constatant que l'effet visé n'est pas produit (code rouge ou jaune). L'inefficacité de la communication vient souvent du fait qu'un acteur ne porte pas attention, dans l'action, aux effets qu'il veut produire. En prenant le temps de réfléchir à ce qu'il souhaite obtenir de son interlocuteur (le comportement vert attendu), l'acteur devient de plus en plus conscient de ses propres intentions ; le cas échéant, il peut découvrir rapidement soit que le moyen utilisé n'est pas adéquat, soit que sa visée n'est pas réaliste, soit que son besoin ne peut pas être satisfait. Cette lucidité accrue lui permet, dans un second temps, de modifier son intention et de corriger ainsi ses erreurs.

Comme on ne peut savoir *a priori* lequel de ces éléments est en cause, il est plus naturel de procéder aux trois boucles dans l'ordre proposé. Le niveau I est plus facile, car l'acteur qui ne produit pas l'effet visé change spontanément de moyen en puisant automatiquement dans le répertoire de procédés qu'il a établi au cours de son expérience passée. Cette première boucle s'opère quasi automatiquement et n'apporte rien de très nouveau par rapport à ce que l'on fait spontanément dans l'action, tout au plus une nouvelle façon de nommer le processus. La véritable utilité du test personnel commence lorsque l'acteur se demande si sa visée est réaliste. S'il arrive à prendre conscience qu'il « rêve en couleur » selon l'expression populaire, il peut attribuer les comportements rouges qu'il provoque à une erreur de visée. Il lui appartient alors de changer sa visée. Si après quelques tentatives, on est toujours dans le rouge (en escalade), l'acteur devrait se demander jusqu'à quel point il a besoin de produire cet effet. Parfois, il devra conclure que l'intensité de son besoin est telle qu'il n'a plus le pouvoir de renoncer à le satisfaire malgré les signes évidents d'inefficacité. C'est une situation où il devra se résoudre à admettre son échec. Parfois, s'il a acquis suffisamment de pouvoir personnel sur ses aspirations, il peut envisager de renoncer à la satisfaction d'un besoin, dépasser la frustration passagère et faciliter ainsi l'émergence d'un autre besoin à partir duquel il deviendra efficace.

L'ATELIER

L'atelier de praxéologie permet une utilisation supervisée du test personnel d'efficacité à partir de situations réelles vécues par des praticiens qui cherchent à résoudre des difficultés éprouvées dans l'exercice de leur profession. Il est ainsi utilisé pour une « réflexion dans et sur l'action ». La distinction contenue dans cette expression est importante : la « réflexion dans l'action » est un processus d'autorégulation en cours d'intervention et la « réflexion sur l'action » se fait dans un retour réflexif sur une action passée. L'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens-chercheurs (Schön 1983 et 1987), capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression « réflexion dans l'action ». Par ailleurs, l'apprentissage de cette compétence est facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de « réflexion sur l'action ». Dans l'atelier de praxéologie, les deux types de réflexion sont utilisés comme on le verra plus loin. L'objectif est de maîtriser suffisamment le test personnel d'efficacité pour qu'on puisse s'en servir dans le feu de l'action.

Utilisation de l'atelier

L'atelier peut réunir des praticiens expérimentés ou des apprentis, mais dans ce dernier cas les participants doivent dans le même temps entreprendre des activités de stage ou d'internat. Il a été utilisé dans différents contextes depuis sa création en 1985. Il l'a d'abord été dans un cadre de formation continue, réunissant des praticiens soucieux de perfectionnement professionnel. Les ateliers pouvaient être homogènes, regroupant des praticiens d'une même profession qui, ordinairement, se connaissaient déjà, ou interdisciplinaires, réunissant des praticiens de différentes professions, qui ne se connaissaient pas. Ces ateliers d'une durée d'environ quinze heures pouvaient être intensifs (une seule rencontre de deux jours et demi) ou échelonnés sur cinq rencontres de trois heures chacune, au rythme d'une par mois. La formule qui sera décrite dans ce texte a été utilisée dans le cadre d'un programme de maîtrise en psychologie des relations humaines à l'Université de Sherbrooke.

L'objectif du programme était de former des professionnels qui, détenteurs d'un diplôme de maîtrise en psychologie des relations humaines, seraient admissibles à l'Ordre des psychologues du Québec. Le programme habitait le futur praticien à l'exercice de plusieurs rôles, dont celui d'aide ou de psychothérapeute. Sur un contingent annuel de quarante étudiants, dix s'inscrivaient dans une concentration portant sur la relation d'aide et la psychothérapie. C'est dans cette concentration que l'atelier de praxéologie a été utilisé. Il faisait partie des activités pédagogiques dans un cours de trois crédits (quarante-cinq heures) qui comprenait des exposés, des discussions, un programme de lecture et des exercices pédagogiques visant la maîtrise d'un modèle d'intervention en relation d'aide (St-Arnaud, 2001a). L'atelier couvrait un tiers du cours, soit quinze heures. Chaque personne inscrite à cette activité pédagogique avait la responsabilité de préparer une session de travail d'une durée de soixante-quinze minutes, selon la méthode décrite plus loin. Tous les étudiants inscrits au cours faisaient, parallèlement à ce cours, un stage supervisé où ils commençaient à recevoir des clients, dans le cadre d'une clinique externe du département de psychologie. C'est à partir des difficultés vécues au cours des stages qu'ils préparaient les sessions de travail. En marge de l'atelier, chaque étudiant recevait, en plus, une supervision individuelle. L'objectif de l'atelier ne visait donc pas d'abord la qualité professionnelle du service rendu aux clients rencontrés pendant le stage ; cela relevait de la supervision. Les deux objectifs spécifiques de l'atelier étaient 1) d'établir un répertoire de procédés pour aider un client lorsqu'on rencontre des difficultés particulières, 2) de maîtriser la méthode de réflexion dans l'action associée au test personnel d'efficacité. Les apprentissages visés au cours d'une séance de travail concernaient tous les membres du groupe ; même si chaque séance privilégiait l'apprentissage du participant qui l'avait

préparée, chaque membre du groupe utilisait la situation soumise à l'expérimentation pour développer ses propres stratégies d'intervention et surtout sa compétence de praticien-chercheur.

