

CONSTRUCTION D'UNE THEORIE D'ACTION COHERENTE AVEC DES VALEURS DE COOPERATION ET CONDITIONS D'INVESTIGATION

*Jeannette LEBLANC,
professeure au département de psychologie, équipe psychologie organisationnelle,
de l'université de Sherbrooke, Sherbrooke, membre de l'équipe de recherche -
développement des capacités des personnes et des communautés*

INTRODUCTION

■ Selon la théorie des systèmes auto-organiseurs, la personne, en tant qu'organisme vivant, a le potentiel de se dépasser pour créer de nouvelles structures et de nouveaux modèles de comportements (H.R. Masterpasqua et P.A. Perna, 1997) et ceci, dans des processus d'apprentissage et de développement (R. Legendre, 1993). C'est donc en apprenant qu'elle devient capable de faire ce qu'elle était incapable de faire auparavant. Or, en contexte d'interactions difficiles, la personne a de la difficulté à initier de nouvelles structures et de nouveaux modèles de comportements. Dans ce contexte particulier, elle a recours à des stratégies qui sont identiques à celles qui ont déjà conduit à des résultats inefficaces (C. Argyris, 1995 ; C. Argyris et D.A. Schön, 1974 ; D.A. Schön, 1983, 1987 ; P. Watzlawick, J. Weekland et R. Fisch, 1974). Comment expliquer qu'il en est ainsi ? C'est à cette énigme que s'intéresse la présente étude. L'objectif est d'examiner le processus d'apprentissage en contexte d'interactions difficiles et, en même temps, de chercher à le stimuler de façon à permettre la construction d'une théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération.

Réalisée en collaboration avec un groupe de praticiens, l'étude prend appui sur un cadre théorique inspiré des travaux de deux chercheurs, C. Argyris¹ et D.A. Schön²,

¹ Consultant organisationnel et professeur au Harvard Business School, Argyris compte parmi les plus grands noms dans le domaine de la gestion. Il s'intéresse aux situations considérées comme difficiles à résoudre, cherchant à dépasser les limites du statu quo dans la réalité des sciences sociales.

² Consultant industriel, professeur en urbanisme et en éducation au Massachusetts Institute of Technology, D.A., Schön propose une épistémologie de la pratique, affirmant que les praticiens compétents en connaissent plus que ce qu'ils peuvent en dire. Il explicite les modalités de réflexion d'un professionnel dans l'action.

qui se sont spécifiquement intéressés à cette problématique. C'est l'objet de la première section de l'article. La deuxième section présente le cadre d'investigation et le défi associé, dans cette étude, pour mettre en place une communauté d'apprenti particularisée par une visée de prise en charge. Enfin la troisième et dernière section présente les résultats à travers une brève description des différentes phases de construction d'une théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération et les conditions ayant permis le développement d'une communauté d'apprenti qui se maintient en position d'apprentissage.

CADRE THEORIQUE

APPRENDRE DANS L'EXPERIENCE

L'apprentissage est considéré comme un *"acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par une personne"* (R. Legendre, 1993, p. 67). Et, lorsqu'il s'agit de transformer l'expérience vécue en savoir on parle d'apprentissage expérientiel; le savoir se construisant à travers une interaction avec une situation (R. Legendre, 1993). *"Apprendre en faisant"* était le leitmotiv favori de J. Dewey (1967), un des premiers à reconnaître le rôle de l'expérience dans l'apprentissage, chaque nouvelle expérience empruntant quelque chose aux expériences intériorisées de façon à modifier les expériences à venir. Pour K. Lewin (1959) qui s'est intéressé à l'apprentissage dans une perspective de changement, la personne doit d'abord reconnaître les limites de ses connaissances et voir les avantages d'un changement pour qu'il y ait apprentissage et changement. Puisqu'il s'intègre dans un système existant, le nouvel apprentissage bouscule la personne dans ses processus perceptifs, cognitifs, affectifs, ses valeurs et ses croyances.

Réfléchissant au rapport qui existe entre l'apprentissage et l'expérience, C. Argyris et D.A. Schön empruntent aux concepts de ces prédécesseurs pour élaborer une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle qui valorise l'implication des praticiens *"dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage"* (C. Argyris, R. Putman, S. Mclain Smith, 1985, p. 237). Leur visée est de faire émerger des connaissances implicites à l'action humaine pour la comprendre et l'améliorer. C'est dans cette optique qu'ils s'intéressent aux situations d'interactions difficiles. Pour ces auteurs, le changement dans le contexte d'interactions difficiles passe par ce qu'ils appellent l'apprentissage en double boucle; celui-ci est central au processus de changement impliquant des modifications significatives chez la personne qui s'y astreint (C. Argyris et al., 1985 ; C. Argyris et D.A. Schön, 1974). Examinons en quoi consistent ces modifications.

L'ACTION COMME SOURCE DE CONNAISSANCE

Le postulat sous-jacent à une épistémologie de la pratique est que l'action est source de connaissances (C. Argyris et D.A. Schön, 197 ; D.A. Schön, 1983, 1987). Toute mise en oeuvre d'idées et de politiques ainsi que l'évaluation de leur efficacité est considérée comme une action. Dans le contexte de la réalité sociale, cette action se fait essentiellement dans le cadre d'une interaction avec des personnes. L'énoncé de base du postulat est qu'au cœur de toute action se trouve une intention. Toute action est donc intentionnelle, même lorsque l'acteur est incapable de nommer adéquatement son intention, indiquant qu'il ne peut agir sans viser au moins implicitement à produire un effet chez son interlocuteur.

