
Des pratiques réflexives de groupe en contexte de recherche sociale et de formation personnelle

Bruno Bourassa

Chantal Leclerc

Université Laval

RÉSUMÉ

Un des postulats importants de la science traditionnelle est que le savoir précède l'action. Certaines théories critiquent cette conception pour reconnaître également le potentiel heuristique de l'action. Les praticiens, dont ceux qui interviennent dans le vaste champ du counseling et des sciences de l'orientation, peuvent être considérés, à ce chapitre, comme des producteurs de savoirs. Toutefois, ces savoirs d'expérience construits au quotidien pour répondre aux divers besoins de leurs clients, dans un contexte socio-professionnel en mutation, demeurent bien souvent tacites. Dans le cadre de cet article, nous présentons des pratiques réflexives visant l'explicitation de ces savoirs et nous examinons leurs fondements théoriques ainsi que leurs applications en contexte de recherche et en contexte de formation continue.

ABSTRACT

One of the most important assumptions of traditional science is that knowledge precedes action. Some theories criticize this assumption and, in contrast, recognize the heuristic potential of action for knowledge. Practitioners such as those working in guidance and counselling may be considered as the producers of knowledge. However, this experiential knowledge, built on a daily basis to meet the needs of clients confronted by ever-changing social and professional contexts, often remains tacit. In this article, different reflective practices intended to uncover this experiential knowledge are discussed. As well, the theoretical background of these practices and their applications in research and continuing education are addressed.

À la suite d'autres chercheurs (Argyris & Schön, 1974 ; Giddens, 1987 ; Lamonde, 2000 ; Mallebouis & Vasconcellos, 1997 ; Néliste & Zúñiga, 1997 ; Racine, 2000 ; St-Arnaud, 1992 ; Zúñiga, 1994), nous croyons que les savoirs développés par les praticiens dans l'action gagnent à être connus et reconnus au même titre que le sont les savoirs homologués. Ils peuvent, par exemple, aider à la formation de futurs praticiens et servir de points de repère à des démarches de perfectionnement. Ils peuvent aussi être utiles pour justifier la pertinence d'une pratique (ses fondements, ses méthodes privilégiées, les techniques utilisées, etc. . . .), pour faire valoir l'importance et l'originalité de services offerts, pour répondre à des besoins précis chez des clientèles données, voire pour permettre aux praticiens de revendiquer leur place auprès de différentes instances (organisationnelles, politiques, etc.). Ces savoirs peuvent aussi avoir pour fonction de remettre en question des théories « établies », de les enrichir ou encore d'en faire émerger d'autres. Un problème demeure cependant. Si on reconnaît assez bien le

potentiel heuristique de ces savoirs, y avoir accès ne relève pas de l'évidence. Avec le temps, les praticiens recourent automatiquement à ces savoirs dans leur action quotidienne sans nécessairement prendre le temps de les nommer. Comme nous le verrons plus loin, leur demander de repérer ce qu'ils font et surtout d'expliquer ce pourquoi ils le font, est souvent pour eux un exercice ardu.

Cet article présente des pratiques réflexives que nous avons élaborées et utilisées avec des praticiens pour faciliter l'explicitation de leurs savoirs d'expérience, et cela, à partir d'une approche de groupe. De manière à servir les intérêts variés des lecteurs de cette revue (la consultation, la formation ou la recherche) et pour offrir un aperçu des possibilités d'usage de ces pratiques réflexives, nous démontrons comment nous nous en sommes servis en contexte de recherche, puis en contexte de formation continue (perfectionnement). Nous apportons d'abord quelques considérations épistémologiques pour ensuite présenter les principales notions théoriques à la base de ces pratiques réflexives ainsi que leurs applications respectives.

CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Au début du siècle dernier, John Dewey (1938) constatait, comme certains de ses contemporains, la difficile coexistence ou encore la distance entre le monde scientifique et le monde de la pratique. Il dénonçait fortement cette idée, inspirée du paradigme positiviste, voulant que *le seul ou le vrai savoir* soit celui produit par les universitaires en vue d'être appliqué avec rigueur — selon une conception tout aussi particulière de la rigueur — par les praticiens. Loin de rejeter la pertinence possible de ces savoirs, Dewey constatait qu'ils étaient insuffisants, que les praticiens devaient nécessairement construire d'autres savoirs dans l'action pour composer au mieux avec les situations spécifiques rencontrées au quotidien. Selon lui, ces savoirs d'expérience devaient être reconnus et obtenir la même légitimité que ceux produits par les chercheurs.