Le principe épistémologique qui guide l'apprentissage dans un atelier de praxéologie est que « l'action précède le savoir » lorsqu'on veut maîtriser une méthode d'intervention (St-Arnaud, 1992). Cela n'exclut pas l'exposé, en classe, d'un cadre général qui oriente l'action, mais l'appropriation du modèle général présenté dans le cours suppose une adaptation personnelle qui ne peut se faire que dans l'action (voir Schön, 1983 et 1987 ; St-Arnaud, 1992). C'est pour cette raison que, dès le début du cours, après six heures à peine d'une présentation théorique où quelques orientations sont données, les étudiants commençaient à recevoir leurs premiers clients. Les rencontres avec ceux-ci se faisaient au rythme d'une par semaine. À mesure que le stage se déroulait, les différents aspects du modèle d'intervention étaient présentés, discutés et adaptés aux particularités de chaque situation. L'atelier de praxéologie débutait lorsque les stagiaires avaient rencontré leurs clients trois ou quatre fois. À tour de rôle, à mesure qu'ils étaient prêts, les étudiants étaient invités à préparer des sessions de travail. Le test personnel d'efficacité était déjà connu des participants ; il avait été présenté dans un cours antérieur. Dans un atelier où les participants n'auraient pas eu cette initiation, il faudrait prévoir une présentation de l'instrument d'une durée minimale de trois heures.

Déroulement de l'atelier

L'étudiant qui préparait une session de travail utilisait le formulaire reproduit dans le tableau 3 ; il procédait alors à une « réflexion sur l'action ». C'est un feuillet recto verso, qui réunissait les données qui serviraient de point de départ au travail du groupe. Au recto du feuillet, on trouvait quatre consignes. La première invitait le participant à nommer la difficulté qu'il voulait travailler, par exemple « comment aider un client qui est passif et attend que je solutionne pour lui son problème ? » ou « quoi faire avec un client qui parle beaucoup, mais qui n'est pas en contact avec ses émotions ? ».

Les deux consignes suivantes (2 et 3) servaient à préciser le contexte dans lequel on avait vécu la difficulté ; on pouvait cependant choisir d'aborder une difficulté que l'on n'avait pas encore connue. Ces données ainsi que l'illustration sous forme de dialogue, au verso du feuillet, orientait le travail vers une situation concrète ; bien que les difficultés traitées puissent faire l'objet de discussions plus générales dans les autres parties du cours, lorsqu'on était en atelier de praxéologie, c'est d'abord par l'action que l'on cherchait à résoudre les difficultés éprouvées.

Enfin, une quatrième consigne invitait l'étudiant à soumettre sa préparation à l'animateur de l'atelier pour s'assurer qu'elle se prêtait à un atelier de praxéologie. Certains étudiants n'arrivaient pas à formuler clairement la

difficulté qu'ils éprouvaient et cette rencontre pouvait les aider à le faire. Parfois, le dialogue se construisait pendant cette rencontre préliminaire : l'animateur de l'atelier aidait l'étudiant à reconstituer ce qu'il avait dit ou fait lorsque la difficulté s'était présentée ainsi que des répliques du client qui illustraient la difficulté. Le dialogue complet comprenait cinq ou six paroles, suivies chacune d'un commentaire du client. La majorité des répliques du client étaient des comportements codés rouges, selon le test personnel d'efficacité, des indices que l'acteur n'avait pas réussi à produire l'effet visé.

La rencontre avec l'animateur était particulièrement utile pour s'assurer que le résultat souhaité par l'acteur était bien formulé quant à l'effet observable qu'il cherchait à produire chez le client. C'est souvent après un dialogue qui comportait des réactions codées rouges que l'acteur arrivait à bien nommer son objectif. Lorsqu'il était enfin formulé clairement, on l'écrivait au début du feuillet.

Les règles du jeu de l'atelier sont décrites dans le tableau 4. Au début de la séance de travail, une copie du feuillet qui a servi à la préparation de la session (tableau 3) est remise à chaque participant. On se donne environ dix minutes pour préparer des jeux de rôles au cours desquels on cherchera à résoudre la difficulté soumise par l'étudiant qui a préparé la session de travail. Chacun peut alors poser les questions qui l'aident à s'approprier la situation ou à comprendre le résultat visé par l'acteur. Pendant cette période, l'animateur veille à ce qu'on évite les discussions de cas. Toute tentative pour établir un diagnostic ou discuter des stratégies à utiliser est différée et ne sera reprise qu'après les jeux de rôles.

Après la période d'appropriation, on prend le temps de préparer une façon d'intervenir dans un jeu de rôle, où le client sera habituellement représenté par l'acteur qui a présenté la même difficulté. Celui-ci peut aussi demander à un collègue de personnifier le client. Pendant le jeu de rôle, chacun s'exercera à faire une réflexion dans l'action et à s'autoréguler en fonction des effets que produisent ses paroles. Différentes modalités sont possibles. Pour les premières sessions de travail, on suggère de faire une préparation en dyade, deux membres de groupe cherchant à formuler une façon d'intervenir pour résoudre la difficulté. Lorsque le jeu de rôle commence, chaque membre du groupe peut s'engager concrètement dans le rôle de l'intervenant. Après quelques séances de travail, on peut laisser tomber le travail en dyade, les participants pouvant amorcer directement les jeux de rôles ; on commence dès qu'un membre du groupe souhaite expérimenter un procédé.