L'ACTION COMPETENTE

Le raisonnement qui sous-tend l'action prend ses racines dans les prémisses que la personne crée, dans les inférences qu'elle fait à partir de ces prémisses et dans les conclusions auxquelles elle arrive. Chaque action implique donc plusieurs prémisses, plusieurs inférences et plusieurs conclusions, chacune étant exécutée à une vitesse telle qu'elle semble être du domaine de l'automatisme. Puisque toute action est perçue comme un acte intentionnel, cela impose un rapport d'interdépendance entre l'intention et la conséquence d'un comportement et permet d'envisager l'action comme investie d'une recherche de compétences. Au cours de son développement, la personne fait l'expérience d'actions efficaces dans des situations spécifiques; l'accumulation d'expériences de succès l'amène à se percevoir comme compétente; une perception qui l'encourage à faire le transfert de stratégies d'action efficaces d'une situation à une autre. Avec le temps, ces stratégies d'action sont intégrées à son agir, des réponses apprises qui donnent les résultats souhaités et qui peuvent être produites sans qu'une très grande conscience soit nécessaire. L'action routinière réfère à ce type d'action compétente où le raisonnement qui la sous-tend n'est plus accessible (C. Argyris, 1995 ; M. Polanyi, 1967).

Devant une nouvelle situation, la personne cadre la situation et conceptualise son action à l'intérieur de ce cadre. Le cadrage d'une situation fait partie des stratégies d'action intégrées à l'agir; il peut être produit sans qu'une très grande conscience soit nécessaire; c'est une étape essentielle dans la planification et le déroulement de l'action permettant de sélectionner ce qui sera perçu comme important et de donner une direction à l'action qui sera amorcée (Argyris et alii, 1985). Lorsqu'elle cadre une situation, la personne construit une des multiples interprétations, sans toutefois être habituellement consciente que d'autres alternatives sont aussi possibles (C. Argyris et alii, 1985 ; D.A. Schön, 1983, 1987).

LES THEORIES DE L'ACTION

Le concept de théorie d'action réfère à des programmes maîtres utilisés par la personne pour obtenir des conséquences anticipées dans des situations génériques (C. Argyris et D.A. Schön, 1974). Les théories d'action démontrent comment la personne appréhende la réalité afin de la gérer efficacement et comment elle apprend dans ces situations. Elles sont des théories normatives et non des théories affirmant une quelconque vérité objective. Elles sont gouvernées par un ensemble de valeurs à partir desquelles découle un ensemble de stratégies menant à l'obtention des conséquences escomptées. La théorie d'action de Modèle I, celle que C. Argyris et D.A. Schön (1974) ont trouvée chez l'ensemble des personnes³ avec qui ils ont travaillé, est gouvernées par les valeurs directrices suivantes : a. réaliser l'objectif défini de façon unilatérale, b. maximiser les gains et minimiser les pertes, c. éliminer l'émotion et les sentiments négatifs, d. mettre l'accent sur la rationalité. Les conséquences qui en découlent sont des relations défensives, une faible liberté dans les choix et, enfin, la production d'une information restreinte au sein d'une interaction. Les valeurs directrices de la théorie de Modèle II sont a. susciter une information valide, b. susciter des choix libres et éclairés, c. assurer par ses actions une implication quant à l'agir de ses choix. Les stratégies comportementales associées à ces valeurs visent à mettre clairement en lumière les modalités de ses évaluations ou ses attributions, et à les présenter à l'autre de façon à l'encourager à les examiner et à les vérifier (C. Argyris, 1995 ; C. Argyris et al., 1985 ; C. Argyris et D.A. Schön, 1974). L'action découlant de la théorie de Modèle II permet d'établir et de maintenir une structure de relation où circule l'information valide et où les personnes peuvent prendre des initiatives et exercer un haut niveau d'influence. Y. St-Arnaud (2003) parle d'une relation de coopération, où les partenaires poursuivent un but commun et où l'*empowerment* des individus est favorisé en activant leurs compétences dans les prises de décisions qui les concernent. Cette structure de relation est cohérente avec une action découlant d'une théorie d'action de Modèle II.

L'APPRENTISSAGE COMME CONCEPT D'ACTION

Dans une épistémologie de la pratique, l'apprentissage est aussi un concept d'action. Il est défini comme un processus continu par lequel la personne construit un problème, invente une solution et évalue l'efficacité de la solution (C. Argyris, 1980). Deux types d'apprentissage expliquent comment la personne apprend dans le cadre de situations professionnelles : l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en

³ "Nous avons trouvé la même théorie d'usage en Amérique du Nord, en Europe, en Amérique du Sud, en Afrique et en Extrême-Orient. Et nous avons constaté qu'elle restait inchangée, que les individus soient jeunes (il s'agissait d'enfants de douze ans) ou vieux, pauvres ou riches, instruits ou non, hommes ou femmes, et quelle que soit la couleur de leur peau" (C. Argyris, 1995, p. 68).

double boucle. La personne procède à des apprentissages en simple boucle lorsqu'elle produit les effets visés en modifiant essentiellement les stratégies d'action. L'apprentissage en double boucle exige de revoir le programme maître qui compose son modèle d'action. D'un niveau supérieur de complexité, il oblige la personne à revoir sa représentation de la situation de façon à remettre en question ses stratégies, ses intentions et les valeurs directrices de son modèle d'action.

Certaines situations dont les situations d'interactions difficiles exigent de faire appel à l'apprentissage en double boucle. C'est ce type d'apprentissage qui permet, en situation d'interactions difficiles, de remettre en question les valeurs directrices de son modèle d'action pour s'engager dans la construction d'une théorie d'action cohérente avec des valeurs de Modèle II ou de coopération. Cependant, puisqu'elle est programmée avec une théorie d'usage de Modèle I, la personne gère habituellement ces situations en créant des conditions identifiées comme autorenforçantes, d'indiscutabilité et d'emprisonnement, tout en demeurant non consciente de sa responsabilité dans la création de ces conditions qui limitent l'apprentissage (C. Argyris, 1995 ; C. Argyris et D.A. Schön, 1974). A cet effet, C. Argyris et D.A. Schön (1974) propose une généralisation qui spécifie qu'en situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par une personne pour expliquer son comportement et la théorie qu'elle pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel (Y. St-Arnaud, 1992). C'est son sentiment de compétence qui l'empêche d'être consciente de cette incohérence. La compétence incompétente réfère à cette dimension qui aveugle la personne quant aux possibilités de construire des situations exigeant des apprentissages en double boucle. Paradoxalement, la personne valorise l'apprentissage en double boucle et elle croit même le maîtriser. Mais, les raisonnements, les habiletés et les conditions qu'elle met en place pour apprendre, sont contre-productifs avec l'apprentissage.