Cette problématique est toujours présente aujourd'hui. Comme l'observe Racine (2000) à l'instar d'autres auteurs : « [. . .] les oppositions théorie-pratique et savoir-contruit/savoir-reçu représentent de faux débats. [. . .] le problème est ailleurs. Ce qui devrait provoquer la réflexion et l'action politique est plutôt la question de la hiérarchisation des modes de connaissance dans l'intervention sociale » (p. 14). Selon nous, cette hiérarchisation entraîne la soumission des intervenants aux savoirs institués ou, à l'inverse, le rejet de ce qui émane des universités. Ce faisant, elle limite leur rôle à celui d'exécutants, qui appliquent la connaissance ou qui agissent sans faire de réflexions approfondies. Loin d'être sans conséquence, cette hiérarchisation des savoirs invalide la capacité des intervenants à analyser les situations complexes, à faire reconnaître leurs solutions et à imposer leurs propres représentations du réel. De cette manière, ce n'est plus seulement les savoirs d'expérience des intervenants qui restent dans l'ombre, c'est leur voix et celles des personnes auprès desquelles ils interviennent qui est insidieusement étouffée.

Fortement interpellé par les effets pervers de cette hiérarchisation, Schön (1983, 1987, 1996a, 1996b), tout en reconnaissant l'importance des savoirs institués, pousse plus à fond la remise en question des prétentions classiques des sciences appliquées pour comprendre et servir efficacement la pratique professionnelle. Selon lui, l'activité professionnelle est bien plus qu'une façon de résoudre des problèmes pratiques en appliquant des théories et des techniques scientifiques. La réalité est tout autre. Le praticien est appelé à composer avec des situations particulières, à naviguer tant bien que mal dans l'incertitude et la complexité des contextes et des événements qui se présentent à lui. En ces circonstances, l'acharnement à vouloir faire correspondre toutes les connaissances, les méthodes et les techniques de la science traditionnelle aux problèmes diversifiés et inédits de la pratique concrète journalière reste vain. Les praticiens se voient dans l'obligation de créer des savoirs plus convenables en les construisant et en les éprouvant dans l'action. Dans cette perspective, ce n'est plus la science qui précède l'action, mais plutôt l'inverse. Schön (1996a) y voit là, d'ailleurs, l'émergence et la mise en valeur d'une autre épistémologie :

Si le modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire, s'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations « divergentes », alors tant pis pour le modèle. Recherchons donc 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. (p. 205)

Ainsi, l'agir professionnel n'est plus seulement considéré comme un objet d'étude auquel il faut donner un sens d'un point de vue extérieur, comme s'y sont attachés et s'y attachent encore de nombreux chercheurs (Barbier & Galatanu, 2000). Selon une épistémologie de l'agir professionnel, l'action a sa propre intelligibilité. En d'autres mots, les praticiens doivent bâtir leurs propres théories pour convenir aux exigences de leur réalité professionnelle. Ces « théories en usage » (Argyris & Schön, 1974 ; Giddens, 1987), ils les élaborent progressivement, les remettent en question selon les situations rencontrées, les réfutent en partie lorsqu'elles ne tiennent plus la route et les confirment autant que possible. Elles sont des construits utiles, cumul d'apprentissages significatifs que l'on nomme aussi savoirs d'expérience. Bien que ces savoirs soient propres à chacun des praticiens, ils n'en demeurent pas moins le fruit d'une expérience fondamentalement sociale. Comme nous le verrons plus loin, ces savoirs se créent dans le rapport à l'autre, dans le jeu des contraintes et des ressources du milieu dans lequel se retrouve le praticien. L'expérience individuelle est donc aussi partagée, selon des variations différentes, par d'autres praticiens. Par exemple, on reconnaît chez des praticiens d'un même groupe, une communauté de connaissances et de pratiques qu'ils créent ou recréent (lorsque ces connaissances et pratiques s'inscrivent dans une tradition) ensemble au fil des années.

Les praticiens produisent donc des savoirs en relation avec les autres personnes de leur entourage. Ils réfléchissent dans et sur leur action pour composer le mieux possible avec les situations qu'ils rencontrent, notamment pour répondre aux besoins des personnes auprès desquelles ils interviennent, pour transiger avec les autres professionnels, pour s'ajuster aux contraintes organisationnelles, pour

porter attention à leur équilibre personnel. Pour ce faire, ils pourront avoir recours, de manière stratégique, aux savoirs provenant de théories apprises dans leur formation universitaire, se référer à leurs expériences passées, mais aussi inventer, en négociant avec leur entourage, de nouveaux savoirs lorsque leurs théories s'avèrent insuffisantes. Cette recherche des praticiens, souligne Schön (1996a), « est déclenchée par les caractéristiques de la situation concrète, elle est extemporanée et elle est immédiatement liée à l'action » (p. 212).