La préparation doit inclure une contrainte : respecter le résultat souhaité, tel qu'il est formulé au début du dialogue sur le feuillet utilisé pour la préparation. Il est souvent utile d'écrire au tableau, ou sur une affiche que l'on garde sous les yeux, le comportement vert souhaité ; celui-ci sera considéré comme le critère d'efficacité lors des jeux de rôles.

Tableau 3
Préparation d'un atelier de praxéologie

Recto :

Nom de la personne qui présente le cas :

1. Décrivez rapidement une difficulté que vous avez rencontrée, ou que vous craignez de rencontrer, dans l'exercice du rôle d'aidant.

J'aimerais aborder la difficulté suivante :

2. Précisez le contexte dans lequel la difficulté s'est présentée ou risque de se présenter :

Donnez un nom fictif à la cliente ou au client : _____

La difficulté se présente à l'entrevue n° : _____

Nombre de minutes écoulées depuis le début de l'entrevue : _____

S'il y a lieu, informations sur ce qui s'est passé durant l'intervention et qui serait utile pour comprendre la difficulté :

3. Utilisez le verso pour illustrer la difficulté en reproduisant une partie du dialogue : trois ou quatre paroles de la personne aidante suivies chacune d'un commentaire de la personne aidée.

4. Soumettez votre préparation au responsable du cours avant de la présenter en atelier, au moins deux jours avant la présentation en classe. Celui-ci peut aussi vous aider à formuler ou à illustrer la difficulté.

Verso :

Résultat souhaité :

Dialogue

Acteur 1 :

Client :

.....

Tableau 4
Règles du jeu d'un atelier de praxéologie

Préparation

1. Un membre du groupe (l'acteur) présente la situation qu'il a préparée sur le canevas intitulé « Préparation d'un atelier de praxéologie ».
2. On interviewe l'acteur pour bien comprendre la difficulté qu'il souhaite aborder et le contexte de la situation.
3. En dyades, ou en assemblée plénière, on s'approprie l'objectif de l'acteur et on cherche quels procédés pourraient produire le résultat souhaité. Tous les procédés doivent être au service du résultat visé initialement par la personne qui a présenté le cas : l'indice d'efficacité du procédé sera le comportement vert qu'on aura défini avec celui-ci.

Première partie : à la recherche du résultat souhaité par l'acteur

4. On expérimente, dans de courts jeux de rôles successifs (le rôle du client étant joué par la personne qui a présenté le cas ou par un autre membre du groupe), autant de procédés que l'on souhaite. Un membre du groupe commence (sans changer de place) et dès qu'il obtient une rétroaction suffisante (comportement vert ou rouge) pour vérifier si son procédé est efficace ou non, il arrête. Un autre prend la relève. Chacun peut faire plusieurs essais. On peut aussi faire des pauses pour discuter des procédés utilisés et des effets produits.
5. Si un membre du groupe pense à un procédé sans avoir envie de l'expérimenter lui-même, il peut le soumettre au groupe et un autre membre peut en faire le test sous forme de jeu de rôle.

Deuxième partie : le réajustement

6. Après avoir épuisé le répertoire des procédés que l'on souhaite expérimenter, on calcule les chances d'atteindre le résultat initialement souhaité par la personne qui a préparé le cas. Quelle que soit la conclusion, on cherche des alternatives.
7. On reprend de nouveaux jeux de rôles en testant la viabilité des nouveaux objectifs.

Comme indiqué dans la troisième règle (tableau 4), dans les premiers jeux de rôles, on cherche à produire le résultat souhaité par l'acteur qui a préparé la session. Il arrive que cet objectif se révèle rapidement irréaliste et que l'on soit conduit à le modifier pour devenir efficace, mais l'animateur s'assure que l'on s'en tient au premier objectif tant et aussi longtemps qu'un membre du groupe est intéressé à expérimenter un procédé, même s'il y a peu d'espoir de produire le résultat souhaité. Il est important que, dans le

groupe, on valorise le processus d'apprentissage par essais et erreurs associé à l'expérimentation, de sorte que l'inefficacité d'un procédé (concrétisé par un comportement rouge du client) ne soit pas vécue comme un échec.

Pour ce qui est du jeu de rôle en tant que tel, il arrive qu'un participant préfère demeurer observateur de ce que d'autres membres du groupe peuvent faire pour résoudre une difficulté qu'il n'a pas su résoudre et qui fait l'objet de la séance de travail qu'il a préparée. Le cas échéant, on lui offre la possibilité de confier le rôle du client à un autre membre du groupe, qui se sent à l'aise pour jouer ce rôle, comme l'indique la quatrième règle (tableau 4). Puisque l'objectif n'est pas de l'ordre de la supervision, il n'y a aucun inconvénient à ce que le client simulé dans le jeu de rôle soit différent du client réel. Une autre méthode consiste d'ailleurs à reprendre des jeux de rôles en confiant successivement le rôle du client à plusieurs personnes, pour accentuer différents aspects de la difficulté en fonction des personnalités en cause.