L'APPRENTISSAGE POUR UNE TRANSFORMATION

Revoir sa représentation de la situation de façon à remettre en question ses stratégies, ses intentions et les valeurs directrices de son modèle d'action présente les caractéristiques d'un changement de paradigme. "*Un paradigme, par définition, présuppose un champ d'expérience, un monde perceptuellement et conceptuellement organisé d'une façon*" (T. Khun, 1970, p. 129). Ce que la personne voit, dépend de ce qu'elle regarde et également de ce que ses expériences visuelles conceptuelles antérieures lui ont enseigné (T. Khun, 1970). Un changement de paradigme oblige une ouverture à de nouvelles perceptions qui permettront de voir autrement les éléments d'une situation et de travailler différemment dans ce monde nouvellement construit. Le changement implicite à l'apprentissage en double boucle afin de construire une théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération suppose des transformations dans le rapport relationnel avec la situation permettant que la personne se place en position de chercher plutôt qu'en position de savoir

(D.A. Schön, 1983, 1987). Les transformations nécessitent de questionner les fondements d'une identité à laquelle sont intégrées des valeurs, une conception de la réalité et des processus habituels de penser, en quelque sorte, cristallisés (V.J. Freidman et R. Lipshitz, 1992). Lorsque les changements dépassent sa capacité systémique, le système laisse place à une révolution paradigmatique, la révolution donnant alors accès à une transformation dans l'organisation du système permettant l'émergence d'une nouvelle structure d'une complexité supérieure, gouvernée par de nouvelles propriétés fonctionnelles et caractérisées par de nouveaux paramètres (T. Khun, 1970 ; I. Prigogine et I. Stengers, 1984, dans M.J. Mahoney, 1991, p. 416-420). Faire des apprentissages en double boucle en situation d'interactions difficiles pour construire une théorie d'action cohérente avec des valeurs directrices de coopération exige ce type de révolution.

LE CADRE D'INVESTIGATION

Aux dires de plusieurs auteurs, ce type d'apprentissage se fait difficilement seul (C. Argyris et alii, 1985 ; L.S. Jeris, S.C. May et J.C. Redding, 1996; J. LeBlanc, 2002, 2005). C'est donc à ce défi que sont conviés huit praticiens appelés à devenir ce qu'on appelle des praticiens-chercheurs, à savoir des personnes qui apprennent à partir de leur action lors de situations d'interactions difficiles (C. Argyris et D.A. Schön, 1974; Y. St-Arnaud, 1992). On parle d'une position praxéologique pour désigner cet espace à l'intérieur duquel ils sont invités à se placer pour investiguer leur relation et leurs stratégies en rapport avec les situations. C'est à partir de cet espace qu'ils sont invités à faire un effort de clarification et de précision théorique liée à leur action. L'objectif est de mener les praticiens au seuil du changement afin de répondre aux interrogations suivantes : Quelles sont les constructions que font les praticiens lorsqu'ils se placent en position praxéologique dans le contexte d'interactions difficiles ? Quelles sont les conditions qui aident les praticiens à se maintenir en position d'apprentissage ?

LA METHODOLOGIE

Au niveau méthodologique, l'étude prend ses racines dans le courant de la recherche-action. Elle veut résoudre les difficultés associées au processus d'apprentissage dans des situations explicites en impliquant des praticiens afin de chercher des façons de les dépasser (A. Dolbec, 1997). Elle veut également générer un savoir utile, valide et descriptif de la réalité, qui soit source d'information pour changer cette réalité (C. Argyris et alii, 1985). En raison de l'unicité et du degré d'incertitude implicite aux situations d'interactions difficiles, l'implication active des praticiens, de façon à ce qu'ils exercent leur libre choix en cours de démarche, est privilégiée. Une association coopérative entre chercheurs et praticiens accroît la probabilité qu'ils s'engagent dans

l'exploration de leur processus d'apprentissage pour le comprendre d'abord et le modifier, le cas échéant (P. Reason, 1999, 2006).

Le cadre conceptuel général de la recherche est un cadre réflexif. L'objectif est de stimuler l'autoréflexion critique des praticiens pour faire émerger les construits implicites à leurs actions de praticiens afin qu'ils puissent choisir librement s'ils désirent ou non transformer leurs constructions (C. Argyris et alii, 1985 ; P. Reason, 1999, 2006). La réflexion se fait à partir d'une évaluation intrinsèque par opposition à une évaluation extrinsèque⁴, la responsabilité de cette évaluation appartenant entièrement aux praticiens.

Puisque les personnes construisent leur propre réalité sociale, le but "*est d'accéder au processus de construction de cette réalité*" (J.P. Pourtois et H. Desmet, 1996, p. 57). C'est donc à travers une lunette constructiviste qu'est abordée l'étude. Les praticiens sont considérés comme des sujets ayant un rôle actif sur leur façon d'engendrer leur réalité; l'objectif est de comprendre comment ils construisent leur monde, comment ils définissent leur réalité et comment ils conçoivent leur processus d'apprentissage dans un contexte d'interactions difficiles. Il s'agit de cerner le monde expérientiel des praticiens et de s'y associer pour créer une carte articulée de leurs constructions qu'ils considèrent comme des façons viables d'agir (R.H. Neimeyer et M.J. Mahoney, 1995 ; P. Watzlawick, 1988).