Ces savoirs d'expérience développés dans l'action par les praticiens demeurent tacites, plus souvent qu'autrement. Comme le remarquent Polanyi (1967) et Schön (1983), avec le temps les praticiens rencontrent des situations répétitives qui les amènent à intervenir de manière routinière. Ainsi, précise Schön (1994), « Tant et aussi longtemps que sa pratique demeure stable, c'est-à-dire que sa pratique lui fait rencontrer les mêmes types de cas, il risque d'être moins surpris. Son savoir professionnel tend à devenir de plus en plus tacite, spontané et automatique » (p. 89). C'est en cela que l'explicitation et la recherche de l'intelligibilité de ces savoirs est une entreprise qui ne va pas de soi. Depuis environ vingt-cinq ans, et de façon plus marquée au cours des quinze dernières années, des chercheurs et des praticiens se sont davantage investis dans l'élaboration de pratiques réflexives permettant l'explicitation de ces savoirs ou, dit autrement, de ces théories de l'action construites par les praticiens en exercice (Argyris et Schön, 1974 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Maillebois & Vasconcellos, 1997 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983, 1987, 1996a, 1996b ; St-Arnaud, 1992 ; Vermersch, 1994). Schön (1996b) parle même du « tournant réflexif » pour qualifier le mouvement ascendant que connaît cette forme de recherche, qui s'inscrit dans le champ plus vaste de la recherche-action (Dolbec & Clément, 2000 ; Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). Il s'agit de pratiques de recherche qui tentent de rapprocher la réflexion et l'action, la théorie et la pratique, les chercheurs universitaires et les praticiens pour en faire des cochercheurs (Reason & Bradbury, 2001), et ce, dans le but de mieux comprendre les pratiques, de les transformer ou encore les faire reconnaître (Zúñiga, 1994).

En janvier 2000, une première revue scientifique internationale, *Reflexive practice*, voyait le jour dans l'intention marquée de diffuser les connaissances relatives à ce champ d'investigation. Si ce constat révèle une reconnaissance de la pertinence des pratiques réflexives pour accéder aux savoirs des praticiens, il met aussi en évidence son caractère novateur et la nécessité de pousser plus à fond la compréhension que nous en avons et l'utilisation que nous pouvons en faire.

Dans cette foulée, nous présentons, dans les pages qui suivent, les pratiques réflexives que nous avons élaborées. Nous exposons les principales notions théoriques sur lesquelles elles se fondent, puis nous décrivons leur application en recherche et en formation continue.

RÉFLÉCHIR SUR SES MODÈLES D'ACTION

Comme le souligne Giddens (1987), les acteurs ont une connaissance remarquable du contexte dans lequel ils interviennent ainsi que des contraintes, des

ressources et des impasses auxquelles est soumise leur action au quotidien. Ils savent, la plupart du temps, grâce à leur expérience, quels comportements et attitudes ils doivent adopter pour maintenir leur sentiment de sécurité, pour s'intégrer socialement et pour influencer le cours des interactions dans lesquelles ils se situent. Ils savent également inventer lorsque le contexte l'exige. Toutefois, comme nous l'indiquions plus tôt, cette compétence s'ancre dans une conscience pratique (Giddens, 1987) qui n'est pas toujours présente dans leur discours, qui n'est pas toujours nommée ; dit autrement, ils ne savent pas ce qu'ils savent. Parce que l'accès à ces savoirs d'expérience ne va pas de soi, des outils de repérage et d'analyse, telles les pratiques réflexives, sont nécessaires. La *réflexion sur les modèles d'action*, que nous avons plus spécifiquement exploitée, est une des façons d'avoir accès à cette « science pratique ». Pour en comprendre les particularités, l'explication des notions de « réflexion » et de « modèle d'action » est un passage obligé.

Nous distinguons d'abord la *réflexion dans l'action*, la *réflexion sur l'action* de la *réflexion sur les modèles d'action*. Dans leurs activités quotidiennes les praticiens pensent en faisant ; c'est ce que nous appelons ici la *réflexion dans l'action*. Ils analysent spontanément les situations dans lesquelles ils se retrouvent et décident de gestes à poser pour être le plus efficace possible. La *réflexion sur l'action* correspond à ce temps de recul que les praticiens se donnent pour, par exemple, repenser à ce qui s'est passé dans la journée, pour revoir leurs projets, pour se préparer à affronter de nouvelles situations. La réflexion sur l'action est aussi spontanément utilisée par les praticiens, lorsque surviennent des situations irrégulières, imprévues, surprenantes ou déstabilisantes. La réflexion dans l'action s'avérant insuffisante pour bien saisir ce qui se passe, les praticiens s'octroient alors des temps d'analyse et de délibération. La *réflexion sur les modèles d'action* se distingue des deux précédentes puisqu'elle vise l'explicitation des savoirs qui gouvernent leurs réflexions et leurs actions habituelles. Puisque ces savoirs sont tacites et parce qu'il leur est difficile de les identifier par eux-mêmes, l'accompagnement de tiers est requis. Les chercheurs ou les formateurs ainsi que les participants réflexives essaient, lors des ateliers réflexifs (dont il sera question plus loin), d'apprendre à réfléchir autrement en permettant à chacun de porter un regard critique sur les fondements de sa pratique professionnelle. En ce sens, la notion de modèle d'action aide grandement à orienter le questionnement réflexif.