Lorsqu'on amorce les jeux de rôles, on peut, au choix, reprendre un ou plusieurs des commentaires déjà écrits sur le feuillet de préparation pour expérimenter ensuite une façon de modifier l'effet produit par ceux-ci, ou commencer l'intervention d'une tout autre façon, en respectant toujours, dans cette première partie, le résultat souhaité par la personne qui a présenté le cas. Si personne dans le groupe ne se sent prêt à commencer, l'animateur peut amorcer l'interaction jusqu'à ce qu'un autre membre du groupe se sente prêt à essayer quelque chose. Tout au long de la séance de travail, l'animateur a le choix de s'en tenir à un rôle d'animateur, gardien des procédures, ou de participer lui-même pour faire du *modeling*, illustrant certains procédés ainsi que le processus d'autorégulation.

La quatrième règle (tableau 4) précise aussi l'alternance entre l'expérimentation, sous forme de jeu de rôle (on y pratique la réflexion dans l'action) et des retours où l'on utilise la réflexion sur l'action. Le jeu de rôle se fait sans que l'on change de place, de façon à faciliter la mobilité et le changement de protagoniste. Il s'agit toujours de séquences courtes et expérimentales, de sorte qu'il n'est pas requis de reproduire le face-à-face utilisé dans un jeu de rôle traditionnel. Au cours des premières séances de travail, on observe souvent que les protagonistes persistent à vouloir produire l'effet visé même si les comportements rouges s'accumulent de la part du client. Progressivement, les participants apprennent à modifier eux-mêmes leur comportement lorsque les codes rouges se multiplient, mais au début l'animateur peut intervenir pour souligner que le groupe a tendance à s'enliser et demander au protagoniste s'il a encore espoir de produire l'effet visé avec la stratégie qu'il utilise. On peut aussi inviter tous les membres du groupe à signaler l'échec lorsque celui-ci devient évident. On fait une pause lorsque l'intervention tourne en rond, lorsqu'un protagoniste reconnaît l'inefficacité de son interaction, ou lorsque l'effet visé a été produit. Deux possibilités sont alors offertes. Si un autre membre du groupe pense à un procédé qui pourrait être efficace, il

prend la relève et poursuit le dialogue là où il s'est arrêté ; il peut aussi revenir à une étape antérieure du dialogue ou le reprendre au point de départ. On peut aussi utiliser la pause pour réfléchir sur l'action qu'on vient d'observer, se demander pourquoi le procédé est efficace ou inefficace, ou analyser le processus d'autorégulation tel qu'il est vécu par l'intervenant. La personne qui joue le rôle du client est souvent invitée à verbaliser ce qu'elle a vécu pendant le jeu de rôle, ce qui aide à mieux percevoir les effets produits par les différents procédés utilisés.

La cinquième règle du jeu de l'atelier (tableau 4) prévoit que certains membres auront de la difficulté à participer aux jeux de rôles. En aucun cas, un membre ne sera contraint de se produire comme protagoniste. Lorsqu'un membre commence à exposer ses idées sur ce qu'on pourrait faire, il faut cependant éviter de glisser vers la discussion de cas. L'animateur peut tolérer cette tendance dans une certaine mesure, surtout si l'on a déjà expérimenté des procédés sous forme de jeux de rôles, mais habituellement il demandera plutôt à la personne qui propose une stratégie si elle se sent capable de l'illustrer dans le jeu de rôle plutôt que de l'expliquer. Le but de cette façon de procéder est d'éviter l'écart déjà mentionné entre la théorie de référence et la théorie d'usage. On a observé que les gens qui passent à l'action après avoir expliqué ce qu'ils veulent faire agissent très différemment de ce qu'ils ont annoncé. Dans une perspective praxéologique, la seule façon de vérifier l'efficacité d'un procédé dans un cas particulier est de produire l'effet visé. Si la personne affirme ne pas savoir comment utiliser dans une interaction le procédé qu'elle propose, on demande au groupe de trouver une façon de le faire. Au besoin, l'animateur peut lui-même s'y essayer.

Dans la plupart des cas traités dans l'atelier de praxéologie, on constate que la première partie ne suffit pas à résoudre la difficulté. Il est fréquent, lors de la préparation de la session de travail, que l'étudiant et l'animateur arrivent eux-mêmes à la conclusion que la difficulté résulte d'un objectif irréaliste de la part de l'intervenant. On a alors le choix de maintenir quand même cet objectif en avertissant le groupe qu'il est probablement irréaliste, mais que, pour les fins de l'exercice, on tentera d'abord de produire le résultat tel qu'il est formulé sur le feuillet de préparation. On peut aussi énoncer, pendant la préparation, un objectif qui a plus de chances de conduire à une interaction efficace. Mais en raison des particularités de chaque situation, on en arrive très souvent, au cours de l'atelier, à la conclusion qu'avec le client qu'on a devant soi l'objectif inscrit sur le feuillet de préparation se révèle irréaliste. On passe alors au réajustement. Les règles 6 et 7 (tableau 4) guident cette deuxième partie de jeux de rôles. Si l'on a épuisé le répertoire des procédés qui auraient pu produire le résultat initialement souhaité, il devient évident que cet objectif est irréaliste ; il faut donc le remplacer par un autre plus susceptible de rendre l'intervention efficace. On peut se donner du temps, soit en dyade, soit en groupe, pour chercher à nouveau ce qu'on pourrait dire ou faire dans un nouveau jeu de rôle, mais cette fois sans

s'imposer l'objectif initial. Dès qu'un membre du groupe se sent prêt à mettre à l'épreuve une nouvelle approche, on reprend les jeux de rôles en alternant, comme précédemment, avec des retours sur les expérimentations. On peut nommer son approche avant de commencer ou, de préférence, après le jeu de rôle, pour qu'on puisse s'entraîner à l'inférer à partir du comportement de l'acteur.