LES CONDITIONS D'INVESTIGATION

La qualité de l'interaction entre chercheurs et praticiens est indispensable pour assurer la qualité et l'ampleur des informations recherchées. D'autre part, il importe de créer un environnement qui met en déséquilibre les praticiens par rapport à leur mode habituel de fonctionnement en situation d'interactions difficiles. C'est dans ces conditions, et uniquement dans ces conditions qu'il est possible d'avoir accès aux données recherchées : des conditions faisant en sorte que les comportements compétents ne soient plus compétents. Le praticien doit accepter d'interagir avec la situation difficile, premièrement, pour avoir accès à sa façon de cadrer la situation et, ensuite, pour chercher à le modifier (D.A. Schön, 1983, 1987). Deux conditions sont mises en place pour soutenir le praticien dans son dialogue avec les situations

⁴ L'efficacité d'une intervention peut être évaluée en fonction d'une perspective extrinsèque et en fonction d'une perspective intrinsèque. L'évaluation extrinsèque consiste à évaluer l'action en fonction de critères externes à l'acteur, c'est-à-dire à vérifier si telle action est conforme à une discipline ou à une pratique. L'évaluation intrinsèque consiste à évaluer son action en fonction des effets que l'acteur cherche à produire chez un interlocuteur (Y. St-Arnaud, 2003).

l'interaction difficile. Un animateur⁵ assume la mise en place de ces conditions (C. Argyris, 1995; C. Argyris et alii, 1985).

Maîtriser la réflexion dans l'action

La connaissance associée à l'action doit être inférée à partir de "*performances compétentes*", c'est-à-dire à partir d'actions qui se font souvent sans effort et sans avoir à y penser. Le contexte d'exploration doit ralentir le processus de raisonnement par lequel l'action trouve sa voie. L'objectif est d'amener le praticien à agir ses actions routinières et à les examiner pour mieux comprendre leur fondement. L'action devient alors un moyen pour explorer la situation difficile et c'est à partir de cette action qu'il peut initier de nouvelles actions (C. Argyris et alii, 1985). Le contexte doit mettre, en place de règles et de normes qui favorisent la recherche d'information valide et utile. Ces normes sont de l'ordre de l'expérimentation réflexive.

Gérer les inférences

L'accès au raisonnement du praticien se fait par l'entremise du discours ; il procure les données valides pour inférer les processus par lesquels la personne réfléchit sur son action; ces données peuvent être soumises à la vérification. Une échelle d'inférence⁶ permet de découvrir le type d'inférence que font les praticiens dans l'interaction. L'échelle est une représentation schématique des étapes par lesquelles l'acteur sélectionne et interprète la réalité (C. Argyris et alii, 1985). Elle comporte quatre niveaux : le premier renvoie aux données directement observables; le deuxième touche aux significations culturelles; le troisième réfère à la signification imposée par un praticien particulier. L'interprétation des construits est le quatrième niveau d'inférence, il est soumis aux praticiens afin qu'ils puissent considérer, à ce troisième niveau, des construits alternatifs propices au changement. Pour avoir accès au raisonnement du praticien, il est convenu de commencer par le premier niveau d'inférence et de passer à un niveau supérieur uniquement lorsqu'on s'entend sur le niveau précédent.

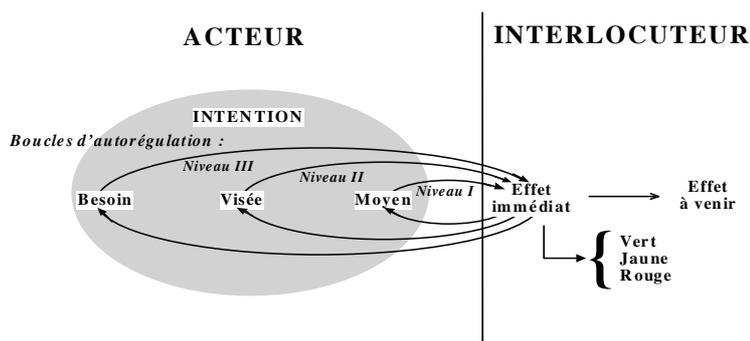
⁵ Y. St-Arnaud est professeur au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Sa pratique et ses recherches s'inspirent de la tradition de la Science-Action. Il reprend les principes méthodologiques de cette tradition : 1. le principe de la connaissance par l'action ; 2. le principe d'interactions dialogiques entre l'acteur et la situation; 3. le principe d'apprentissage par essais et erreurs pour créer des savoirs issus de la pratique (A. Lhotellier et Y. St-Arnaud, 1994).

⁶ L'échelle d'inférence est une métaphore décrite et utilisée par C. Argyris et ses collaborateurs (1985, p. 57-58) pour gérer la rapidité avec laquelle la personne humaine sélectionne et interprète la réalité.

LE CONTEXTE D'EXPLORATION : L'ATELIER DE PRAXEOLOGIE

Le contexte d'exploration prend la forme d'ateliers de praxéologie (Y. St-Arnaud, 1999 ; A. Lhotellier et Y. St-Arnaud, 1994) où sont associés les praticiens pour explorer leur apprentissage en situations d'interactions difficiles. L'atelier de praxéologie est une activité au cours de laquelle les participants s'entraident à rendre leur action consciente, autonome et efficace. Le *test personnel d'efficacité : version II*, en figure 1 (Y. St-Arnaud, 1999, p. 89), sert de guide pour aider les praticiens à devenir plus conscients de leurs processus de raisonnement. L'instrument attire l'attention de l'acteur sur ses intentions définies en fonction de trois composantes : un besoin, une visée et un moyen. Ces éléments de l'action fournissent un cadre conceptuel pour examiner les interactions soumises. Le praticien a accès à son intention en se mettant en mode affectif, c'est-à-dire qu'il porte attention au sentiment de plaisir ou de déplaisir qu'il vit lors de l'interaction avec un interlocuteur en lui assignant un code⁸. Les praticiens préparent des dialogues inspirés des interactions difficiles rencontrées dans leur pratique. Deux types de réflexion sont utilisés aux cours des ateliers, soit la "réflexion-dans-l'action" qui se fait sous la forme d'expérimentation par des jeux de rôle, soit la "réflexion-sur-l'action" qui se fait à partir des retours sur l'action observée. Des règles de jeux, aident les praticiens à demeurer en position praxéologique. Les ateliers d'une durée de trois heures, pour un total de 45 heures, s'échelonnent sur une période de quatre mois.