Simplement dit, les modèles d'action sont des façons de voir et de faire développés par les praticiens, au fil de leurs expériences, pour composer au mieux avec les diverses situations professionnelles auxquelles ils sont soumis. À l'interface de la théorie et de l'action, ils sont des façons utiles d'aborder la réalité. Ce sont des construits fonctionnels appuyés des savoirs de l'expérience passée. Tant et aussi longtemps qu'ils sont jugés efficaces et viables par les praticiens, ils sont maintenus, voire renforcés par ces derniers. Ces modèles, qui ont fait suffisamment leur preuve, deviennent même des habitudes, des routines, des automatismes qu'ils utilisent sans avoir nécessairement besoin d'y réfléchir consciemment.

À la lumière d'autres recherches, nous avons tenté « d'opérationnaliser » cette notion de modèle d'action de manière à orienter la démarche réflexive et à faciliter

le travail d'explicitation des savoirs d'expérience. Nous reconnaissons trois composantes au modèle d'action : les *représentations*, les *intentions* et les *stratégies*. Les *représentations* sont les cadres de référence, les conceptions du monde que chaque sujet construit à travers le temps, en interaction avec les autres, et qui lui servent à donner un sens à ce qu'il est, à ce qu'il fait, à ce que les autres sont et aux situations dans lesquelles ils se retrouvent. Ce sont ces représentations qui sont renforcées ou qui peuvent être transformées lorsqu'il agit et que le sujet réfléchit dans l'action et sur l'action. Abric (1993) définit la représentation comme étant un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 188). Il ne s'agit pourtant pas uniquement de schèmes mentaux ; ce sont aussi de schèmes corporels qui opèrent à l'intérieur des acteurs et qui sont indissociables de leur expérience immédiate de la vie sociale. C'est en ce sens que les représentations sont dites sociales : « Loin d'être une affaire privée ou de se limiter à une question de subjectivité de la perception, les représentations dépendent en grande partie de nos positions dans différents groupes sociaux » (Leclerc, 1999, p. 69).

Ces représentations, qui sont, en d'autres mots, des théories personnelles, mais construites et partagées avec d'autres, guident l'action de chaque praticien. On y retrouve donc les fondements de son action.

Les valeurs, les croyances, les émotions, les interprétations des praticiens sont mobilisées par chaque moment de vie, par chaque situation. Elles se combinent aux contraintes de la réalité immédiate pour inciter les praticiens à se positionner d'une certaine manière et à poser des actions concrètes. Ces derniers doivent, plus ou moins consciemment, décider de l'orientation de leurs actions. En d'autres mots, ces actions sont *intentionnelles* et visent principalement l'efficacité. Les *stratégies* déployées, c'est-à-dire les comportements précis adoptés, sont les moyens choisis pour servir ces intentions. Lorsqu'on travaille à l'explicitation des savoirs d'expérience, il est habituellement facile pour les praticiens de dire ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils ont dit, le défi est toutefois d'identifier les aspects tacites de leurs modèles d'action, soit les représentations et les intentions récurrentes qui guident généralement leur pratique.

Comme le précise Schön (1996a), l'accès à ces savoirs peut se faire de différentes façons. On peut réfléchir sur les modèles d'action en observant directement les praticiens en action, en utilisant la vidéo ou en passant par le récit. Mais dans tous les cas, les praticiens sont invités à se prononcer sur cette pratique. L'interprétation n'est pas l'unique responsabilité du chercheur ou encore du formateur lorsqu'il s'agit d'un contexte de perfectionnement. Les ouvrages collectifs de Blanchard-Laville et Fablet (1996), de Nélisse et Zúñiga (1997) et de Schön (1996b), foisonnent de ces manières différenciées et potentiellement heuristiques de réfléchir sur les savoirs d'expérience. Dans ce qui suit, nous présentons deux pratiques de réflexion sur les modèles d'action qui, sans être étrangères l'une de l'autre ont été expérimentées dans des contextes différents et en fonction de finalités différentes. Dans le premier cas, il est question d'une pratique réflexive élaborée et utilisée dans le cadre d'un programme de recherche¹ visant

l'explicitation et la légitimation des savoirs d'expérience des praticiens qui oeuvrent dans des services de main-d'œuvre auprès de clientèles fortement défavorisées sur le plan de l'emploi (Leclerc, Bourassa & Filteau, 1999 ; Filteau, Bourassa & Leclerc, 1999). Dans ce contexte, le travail du groupe s'intéresse donc moins aux savoirs individuels qu'aux savoirs collectifs et partagés. Dans le deuxième cas, nous présentons, dans ses grandes lignes, une pratique réflexive élaborée et éprouvée en situation de formation et de perfectionnement (Bourassa, Serre & Ross, 2000). Cette pratique porte sur les modèles d'action personnels de praticiens, en vue de l'amélioration de leur efficacité professionnelle.