Au cours des premières séances de travail, il est préférable de respecter toutes les règles du jeu et de suivre la séquence proposée entre les deux parties du jeu de rôles pour se familiariser avec la praxéologie et créer un climat propice à l'apprentissage. Progressivement, on peut laisser tomber la séparation formelle entre ces deux étapes. Dès que les jeux de rôles commencent, chacun a toute liberté dans sa recherche d'efficacité. C'est l'animateur qui a alors la responsabilité, dans les retours sur les jeux de rôles, de sensibiliser le groupe aux changements d'objectifs qui se sont produits spontanément.

À mesure que l'on progresse dans l'atelier, la réflexion sur l'action peut aussi porter sur les besoins que chacun cherche à satisfaire dans ses interactions et reconnaître la nécessité et la difficulté de la troisième boucle d'autorégulation. Celle-ci demande que l'on prenne conscience des frustrations que l'on vit par rapport à ses propres besoins et que l'on accepte, le cas échéant, de renoncer à la satisfaction d'un besoin qui conduit systématiquement à des comportements rouges chez l'interlocuteur (besoin de se sentir respecté par l'interlocuteur, de réussir à résoudre un problème, de trouver un sens à ce dont on est témoin, etc.).

BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION

Depuis une quinzaine d'années, l'atelier de praxéologie a été expérimenté dans différents contextes par de nombreux intervenants selon des modalités variées. Le cadre de ce texte ne permet pas un bilan complet, mais quelques considérations serviront de conclusion. Les commentaires qui suivent sont basés sur les observations de l'auteur et sur les réactions écrites et verbales des personnes qui ont participé aux ateliers de praxéologie des cinq dernières années, dans le cadre du cours de maîtrise décrit plus haut. Certains de ces commentaires ont permis d'améliorer la formule d'année en année. D'ailleurs, pour tenir compte de ces améliorations, la présentation des règles du jeu et du canevas pour préparer un atelier de praxéologie diffère légèrement des documents qui ont été utilisés dans le programme de maîtrise en psychologie des relations humaines.

Les avantages

Une première constatation est que l'atelier de praxéologie offre des possibilités d'apprentissage différentes de ce qu'on obtient dans les exercices pédagogiques traditionnels comme la discussion de cas. Les exercices habituels mettent l'accent sur les composantes cognitives de l'apprentissage ; ils servent à l'intégration des concepts théoriques reliés à la relation d'aide ; à ce titre, ils sont pertinents ; ils sont d'ailleurs utilisés parallèlement à l'atelier de praxéologie, dans les autres parties du cours. L'atelier vise un autre type d'apprentissage : il permet d'adapter le modèle d'intervention enseigné en prenant en considération la personnalité et l'expérience globale de chaque intervenant.

Un exemple pour illustrer cette différence : supposons que, dans une discussion de cas, on cherche les moyens de résoudre une difficulté liée à ce qu'on appelle « la dépendance du client ». On pourra suggérer des procédés prescrits par certains modèles d'intervention : refléter le besoin du client d'être dirigé, définir les responsabilités respectives, etc. Un exercice pédagogique pourrait aussi consister à réaliser un dialogue qui illustre un sentiment, ou à rédiger une définition adéquate des règles du jeu de l'intervention. Lorsque le procédé suggéré aura été bien illustré, personne ne se demandera ce qui arriverait si le procédé ne fonctionnait pas ; l'exercice a pour but de vérifier la compréhension de la technique et, une fois le résultat produit sur papier, on arrête la discussion du cas. On ne saura jamais ce qu'il conviendrait de faire si le client ne réagit pas dans le sens prédit par la théorie, ce qui est courant dans la pratique professionnelle. L'atelier de praxéologie est à l'image de ce qui se passe dans la vie réelle : il arrive souvent que le résultat anticipé ne se produise pas. L'utilisation du test personnel d'efficacité permet alors de poursuivre la recherche d'efficacité. La différence entre cette méthode et les méthodes traditionnelles est que l'apprentissage ne porte pas d'abord sur le procédé, mais sur le rapport entre le procédé, la visée et les besoins de l'intervenant. Dans l'exemple cité, si le client persiste dans la manifestation de sa dépendance (comportement rouge selon le test d'efficacité), l'intervenant continuera d'abord à chercher d'autres moyens de produire l'effet visé. Si personne dans le groupe n'y parvient, on conclura que la visée n'est pas réaliste, même si elle s'appuie sur une théorie considérée comme valide et généralement efficace.

Dans chaque atelier de praxéologie, on voit des participants inventer des façons originales de produire les effets visés. Un exemple : un des procédés utilisés en psychothérapie pour aider un client à se centrer sur son expérience immédiate est le *focusing* (Gendlin, 1992) ; on invite le client à fermer les yeux et à laisser émerger en lui les idées, les sentiments ou les images qui se présentent dans le champ de la conscience. Beaucoup de clients ont de la difficulté à suivre cette consigne. Devant le « comportement rouge » d'un client qui, au lieu de fermer les yeux, continue à regarder l'intervenant, celui-ci réagit en fermant lui-même les yeux pour montrer l'exemple. On observe alors

que le client, après un moment d'hésitation, imite l'intervenant. Voilà une adaptation inventée dans le feu de l'action ; elle a été facilitée parce que l'intervenant s'est ajusté à partir du comportement rouge que la consigne avait produit chez le client. Cette modalité du *focusing*, créée par un apprenti, ne faisait pas partie du répertoire enseigné. De telles trouvailles sont fréquentes dans les ateliers de praxéologie ; mais avec ou sans trouvaille, chaque participant apprend à tenir compte de ses expériences, à développer progressivement sa façon personnelle d'utiliser le modèle d'intervention qu'on lui enseigne et même à s'en affranchir, comme on le verra plus loin. En plus de développer un répertoire personnalisé, chaque participant apprend qu'aucun procédé, employé seul, n'offre une garantie d'efficacité ; il apprend que seule l'autorégulation dans l'action permet d'être efficace dans un cas particulier. De plus, l'énoncé clair des visées permet une meilleure critique des principes et postulats du modèle d'intervention que l'on utilise dans l'action. Bref, c'est une méthode qui permet d'apprivoiser l'incertitude et de se mettre à l'école du cas par cas.