Figure 1. *Le test personnel d'efficacité.*



Source : Y. St-Arnaud (1999, p. 89)

⁷ Développé au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, il s'agit d'un instrument visant à aider des intervenants à réfléchir sur leurs relations professionnelles. Le mot test réfère à "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 (Y. St-Arnaud, 2003).

⁸ Le code emprunte aux couleurs utilisées pour les feux de circulation : le vert indiquant que l'on est satisfait de la réponse de l'interlocuteur, le jaune que la satisfaction est mitigée, et enfin, le rouge que la réponse de l'interlocuteur est insatisfaisante (Y. St-Arnaud, 1999, 2003).

LES PARTICIPANTS

Une lettre d'invitation explicitant les modalités de la démarche et les exigences est envoyée à treize gradués, débutants⁹, d'un deuxième cycle en psychologie où la compétence relationnelle s'inspire de la théorie d'usage du Modèle II de C. Argyris et D.A. Schön (Y. St-Arnaud, 1999). Huit personnes, quatre femmes et quatre hommes, âgés entre 25 et 49 ans, sont sélectionnées à partir de leur intérêt et disponibilité à participer à l'étude, ces critères étant considérés comme essentiels dans la présente étude. Quatre personnes sont formées en relation d'aide et quatre en psychologie organisationnelle.

LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNEES

Les données sont recueillies par observation et enregistrement des ateliers, des interviews avec l'animateur et des entretiens semi-dirigés avec les praticiens. L'observation des ateliers à partir des thèmes sensibles (M.Q. Patton, 1990) sert de point de départ aux interviews et aux entretiens semi-dirigés. Les interviews avec l'animateur (30 minutes) en présence des praticiens à la fin de chaque atelier, mettent en lumière le raisonnement qui sous-tend l'action de l'animateur à partir de trois incidents critiques (J.C. Flanagan, 1954 et D. Tripp, 1993). Deux entretiens semi-dirigés (90 minutes) avec chaque praticien explorent leur construction en position praxéologique.

Les données enregistrées sont transcrites en verbatim et traitées, à partir des six algorithmes de l'analyse par théorisation ancrée : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation, la théorisation (P. Paillé, 1996a). Leur conceptualisation émergente est validée auprès des participants trois fois au cours de la démarche. Le choix des informations retournées est fonction de l'expérience observée, de l'analyse et de l'expérience d'apprentissage en évolution. Le critère de saturation théorique (B.G. Glaser et A.L. Strauss, 1967) et d'échantillonnage théorique sert de stratégie de développement et de consolidation des phénomènes en émergence (P. Paillé, 1996b).

⁹ Le débutant à moins de 5 ans d'expérience; il est intéressant pour l'étude parce que lorsqu'il est confronté à des situations difficiles, les modèles sur lesquels il s'appuie sont moins consolidés. Leur conception de la compétence est en devenir, et leur jugement n'est pas encore fondé sur des valeurs et capacités personnelles qui relèvent du statu quo (J. LeBlanc, 2002).

RESULTATS

LES PHASES DE CONSTRUCTION

L'expédition entreprise pendant l'étude est désignée comme une exploration de la compétence incompétente, celle qui aveugle le praticien quant aux possibilités de construire les difficultés de façon à apprendre en double boucle (C. Argyris, 1980 ; 1982, 1995 ; C. Argyris et alii, 1985 ; C. Argyris et D.A. Schön, 1974). L'exploration permet en bout de ligne qu'elle perde son effet aveuglant. La notion de compétence fait l'objet d'une préoccupation pendant toute la durée de la démarche. Dans leur position de départ, les praticiens privilégient une conception de la compétence qui s'inspire des modèles théoriques. Ils examinent les situations d'interactions difficiles à partir de ces modèles, évaluent et orientent à partir de ces modèles. Ils ne remettent pas en doute cette façon de faire. Les situations rencontrées sont cadrées à l'intérieur de ces modèles; ils ne font jamais appel aux interlocuteurs pour se sortir des impasses rencontrées. Les actions s'inspirent des valeurs de la théorie d'usage de Modèle I qu'ils ne remettent pas en cause. C'est l'interlocuteur qui pose problème : *"il n'est pas motivé, il ne comprend pas, il n'est pas disponible"*. L'objectif, *"c'est le sortir de son cul sac, c'est l'aider à se brancher, c'est l'amener à être en contact"*. Les orientations sont définies de façon unilatérale et la tendance est de prendre pour acquis que l'interlocuteur adhère à l'orientation que l'on veut donner à l'intervention. S'il est récalcitrant, *"c'est simplement parce que l'orientation n'a pas été bien expliquée"*. On travaille fort pour résoudre les problèmes de l'interlocuteur sans jamais interpellier l'interlocuteur. Faire une erreur, c'est-à-dire de ne pas réussir à résoudre la difficulté, est perçue comme quelque chose qu'il faut éviter à tout prix. Les invitations de l'animateur pour se placer en position praxéologique afin d'examiner leur action et chercher avec l'interlocuteur des moyens de se sortir des impasses n'a qu'une faible résonance chez les praticiens : *"Vous voulez qu'on l'aide à fonctionner dans son monde sans le comprendre ?"* ; *"Vous voulez qu'on cherche à être efficace ou à faire des erreurs ?"* Les praticiens sont inconscients d'agir ainsi; ils pensent même mettre en place une théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération.