Dégager, en groupe, des savoirs d'expérience collectifs

Les changements importants qu'a connu le marché du travail ces dernières décennies se sont traduits, entre autres, par une fragilisation de l'emploi. Le chômage et la précarité de l'emploi touchent une portion trop considérable de travailleurs potentiels. Ceux qui vivent cette réalité peuvent être référés à des organismes de main-d'œuvre en vue d'accroître leurs chances de décrocher un emploi. Nous avons rencontré deux groupes d'une quinzaine d'intervenants issus de deux réseaux² d'organismes qui s'adressent à des clientèles fortement défavorisées sur le plan de l'emploi (personnes handicapées, toxicomanes, ex-détenus, femmes monoparentales, etc.). Ces professionnels possèdent des formations variées, ils sont soit travailleurs sociaux, conseillers d'orientation, psychoéducateurs, éducateurs d'adultes, etc.

Lorsque nous avons été approchés par les directions de ces réseaux d'organismes spécialisés de main-d'œuvre, ces derniers se retrouvaient au cœur d'une réforme amorcée par le gouvernement. Ils devaient justifier l'importance de leurs services et demandaient notre soutien pour les accompagner dans une recherche visant à légitimer leurs pratiques auprès des clientèles ciblées. Les gestionnaires et les intervenants craignaient les compressions budgétaires devant affecter la qualité de leurs services et même mener à l'abolition de quelques organismes. Selon eux, leur réseau de services, en place depuis une quinzaine d'années, était nécessaire pour aider les personnes en difficulté, mais aussi pour réduire la charge sociale qu'elles pourraient représenter si ces personnes étaient privées de leurs services. Par ailleurs, même si les intervenants de ces organismes étaient convaincus de la qualité et des bienfaits de leur intervention, il leur était très difficile de décrire et d'expliquer les fondements et les particularités de leur pratique professionnelle. Cette dernière s'était développée dans l'action, au fil des ans, pour répondre le mieux possible aux besoins diversifiés et assez imposants de la clientèle. Les intervenants avaient aussi travaillé très fort pour se faire connaître et obtenir la collaboration des employeurs et d'autres instances sociales et gouvernementales agissant d'une façon ou d'une autre dans les démarches d'intégration socio-professionnelle de leur clientèle. Outre les documents officiels présentant les objectifs généraux et les principaux services offerts par les organismes, il existait peu d'écrits sur leurs pratiques réelles et sur les principes qui les gouvernent.

Comment faire valoir la légitimité de nos services auprès d'autres instances, notamment auprès du gouvernement qui est le principal bailleur de fonds, lorsqu'ils ne sont pas nommés, compris et connus de nous ? C'est cette question qui a stimulé le désir que nous travaillions avec eux à l'explicitation et à la légitimation de connaissances enfouies dans leurs pratiques professionnelles.

Pour ce faire, nous avons privilégié les entrevues de groupe successives auprès des deux groupes d'intervenants qui agissent directement auprès des clientèles. Interroger les groupes se fonde sur l'idée selon laquelle le savoir est un fait social. Il s'élabore, se discute et se construit dans le champ social et dans le rapport aux autres (Berger & Luckman, 1989 ; Dejours, 1995 ; Leclerc, 1999) en même temps qu'il fait l'objet d'une appropriation et d'une expérience personnelles. D'ailleurs, dans la démarche d'explicitation, on s'adresse d'abord, à chacune des personnes présentes pour qu'elle nous révèle, à tour de rôle et sur une base volontaire, les stratégies individuelles qu'elle déploie et les principes qui guident son intervention dans un contexte marqué par la complexité des enjeux et la diversité des acteurs. Progressivement, les témoignages personnels se transposent dans la conscience collective des participants. Des représentations partagées de leur réalité de travail émergent de la délibération. Le groupe de recherche devient alors un espace privilégié de parole et d'intersubjectivité qui favorise la confrontation des idées et l'agitation des sentiments permettant le raffermissement de certaines positions individuelles mais aussi la reconnaissance de pratiques et savoirs communs (Leclerc, 1999). Enfin, cette façon de procéder permet aussi l'objectivation des savoirs expérientiels dans un univers symbolique et l'incorporation de ces savoirs dans un stock commun de connaissances. C'est ainsi que des pratiques construites dans le feu de l'action ou développées plus ou moins clandestinement dans des équipes locales peuvent se faire connaître publiquement, se transmettre dans des milieux professionnels élargis puis acquérir leur légitimité auprès de diverses instances décisionnelles et politiques. Le but de pareilles recherches n'est pas la quête d'une vérité cachée, mais plutôt la construction collective du sens de pratiques qui s'imposent dans la réalité du travail concret.