Un autre avantage de l'atelier de praxéologie est qu'il supprime l'écart entre la théorie de référence et la théorie d'usage (Argyris et Schön, 1974). Très souvent, un intervenant qui a bien compris un modèle d'intervention, grâce aux méthodes d'apprentissage favorisant une intégration cognitive, est persuadé qu'il l'applique lorsque arrive le temps de l'action. Il utilise les concepts qu'il connaît pour nommer ce qu'il fait. Lorsqu'on observe la pratique, dans l'atelier de praxéologie, on constate régulièrement que l'on ne fait pas ce qu'on croyait faire. La divergence par rapport à la théorie enseignée devient une source d'apprentissage : on peut devenir efficace aussi bien en modifiant le discours et la théorie qu'en essayant de se conformer à la théorie. Dans un exemple déjà cité, le stagiaire disait : « Je veux que la cliente détermine elle-même ce qui est mieux pour elle » (théorie de référence). Puis il découvrait que son objectif était plutôt : je veux que la cliente décide de garder l'enfant (théorie d'usage). Le choix d'orienter la cliente vers une solution n'est pas privilégié dans le modèle enseigné, mais le modèle lui-même est soumis à la critique, car on peut aussi justifier professionnellement la pertinence de la solution proposée pour la cliente en question. Devenu plus lucide sur sa véritable visée, l'intervenant a le choix entre différentes options. Il conserve la possibilité de modifier son objectif en fonction du modèle dont il fait l'apprentissage ; mais il peut aussi accréditer sa théorie d'usage, dévoiler au client qu'il privilégie une solution plutôt qu'une autre, allant jusqu'à se faire l'avocat de cette solution, tout en invitant le client à rester critique face à la solution proposée. Sans la réflexion-sur-l'action que permet l'atelier de praxéologie, le stagiaire pourrait s'illusionner en prenant en vain la résolution d'être plus cohérent, la prochaine fois, avec une théorie de référence. Il est peu probable qu'il soit plus efficace la prochaine fois s'il n'a pas la clé pour décoder la source de son manque d'efficacité, par exemple un objectif irréaliste dont il n'est pas conscient ou qui ne cadre pas avec sa

personnalité, ses habitudes ou ses valeurs. Si la réflexion-sur-et-dans-l'action l'a rendu plus lucide, plus autonome et plus efficace, l'intervenant qui atteint des limites personnelles pourra envisager de modifier sa théorie de référence – quitte à choisir un modèle d'intervention qui lui convient davantage –, plutôt que de maintenir un écart entre sa théorie de référence et sa théorie d'usage.

Au terme d'un atelier de praxéologie récent, un sondage a été fait pour vérifier si les participants avaient acquis la capacité de critiquer le modèle d'intervention qu'on leur avait enseigné dans le cours même où se faisait l'atelier. Le tableau 5 reproduit les quatre catégories utilisées au cours du sondage, ainsi que les réponses obtenues des dix participants ; on constate que la recherche d'un modèle personnalisé est présente dans le groupe : quatre des participants prennent du recul par rapport au modèle enseigné et on peut penser que les six autres sont en mesure de répondre en fonction de ce qu'ils ont expérimenté personnellement dans l'atelier.

Tableau 5
Autocritique de la théorie enseignée

Un des objectifs du cours étant de vous permettre de connaître assez bien l'approche centrée sur l'autodéveloppement pour évaluer si elle vous convient professionnellement, cochez un des énoncés qui suivent pour indiquer où vous en êtes présentement, sans préjuger de l'avenir et en tenant compte uniquement de votre facteur P (personnel) :

- 6 Cette approche me convient et je prévois l'adopter dans ma pratique professionnelle.
- 2 Je retiens plusieurs des éléments reliés à cette approche, mais je ne sais pas encore si je vais l'adopter.
- 1 J'ai assez d'éléments pour savoir que cette approche ne cadre pas avec le type de personne que je suis.
- 1 Je préfère la formulation suivante* :

* La personne qui a choisi le dernier énoncé a décrit un cheminement personnel qui indique qu'elle a pris du recul par rapport au modèle enseigné.

Les limites

L'expérimentation a aussi souligné certaines limites de l'atelier de praxéologie, tel qu'il a été dirigé au cours des cinq dernières années. L'une d'elles concerne la difficulté occasionnelle de vérifier dans un jeu de rôle l'effet probable sur le client réel des procédés expérimentés en atelier. De façon générale, le participant qui personnifie son client entre assez bien dans le rôle et fait des commentaires qui illustrent bien la difficulté qui est soumise à l'expérimentation. Par contre, lorsque certains des procédés utilisés visent

l'exploration de l'expérience du client, un protagoniste interrompt parfois le jeu de rôle et fait un commentaire du genre : « Je ne sais pas ce que dirait mon client. » Même lorsqu'on l'invite à ne pas penser au client réel et à composer le rôle en fonction de ce qu'il vit lui-même dans la situation, il est souvent incapable de donner des répliques spontanées ; il répète ce qu'il a déjà entendu de son client. Un tel participant ne parvient pas à s'approprier affectivement la situation, de sorte qu'il est difficile d'évaluer l'effet qu'aurait le procédé utilisé avec un client réel, dont la souffrance est intense et qui est motivé à « s'en sortir ».