La position initiale est ébranlée lorsque la difficulté de comprendre l'objet de recherche est mise à jour. C'est l'occasion de partager, en groupe, les enjeux avec lesquels chacun tente de composer individuellement : *"l'expérience d'inconfort vécue et celle appréhendée dans la suite de l'expérimentation, la peur de faire des erreurs, la peur d'être perçu incompétent par les autres et la difficulté de comprendre ce que signifie se placer en position praxéologique"*. Suite à cette mise à jour, les praticiens font le choix de poursuivre l'expérience. *"On veut dépasser l'inconfort malgré les appréhensions identifiées"* et on met en place les normes d'expérimentation permettant de se

maintenir en position praxéologique. Il faut cependant qu'ils deviennent conscients, à travers leur propre évaluation, qu'ils agissent de façon inconsistante pour accéder à la phase d'ouverture, une phase difficile parce qu'elle exige de réduire *"l'égoïsme autojustificateur"* qui permet de sélectionner uniquement ce qui embellit (E. Morin, 1999, p. 57) ; qui implique de devenir transparent à soi-même et aux autres. C'est reconnaître que *"l'on cherche à gagner et à avoir raison"*; c'est reconnaître que *"lorsqu'on se sent vulnérable, l'enjeu associé à la difficulté est défini de façon unilatérale"*. Cette première exposition aux inconsistances des actions n'est pas suffisante pour leur permettre de comprendre ce qui les fait agir comme ils agissent. Ils doivent s'exposer de façon répétitive à leurs façons habituelles de faire dans l'action (en jeux de rôles) pour accéder à un autre niveau de compréhension. Ils découvrent qu'il *"est difficile de voir l'interlocuteur récalcitrant comme ayant des ressources pour les aider à dépasser les impasses rencontrées"*; *"Partager cette responsabilité équivaut à renoncer à la satisfaction de se percevoir compétent"*. Ces données rendues accessibles, on tente de faire autrement mais on n'y arrive pas. C'est le découragement et la frustration : *"De partir avec l'idée de vouloir faire différemment et de faire exactement ce que l'on cherchais à ne pas faire"*. Des actions répétées pour y arriver permettent, toutefois, de faire du sens avec l'inconsistance de leurs actions; ils découvrent entre autre, qu'une partie de leur identité repose sur une conception de la compétence qui les amène à gérer de façon unilatérale les difficultés rencontrées et qui, en même temps, les empêche d'innover. Cette découverte permet ensuite une plus grande souplesse pour apprendre de l'action : c'est l'arrivée en zone praxéologique où l'erreur devient une source de curiosité plutôt qu'uniquement une source d'anxiété. On s'entraîne à repérer les sites d'exploration difficiles, on prend conscience, encore et encore, des façons inefficaces de faire dans les situations d'interactions difficiles et de l'extrême difficulté d'initier de nouvelles actions. La voie est ouverte pour une exploration constructive de l'expérience.

Dans la phase d'exploration, les praticiens deviennent encore plus lucides quant aux constructions qui les empêchent de prendre des risques (C. Argyris et alii, 1985; C. Argyris et D.A. Schön, 1974 ; C.J. 2004 ; R. Kegan et L. Laskow Lahey, 2001; G. Le Boterf, 1999). À travers des allers-retours entre les anciennes façons de faire et les nouvelles tentatives, ils deviennent conscients que leur image de soi, fonction d'un ensemble de valeurs apprises à travers la socialisation (C. Argyris et al., 1985), et de leurs besoins en présence, agit tel un filtre dans les situations rencontrées (M.J. Mahoney, 1991, 1995). Cette nouvelle lucidité les amène à cerner la zone d'aveuglement, à s'y arrêter et à essayer de l'appréhender : *"une zone où on se sent incompetent, insignifiant, frustré, coincé"*. Puis on cherche à *"créer à l'intérieur de cet espace alors qu'on se sent rapidement submergé par le sentiment d'incompétence"*. Encore une fois, *"on devient conscient qu'on se piège en cherchant seul une solution à une difficulté qui appartient la relation parce qu'on a besoin de se sortir rapidement de son inconfort"*. On cherche des moyens de ralentir la vitesse avec laquelle on revient à nos

anciennes habitudes pour se rassurer. On y arrive en mettant l'emphase sur la variable groupe, en devenant des partenaires de cette cible pour apprivoiser l'inconfort et l'incertitude associée à la recherche de nouvelles actions dans la dite zone d'aveuglement. Puis, on s'entraide, dans les jeux de rôles, à chercher d'interventions novatrices en s'interrogeant, continuellement sur les valeurs directrices guidant l'actions. Lorsqu'un praticien initie une intervention et qu'il s'arrête en cours d'intervention en disant, "Je suis bloqué.", quelqu'un d'autre prend la relève : "Je vais voir ce que je peux faire dans ce que tu as commencé.". C'est ainsi que se poursuit la phase d'exploration : les obstacles ayant été mis en évidence, on se mobilise pour les transformer dans l'action. Chacun examine ses constructions en prenant une position d'agent responsable pouvant faire des modifications. Les exercices répétitifs, maintenant objet de cibles communes permettent de transformer l'expérience vécue, en savoir. L'interaction continue avec les situations difficiles, à l'intérieur des jeux de rôle, "est plus facile à supporter". "Le fait d'avoir le groupe en arrière de soi fait qu'on ne se sent plus aussi seul dans cette exploration". Le processus réflexif continu permet de dégager, des expériences émergentes, de nouvelles appréciations (R. Legendre, 1993). En révisant en permanence les besoins en regard de l'action, on modifie non seulement les comportements routiniers mais découvrent aussi, dans cette répétition, le plaisir à improviser dans l'incertitude (G. Le Boterf, 1999). Une perception modifiée de la situation, d'eux-mêmes en situation, combinée à cette nouvelle façon de faire, permet d'examiner les valeurs directrices associées au Modèle 1, de chercher à modifier ces valeurs pour faire des apprentissages en double boucle et ainsi amorcer la construction de théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération.