Chacun des groupes a été rencontré à cinq reprises. Ces rencontres sont d'environ trois heures chacune. Elles sont élaborées et conduites par les chercheurs en s'inspirant de certains principes de la recherche réflexive (Argyris & Schön, 1974 ; Bourassa, Serre, & Ross, 2000 ; Dejours, 1995 ; Schön, 1983, 1987, 1996b). On demande d'abord aux praticiens de décrire leur pratique au quotidien, c'est-à-dire ce qu'ils font concrètement, jour après jour, en identifiant les contraintes, les ressources, les contradictions voire les impasses avec lesquelles ils doivent composer. C'est à partir de cette première compréhension très concrète de leur travail, qu'ils sont ensuite conviés à explorer les dimensions plus abstraites et plus « subjectives » de leurs interventions. Nous nous intéressons alors aux intentions et aux représentations qui sous-tendent leurs modèles d'action, aux difficultés qu'ils éprouvent, aux sources de satisfaction qui les animent ainsi qu'aux stratégies individuelles ou collectives auxquelles ils ont recours pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent. Dans cette démarche de recherche, qui

s'inspire de plusieurs manières des travaux de psychodynamique du travail, on ne s'attache donc pas au travail prescrit (ce qui se retrouve dans les documents officiels de chacun des organismes) mais bien au travail réel (Dejours, 1993). D'autre part, les chercheurs demeurent vigilants pour éviter le plus possible que les participants recourent à une théorie professée plutôt qu'à leur théorie pratiquée pour expliquer le sens de leur pratique. Rappelons ici que la théorie professée est celle que le praticien évoque pour expliquer son comportement et sa pratique professionnelle, alors que la théorie pratiquée est celle qui gère réellement le comportement professionnel.

Cette première portion du travail réflexif s'étend sur les trois premières rencontres. Le contenu de chacune de ces rencontres est enregistré et retranscrit. Il sert à la préparation des rencontres subséquentes avec le souci de couvrir les thèmes abordés, mais aussi avec celui de réintroduire des points qui semblent occultés. À la suite de ces rencontres, les chercheurs procèdent à l'analyse et à l'interprétation du contenu de ces verbatims. À partir des propos entendus, mais aussi des non dits, l'équipe de recherche s'attache à révéler les savoirs d'expérience, à les catégoriser et à en légitimer l'usage en mettant en évidence leur intelligibilité. Lors de la quatrième rencontre, les participants sont invités à poursuivre le travail avec l'équipe de recherche à partir de la présentation articulée des théories qu'ils ont élaborées dans l'action. Toujours dans l'esprit d'une co-construction du sens, cette rencontre permet un débat entre les chercheurs et les praticiens au sujet de l'analyse qui leur est soumise. Les participants sont ainsi incités à nuancer, à corriger et à compléter cette analyse. Enfin, entre la quatrième et la cinquième rencontres, les chercheurs rédigent le rapport final qui, à ce moment, devient le fruit d'un véritable travail intersubjectif et le produit d'une démarche collective et solidaire. Encore ici, par souci de rigueur et pour favoriser l'appropriation des résultats par le milieu, les participants peuvent proposer des modifications lors de la cinquième rencontre. Cette rencontre est aussi le moment de faire un retour sur la démarche et d'envisager, le cas échéant, les suites à donner au rapport de recherche.

Ce travail réflexif en groupe a connu des retombées appréciables. Les participants ont d'abord été très surpris de constater qu'ils partageaient des pratiques et savoirs communs avec leurs collègues provenant d'autres organismes s'adressant à des clientèles différentes. En ce sens, il a permis le développement d'une solidarité plus large. L'explicitation de ces savoirs a eu aussi comme effet de renforcer le sentiment qu'avaient les participants de faire précisément et très bien ce qui correspondait à leur mission spécifique auprès des exclus de l'emploi. Ils n'étaient pas conscients de l'étendue des savoirs mis en œuvre et étaient très fiers, finalement, de l'expertise bâtie à force d'ingéniosité et d'acharnement. Cela leur a donné le goût de faire connaître aux autres cette expertise maintenant explicitée, de rester en lien et surtout de se mobiliser pour se faire reconnaître, notamment, par les instances gouvernementales et politiques concernées. Ce mouvement de légitimation, a donné lieu à la fusion de deux réseaux d'organismes spécialisés de main-d'œuvre (regroupant maintenant plus de quatre-vingts organismes) et à des

revendications d'envergure auprès de la ministre d'État au Travail et à l'Emploi. Cette recherche sur l'action a donc été réinvestie dans l'action³.