Dans certains cas, il semblait légitime d'inférer que le protagoniste cherchait davantage à démontrer que si lui-même n'avait pas réussi avec son client, personne ne pourrait y parvenir ; il faisait systématiquement des commentaires codés rouges par rapport à toute expérience vécue par un membre du groupe. Lorsque cela se produit, deux hypothèses sont admissibles : il est possible que la réaction du protagoniste traduise une limite réelle des procédés et des visées utilisés avec le client qu'il personnifie ; mais il est aussi possible que le protagoniste réagisse en fonction d'une image figée du client plutôt qu'en se laissant influencer par les procédés utilisés à son endroit. Il serait évidemment impertinent d'évoquer *a priori* cette deuxième hypothèse pour justifier le manque d'efficacité observée dans le jeu de rôle, surtout si c'est l'animateur lui-même qui ne réussit pas à produire l'effet attendu des procédés qu'il cherche à illustrer. Dans les cas, malheureusement invérifiables, où le protagoniste déciderait de ne faire aucun effort de participation, le groupe pourrait conclure à tort que le procédé utilisé ne peut résoudre la difficulté du client personnifié par le protagoniste.

Une façon d'éviter cette difficulté serait de remplacer la technique du jeu de rôle par une relation d'aide réelle avec un participant qui consulterait le groupe au sujet de la difficulté qu'il vit avec son client. Ainsi, cette personne serait elle-même le client du groupe et on chercherait à être efficace pour l'aider. Il n'y aurait plus de jeu de rôle ; la recherche d'efficacité professionnelle se ferait avec le collègue qu'on cherche à aider. Un projet à l'étude pourrait offrir, dans un prochain atelier, la possibilité de remplacer la préparation illustrée dans les tableaux 3 et 4 par cette nouvelle modalité. La consigne suivante pourrait être formulée : « Si vous êtes persuadé que vous êtes en présence d'un cas insoluble et qu'aucun procédé ni aucune visée différente de ce que vous avez expérimenté ne peut conduire à l'efficacité avec ce client particulier, mieux vaut préparer une séance où vous serez vous-même le client ; on tentera de vous aider à faire face à cette frustration professionnelle. » D'autres consignes pourraient préciser la façon de préparer ce type de séance. Pour ceux qui choisissent la formule décrite dans les tableaux 3 et 4, on pourrait aussi ajouter la consigne suivante : choisissez uniquement une situation où vous pensez pouvoir être efficace, même si vous n'avez pas encore trouvé la façon d'y parvenir.

Une autre limite apparaît lorsque le participant qui prépare la session de travail vit un sentiment d'échec avec son client réel. Il est très difficile pour lui de prendre le recul qui favoriserait une réflexion sur l'action. Son besoin relève davantage de la supervision, mais le contexte de l'atelier de praxéologie ne permet pas de répondre à un tel besoin. Heureusement, cette situation n'a pas été vécue trop fréquemment au cours des cinq dernières années. Comme la supervision individuelle est offerte parallèlement à l'atelier, la plupart réussissent à prendre le recul nécessaire pour profiter de la réflexion praxéologique en groupe.

Pour quelques participants, la difficulté se manifestait même lorsqu'ils n'avaient pas la responsabilité de préparer une session de travail portant sur leur difficulté personnelle. Par exemple, dans une pause de réflexion, tel participant, trop préoccupé par ses difficultés personnelles, intervient systématiquement en affirmant arbitrairement que ce qu'on vient de réussir dans un jeu de rôle ne fonctionnerait pas avec son client. L'animateur peut évoquer les règles du jeu de l'atelier pour éviter que cette remarque ne conduise à des discussions de cas, mais il note en même temps que ce participant n'a pas l'ouverture d'esprit requise pour une démarche praxéologique. Un correctif à la méthode pourrait consister à sensibiliser les participants à cette difficulté dès le début de l'atelier et à les inviter, en conséquence, à tenir compte de ce facteur dans le choix de participer ou non à une séance particulière.

CONCLUSION

En conclusion, on peut retenir qu'après quinze ans d'utilisation de l'atelier de praxéologie, plus précisément après les cinq ans où la méthode a été adaptée dans un cours de maîtrise professionnelle, les bénéfices pédagogiques sont tangibles. Il reste du chemin à faire pour résoudre certaines difficultés, mais, année après année, les commentaires des étudiants qui utilisent la méthode confirment que celle-ci est une source d'apprentissages significatifs.

RÉFÉRENCES

- ARGYRIS, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York, Academic Press.
- ARGYRIS, C. (1993), *Knowledge for Action*, San Francisco, Jossey-Bass. Traduction française par G. Loudière (1995). *Savoir pour agir*, Paris, InterÉditions.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C., R. PUTNAM et D. MCLAIN-SMITH (1985). *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GENDLIN, E. (1992). *Focusing: Au centre de soi*, Montréal, Le Jour, Actualisation.
- LE BOTERF, G. (1999), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LHOTELLIER, A. et Y. ST-ARNAUD (1994). « Pour une démarche de praxéologie », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, automne.
- QUÉRÉ, L. (1991). « D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique », *Réseaux*, n°s 46-47.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal. Presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté: les compétences de l'intervenant en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (2001a). *Relation d'aide et psychothérapie: le changement personnel assisté*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (2001b). « La réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, n° 36.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*, 2^e édition, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books. Traduction française par J. Heynemand et D. Gagnon (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.