CONDITIONS POUR L'EMERGENCE D'UNE COMMUNAUTE D'APPRENTI

Argyris et D.A. Schön (1974) insistent sur le rôle essentiel d'un facilitateur pour aider les personnes à faire des apprentissages en double boucle permettant de construire une théorie d'action cohérente avec des valeurs de coopération, le facilitateur devant adopter lui-même des valeurs de coopération dans ces fonctions. Mais au-delà de ces exigences, voyons ce qui se passe au niveau des praticiens pour qu'il se crée une communauté d'apprenti qui accepte de se maintenir en position d'apprentissage malgré l'inconfort associé.

La communauté d'apprenti n'existait pas au départ et n'existe pas après l'expérimentation. Sa naissance, son développement et sa mort s'inscrivent dans la démarche de recherche. C'est en cherchant à se définir à l'intérieur des balises de l'étude qu'elle s'auto-organise (H.R. Maturana et F. Varela, 1980). C'est à partir des actions répétées pour préciser le sens de l'expérience de recherche et ses règles de fonctionnement qu'elle y arrive. Les interactions qui s'établissent entre les praticiens et entre les praticiens et l'animateur sont le reflet cette organisation. Se déployant à

voix haute, les interactions agissent à la manière des dialogues de D. Bohm¹⁰ (1990), c'est-à-dire comme des plates-formes où on met en commun les présuppositions, les idées, les croyances et les sentiments pendant l'expérience. Le sens de l'expérience s'ancre dans un projet concret de dépasser les limites identifiées avec des valeurs signifiantes partagées. Ensuite, les interactions deviennent des occasions de traiter les inconforts vécus, de respecter ceux qui se doivent d'être respectés et de se mobiliser pour chercher ensemble des façons de gérer ceux qui peuvent être modifiés. Dans cette optique, la communauté devient suffisamment confrontante pour, d'une part, faire émerger les dilemmes quant aux habitudes des praticiens et des réflexions critiques sur ces dilemmes afin d'identifier et d'interroger les suppositions de base et, d'autre part, suffisamment supportante pour favoriser leur implication dans une prise de risque indispensable pour expérimenter des comportements réels afin de participer à construction d'une nouvelle théorie d'action (J. Mezirow, 2001 ; R. Kegan et L. Laskow Lahey, 2001).

L'ensemble des interventions de l'animateur sont regroupées sous deux grandes fonctions : une fonction de suppléance qui réfère aux interventions par lesquelles il introduit de nouveaux éclairages et des procédés pour orienter et une fonction d'assistance qui réfère aux interventions conçues pour aider les praticiens à utiliser et à améliorer leurs ressources (Y. St-Arnaud, 1999). Ces mêmes interventions sont continuellement soumises à la critique des praticiens afin qu'ils évaluent leur valeur pour les aider à maintenir leur engagement à l'apprentissage. Le recadrage continu fait partie des interventions de suppléance. C'est une partie intégrante de l'expérimentation qui contribue à maintenir un dynamisme au sein de la communauté. Les jeux de rôles deviennent des sources continues de recadrage, de même que les expériences individuelles de chaque praticien.

Le double regard que les praticiens portent, d'une part sur leur expérience vécue lors des jeux de rôle et, ensuite, sur les normes de fonctionnement de la communauté, accentue encore le dynamisme qui se concrétise par la mise en place de règles de jeu faisant état d'innovations. Au fur qu'évolue la démarche de recherche, il devient plus facile d'accepter l'erreur et stimulant d'explorer l'incertitude. La communauté grandit encore, à partir d'incidents aléatoires. Chacun des incidents donnent naissance à de nouvelles modalités de fonctionnement modalités qui sont expérimentées, puis évaluées pour déterminer leurs effets générateurs. Cette façon de faire permet qu'émergent des conditions d'exploration pour mettre à jour les inconsistances des actions, tout en se maintenant mobilisés pour apprendre à partir de ces inconsistances.

¹⁰ David Bohm, professeur de la physique théorique au Collège Birkbeck à Londres, s'est intéressé à la théorie des quanta. Ses recherches visent à intégrer comme une totalité indivisible la matière et la conscience. Il propose, au début des années 80, une stratégie qu'il appelle "dialogue" ayant comme à l'intérieur de grands groupes de mettre à jour les processus qui fragmentent la communication entre les individus (D. Bohm, 1990 ; 1995).

La transformation qui a lieu dans cette communauté ne pouvait être prescrite. Pourtant, elle se construit dans une superposition de plusieurs mouvements. Le cadre des ateliers de praxéologie oriente dans une direction très ordonnée alors qu'on cherche, en même temps, ce qui est particulier à chaque praticien. On s'impose de revenir constamment aux données émergeant de l'action (le premier niveau d'inférence). Puis, on cherche à demeurer innovateur, changeant et créatif pour trouver des façons de faire permettant de vivre ce qui est vécu en essayant de tenir compte de l'expérience de chacun. C'est à travers ce mélange d'ordre et de désordre, de créativité et de règles que s'auto-organise la communauté d'apprenti témoignant d'une culture gouvernée par de nouvelles propriétés. Au terme de l'étude, les praticiens sont capables de faire ce qui leur était impossible initialement. Leur monde de praticiens, perceptuellement et conceptuellement organisé d'une façon, a été modifié, permettant qu'ils tiennent compte différemment des éléments de la situation d'interaction difficile.

CONCLUSION

La recherche démontre qu'il est possible de faire des apprentissages en double boucle en situation d'interactions difficiles et d'amorcer la construction d'un modèle d'action cohérent avec des valeurs de coopération. Les apprentissages demeurent cependant difficiles à faire. La recherche supporte également l'affirmation selon laquelle l'aide d'un facilitateur, capable de comportements cohérents avec des valeurs de coopération, est essentiel pour faciliter cet apprentissage.