Expliciter, en groupe, des savoirs d'expérience personnels

Tandis que la pratique réflexive ci-dessus décrite répondait à une demande collective, la seconde pratique réflexive, présentée dans les pages qui suivent, s'adresse d'abord et avant tout à des individus et précisément à des professionnels demandeurs de formation continue afin de développer leurs compétences personnelles et professionnelles d'intervention. Cette demande qui s'explique, entre autres, par la diversité et l'imprévisibilité des situations de travail, vient de professionnels qui cherchent à débloquer des situations qu'ils arrivent difficilement à comprendre ou dans lesquelles ils se sentent déroutés ou inefficaces⁴. Nous avons construit et amélioré au cours des quinze dernières années une pratique réflexive pour aider ces praticiens à expliciter et enrichir leurs modèles d'action professionnels (Bourassa, Serre et Ross, 2000). Un peu à l'exemple des procédés élaborés à Boston, par Argyris et Schön, cette pratique réflexive est appliquée dans le cadre d'ateliers réflexifs dans lesquels des praticiens, venant souvent de milieux de travail différents, se réunissent pour présenter, sur une base individuelle, les problèmes rencontrés dans leur vie professionnelle. Lors de ces ateliers qui regroupent, au maximum, une quinzaine de participants, tous aident chacun à expliciter, à comprendre et à améliorer, dans la mesure du possible, les modèles d'action en cause dans les situations « d'inefficacité ». Une large part des problèmes qui ont été rapportés par les nombreux praticiens qui ont participé à ces ateliers sont de type relationnel (gestion de personnel, collaboration entre collègues, difficultés avec certains types de clients, etc.).

Ces ateliers comportent deux grandes phases : une phase de réflexion et une phase d'expérimentation. La phase de réflexion est consacrée à l'explicitation du modèle d'action, à la compréhension du type de problème et aussi à l'identification de solutions pour apprendre à résoudre autrement ces problèmes. Pour expliciter un modèle d'action, on demande d'abord au praticien de partir d'un événement particulier, d'un incident critique qui s'est produit il y a peu de temps et qui peut être représentatif d'une situation récurrente et où ce dernier est insatisfait de ce qui s'est passé entre lui et d'autres personnes. Le praticien rapporte au groupe, dans les grandes lignes, l'événement ciblé, ce qu'il a dit ou fait et la réaction des autres en donnant aussi des informations utiles relatives au contexte (où, quand, comment, contraintes, ressources, etc.). Partant de ce court récit, les participants aident le praticien à identifier les principales intentions et les représentations qui ont guidé son action dans cette situation. Deux approches sont utilisées pour aider ce travail d'explicitation. Une plus logique où, à l'aide d'une grille et de questions relativement précises, on tente d'aider le praticien à identifier, à décortiquer et à déduire les contenus de chacune des composantes de son modèle d'action (représentations, intentions et stratégies). Une autre approche, de type analogique, où les participants construisent et présentent des

métaphores (des images, des paraboles, des dessins, des mimes, etc.) qui tentent d'illustrer à grands traits et par une autre voie que le discours rationnel, la façon de faire et de voir du praticien dans cette situation. Comme le dit l'adage, une image vaut souvent mille mots !

Ce travail favorise l'émergence des déterminants du modèle d'action en cause et se fait progressivement dans l'interinfluence et dans une quête du sens. Au bout du compte, seul le praticien détermine ce qui est significatif pour lui ; encore ici, l'idée n'est pas de faire découvrir positivement *le savoir* qui devrait être appliqué dans une seule bonne pratique ; il s'agit plutôt de dégager la ou les représentations que le praticien a développées, qui ont été utiles, qui le sont peut-être encore aujourd'hui, mais qui ne s'avèrent pas suffisamment adéquates et efficaces dans la situation problématique présente.

À la suite de ce travail d'explicitation, s'amorce la phase d'expérimentation. Le praticien est alors invité à réfléchir, avec les autres, aux solutions pouvant être apportées pour qu'il puisse éventuellement mieux composer avec ce type de situation. Partant de ses propres intentions, il élabore avec le groupe d'autres façons viables de voir et de faire les choses. Cet exercice lui permet d'enrichir ses savoirs et d'élargir le champ de ses possibles, lorsqu'il se retrouve dans un contexte similaire. Selon qu'il privilégie l'une ou l'autre des suggestions émises en atelier, il est invité à expérimenter concrètement cette autre manière de se disposer, de comprendre et d'interagir. Cela se fait, d'une part, en utilisant la simulation pendant l'atelier. On reconstitue, au mieux, la situation d'inefficacité où des participants se prêtent au jeu pour se mettre dans la peau des interlocuteurs possibles afin de permettre au praticien de s'éprouver autrement sous le regard critique des pairs ; une vigilance est exercée par eux pour aider le praticien à quitter ses habitudes.