Les auteurs

Lucie Mandeville est professeure à l'Université de Sherbrooke, au département de psychologie. Elle détient un doctorat (Ph. D.) en éducation de l'Université de Montréal et une maîtrise (M. Ps.) en psychologie des relations humaines de l'Université de Sherbrooke. Elle est psychologue, membre de l'Ordre des psychologues du Québec. Elle se consacre actuellement à l'enseignement et à la recherche dans le domaine de l'intervention psychologique selon une approche humaniste et positive. Dans le cadre de ses fonctions de formatrice et de superviseuse, elle s'intéresse particulièrement au savoir d'expérience des futurs praticiens ainsi qu'aux méthodes pédagogiques expérientielles qui favorisent le rapprochement entre la pratique, la formation et la recherche. Dans le présent ouvrage, elle partage la conclusion de ses travaux sur une question centrale au cœur de la formation professionnelle universitaire : Comment contribuer le plus significativement possible au développement des compétences professionnelles et personnelles requises pour répondre aux exigences de la réalité de la pratique professionnelle ?

Alain Héroux détient une maîtrise en psychologie organisationnelle et un diplôme de deuxième cycle en administration des affaires. Il se définit comme un spécialiste de la formation en leadership et en travail d'équipe. Depuis 1987, il a travaillé à titre de chargé de cours pour l'Université de Sherbrooke, principalement au sein de programmes de formation pour cadres en exercice. Avec son principal collaborateur, Mario Lucas, il a remporté en

1999, le premier prix institutionnel de reconnaissance de la qualité de l'enseignement décerné par cette université. Faisant figure de pionnier au Québec, Alain Héroux consacre ses efforts à la recherche, au développement et à la diffusion d'une nouvelle méthode pédagogique de formation en entreprise, la « formation par l'action », qui est inspirée du concept américain « Executif Outdoor Training ». Ses contacts avec les organismes Project Adventure, aux États-Unis et The Institute of Management Development, en Suisse, l'ont amené à fonder, en 1991, le Centre de Formation par l'Action (CFA). Jusqu'à présent, près de 2000 étudiants de divers programmes de premier et deuxième cycle en génie, en éducation et en administration ont eu l'occasion de vivre une session de formation par l'action. Près de 10 000 membres de diverses entreprises et de tous les niveaux hiérarchiques ont également vécu l'expérience avec leur équipe respective sous l'expertise du Centre de Formation par l'Action.

Adrien Payette a suivi un cheminement où les études, l'enseignement et la pratique de la gestion ont toujours alterné. Après des études en philosophie et en sciences humaines, à Montréal et à Paris, il enseigne au collège Édouard-Montpetit où il devient adjoint au directeur des études, et registraire. Après un M.B.A. à l'École des Hautes Études commerciales de Montréal, il connaît une expérience de gestion à l'Association coopérative d'économie familiale (ACEF). Pendant vingt-trois ans, il a enseigné le management à l'École nationale d'administration publique (ENAP), où il a également assumé des fonctions de coordination régionale et a été directeur de la maîtrise en analyse et gestion urbaines. Il a publié deux livres aux Presses de l'Université du Québec : *L'efficacité des gestionnaires et des organisations* (1988) et, avec Claude Champagne, *Le groupe de codéveloppement professionnel* (1997). Depuis juin 1999, il travaille à temps partiel dans le domaine du codéveloppement et, à titre de professeur associé, il poursuit son enseignement à l'ENAP. En février 2000, il a fondé le Réseau francophone du codéveloppement et de l'action-formation. Il a dirigé le numéro spécial de la revue *Interactions*, revue du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, intitulé *Le codéveloppement professionnel et autres formes d'apprentissage-action*, 5 (2), automne 2001.

Yves St-Arnaud a travaillé comme psychologue consultant en relations humaines dans plusieurs organismes professionnels avant de créer, avec une équipe de praticiens-chercheurs, des programmes de formation professionnelle au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, dont il est professeur émérite. Praticien devenu formateur et chercheur, son intérêt pour la praxéologie s'est accru lors d'une année sabbatique à l'Université Harvard (1984-1985), où il a travaillé avec Chris Argyris et Donald Schön dans le cadre de leurs travaux sur la science-action. Une partie importante de ses écrits témoigne de son intérêt pour la praxéologie : *L'action efficace* (1986),

Connaître par l'action (1992), *Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention* (1993), *Pratique, formation et recherche, une histoire de poupées russes* (1993), *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (1995, 2003), *Le changement assisté: Les compétences de l'intervenant en relations humaines* (1999), *La réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme* (2001), *Relation d'aide et psychothérapie; le changement personnel assisté* (2002). En 2002, l'Université du Québec à Montréal lui a décerné un doctorat *honoris causa* pour sa contribution au développement de la psychologie des relations humaines.

*À Fernand Serre,
un homme inspirant qui fut l'instigateur de ce livre*

Dans cet ouvrage, écrit par et pour des praticiens, les auteurs prônent la transformation des modèles traditionnels d'enseignement et de formation par des approches plus appropriées aux exigences de la pratique professionnelle.

Ils proposent un modèle original pour optimiser les conditions d'un apprentissage expérientiel significatif ainsi qu'un instrument d'évaluation de la formation. Pour ce faire, ils illustrent des approches éprouvées dans leur pratique comme la praxéologie, le codéveloppement et la formation par l'action, et présentent des moyens efficaces pour satisfaire les besoins des formateurs et des intervenants dans un environnement changeant.

Référence importante pour les professionnels de l'enseignement universitaire, de la formation professionnelle et de l'innovation pédagogique, ce livre s'adresse également à tous les intervenants, andragogues, formateurs, superviseurs, cadres qui œuvrent dans les organisations en changement.

LUCIE MANDEVILLE est professeure au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.

Ont également collaboré à cet ouvrage
ALAIN HÉROUX • ADRIEN PAYETTE • YVES ST-ARNAUD



ISBN 2-7605-1281-9