Les praticiens ont-ils atteint un point de non retour en ce qui concerne leur capacité de se maintenir en double boucle pour construire d'une théorie d'action de Modèle II en situation d'interactions difficiles ? Sur le plan individuel, malgré les perturbations auxquelles ils ont été exposés, on peut penser que certains, plusieurs et mêmes peut-être tous abandonneront cette voie parce qu'elle s'avère exigeante. Repenser en permanence ses perceptions, ses valeurs, ses façons de faire, n'est pas de tout repos. Cela confronte à de forts sentiments d'incompétence.

Par ailleurs, au cours de l'étude, il fut possible d'observer un groupe de praticiens se transformer en une communauté d'apprenti, une communauté qui se mobilise pour comprendre, nommer, faire du sens et chercher des façons d'être encore plus satisfaite de d'elle, dans des rapports relationnelles pourtant difficiles. Une communauté d'apprenti où les erreurs sont constamment recadrées afin d'en faire des occasions d'apprentissage pour se dépasser dans des processus de choix éclairés et où les compétences de chacun sont respectées. Le collectif, même s'il était instrumental au départ, se mobilise, pour participer à la gestion des sentiments d'incompétence générés par l'expérience et il permet aux praticiens de faire ce qu'ils étaient incapables

de faire initialement par qu'ils ne sentent plus seuls.

Dans la recherche, la communauté est temporaire et instrumentale. Pourtant, elle se déploie de façon inattendue. La communauté d'apprenti est peut-être une solution pour répondre aux exigences de notre monde d'aujourd'hui qui met les praticiens au défi de se dépasser pour développer des aptitudes encore inconnues de compréhension et de créativité dans des conditions qui mobilisent un ensemble de ressources.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York, USA : Academic Press.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris, France : InterEditions.

Argyris, C., Putman, R., Mclain Smith, S. (1985). *Action Science : Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.

Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. T. Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.

Berger, G.J. (2004). "Dancing on the threshold of meaning : Recognizing and understanding the growing edge". *Journal of Transformative Education*, n° 4, p. 336-351.

Bohm, D. (1990). *David Bohm : On dialogue*. California, USA : Ojai

Dewey, J. (1967). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris, France : Puf.

Dolbec, A. (1997). "La recherche-action". In Gauthier B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (3^e éd.)*. (p. 467-496). Sillery, Canada : Puq.

Flanagan, J.C. (1954). "La technique de l'incident critique". *Revue de psychologie appliquée*. IV, p. 165-185.

Friedman, V.J., Lipshitz, R. (1992). "Teaching people to shift cognitive gears overcoming resistance on the road to model II". *Journal of applied behavioral sciences*, n° 28, p. 118-136.

Glasser, B. G., Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, USA : Adline Publishing.

Kegan, R., Laskow Lahey, L. (2001). "The real reason people won't change". *Harvard business review*. November, p. 85-92.

Khun, T. (1970). *The structure of scientific revolution (2^e éd.)*. Chicago, USA : University of Chicago Press.

LeBlanc, J. (2005). "L'accompagnement pour le développement d'une compétence

relationnelle de coopération". In C. Landry et J.M. Pilon. *La formation des adultes aux cycles supérieurs : Quête de savoir, de compétences ou de sens ?* Ste-Foy, Canada : Puq.

LeBlanc, J. (2002). "L'apprentissage en double boucle en situations d'interactions professionnelles difficiles". *Interactions*, n° 1, p. 115-138.

Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle (2^e éd.)*. Paris, France : ed. d'Organisation.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.)*, Montréal/Paris, Guérin/ESKA.

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris, France : Puf.

Lhotellier, A., St-Arnaud, Y. (1994). "Pour une démarche de praxéologie", *Nouvelles pratiques sociales*, n°7, p. 93-109.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA, USA : Sage.

Mahoney, M.J. (1991). *Human change processus : The scientific foundations of psychotherapy*. USA : Basic Book

Mahoney, M.J. (1995). "The psychological demands of being a constructive psychotherapist". In Neimeyer, R.A., Mahoney, M.J. *Constructivism in psychotherapy*. Washington, USA : American Psychological Association, p. 177-188.

Masterpasqua, H.R., Perna, P.A. (1997). *The psychological meaning of chaos*. Washington, USA : American Psychological Association.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition : the realisation of the living*. Boston, Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Une voie vers l'autoformation*. Lyon, France : Chronique sociale.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme – réformer la pensée*. Paris, France : Seuil.

Mucchielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin/Masson.

Neimeyer, R.A., Mahoney, J.M. (1995). *The Constructivism in psychotherapy*. Washington, USA : American Psychological Association

Paillé, P. (1996a). "Echantillonnage théorique". In Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 54-55). Paris, France : Armand Colin/Masson.

Paillé, P. (1996b). "Qualitative par théorisation (analyse de contenu)". In Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 184-190). Paris, France : Armand Colin/Masson.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.

Paris, France : Armand Colin.

Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). Newbury Park, CA, USA : Sage Publications.

Pires, A.P. (1997). "Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique". In Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 113-169). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. New York, USA : Doubleday, Garden City.

Pourtois, J.P., Desmet, H. (1996). "Epistémologie des méthodes qualitatives", in Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (p. 56-62). Paris, France : Armand Colin/Masson.

Reason, P. (1999). "Integrating action and reflection through co-operative inquiry", *Management Learning*, n° 30, p. 207-225.

Reason, P. (2006). "Choice and quality in action research practice", *Journal of Management Inquiry*, n° 15, p. 187-203.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, USA : Basic Books

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.

Schön, D.A., Rein, M. (1994). *Frame reflexion*. New York, USA : Basic Books.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération* (2^e éd.). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching : Developing professional judgement*. London, Angleterre : Routledge.

Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*. Paris, France : Seuil.

Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1974). *Change : principles of problem formation and problem resolution*. New York, USA : Norton et Co.