D'autre part, il est fortement souhaité que le travail d'expérimentation dans le groupe de formation se prolonge dans les milieux professionnels des praticiens. En ce sens, nous leur demandons alors d'appliquer, hors des périodes d'ateliers, ces nouvelles façons de voir et de faire avec un suivi possible de notre part. Cette seconde phase d'expérimentation est particulièrement importante : elle repose sur l'idée selon laquelle la création et l'intégration de nouveaux savoirs, si elles ne peuvent s'affranchir de la réflexion, doivent nécessairement passer par l'action (Argyris & Schön, 1974 ; Bourgeois, 1996 ; Kolb, 1984). C'est en tentant la nouveauté, par des gestes concrets et dans des contextes extérieurs au milieu de formation, que le praticien pourra faire siens les nouveaux apprentissages ou même décider de ne pas les intégrer afin d'évoluer vers toute autre chose.

Ces ateliers réflexifs peuvent être profitables à différents égards. Les praticiens qui se sont prêtés à cette expérience remarquent, de façon générale, que cette recherche sur eux et en groupe, leur a permis de comprendre qu'ils avaient dû ériger leur propre théorie de l'action pour exercer leur profession avec le plus d'efficacité possible ; en ce sens, ils réalisent qu'ils sont donc des producteurs de savoirs précieux, pour leur action, et potentiellement utiles pour d'autres. Ils notent aussi que ces savoirs bâtis dans l'action étaient pour plusieurs, inconnus

d'eux-mêmes. Un praticien a dit un jour : *cela fait drôle de constater tout ce que je sais*. En contrepartie, cette activité de perfectionnement amène aussi à mieux *savoir ce qu'on ne sait pas* et à déterminer ainsi ce que l'on souhaite apprendre en bénéficiant, notamment, de l'apport du groupe en atelier réflexif. Enfin, cette autre façon de réfléchir sur son action, en considérant la complexité des modèles d'action en contexte d'interaction, peut constituer un instrument additionnel pour enrichir sa pratique et en faire bénéficier ses collègues et même ses clients.

CONCLUSION

Ces pratiques réflexives, malgré des apports certains en recherche et en formation ne doivent pas être considérées comme des panacées. Pour les praticiens qui se prêtent à l'expérience elles requièrent du temps et exigent une disposition à se révéler et à contribuer à l'analyse de ses pratiques. Comme il est impossible d'analyser de façon exhaustive toutes les situations critiques de travail dans lesquelles les participants ont à intervenir, il est toujours possible d'ignorer, sans le vouloir, certaines dimensions cruciales du travail réel. Malgré toutes les précautions prises dans le choix des situations à analyser, il reste impossible de savoir si les thèmes spontanément abordés par les participants sont les thèmes les plus pertinents. À ce chapitre, l'incertitude est irréductible. En contexte de formation, il n'est pas non plus possible de permettre à tous les participants d'amener toutes les situations qu'ils souhaiteraient analyser. Pour pallier cette difficulté nous tentons de favoriser l'apprentissage vicariant, c'est-à-dire de multiplier les possibilités qu'ont les personnes d'apprendre en participant à la démarche réflexive d'autres personnes qui sont placées dans des situations similaires aux leurs. Par ailleurs, à l'instar de Racine (2000), nous croyons que le contexte de formation et de recherche ne peut être radicalement différents du contexte réel de travail, c'est-à-dire qu'il n'a pas à être totalement contrôlé. En ce sens, comprendre à partir de l'analyse de l'incident critique ou apprendre de l'événement est une façon appropriée de faire.

Il importe aussi de préciser à nouveau que ces démarches de recherche ne s'inscrivent pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique, mais bien dans une perspective constructiviste. Nos objectifs n'étant pas de produire des résultats généralisables, ce n'est pas la représentativité qui est recherchée, mais la richesse des témoignages, la compréhension des expériences partagées et, dans certains cas, la dé-cristallisation de stratégies considérées contre-productives. Il s'agit de créer des dispositifs de recherche et de formation qui permettent d'entendre ce que vivent les praticiens, de reconstruire, avec eux, le sens de leur expérience et de leur conduite et, le cas échéant, de les accompagner dans la mise à l'épreuve de représentations alternatives du réel. Dans cette perspective, qui consiste à révéler et à débattre de ce qui se discute souvent en privé ou en dehors des espaces publics et formels d'échange, ce qui compte c'est avant tout de libérer l'expression et d'amorcer un travail de délibération qui va en s'élargissant de l'espace de recherche et de formation à des espaces plus larges de vie sociale.

Notes

- ¹ Cette recherche a entre autres été rendue possible grâce au soutien financier de l'Association des services externes de main-d'œuvre (ASEMO), de l'Association des parrains des services d'employabilité du Québec (APSEQ) et à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- ² Le premier réseau d'organismes est rattaché à l'ASEMO et le second à l'APSEQ
- ³ Pour obtenir plus d'informations au sujet des fondements, de la méthodologie et des résultats de ces recherches, le lecteur peut consulter les références suivantes : Leclerc, Bourassa et Filteau (1999) ; Filteau, Leclerc et Bourassa (1999) ; Leclerc, Bourassa et Filteau (2001).
- ⁴ Même si nous n'insistons pas sur cette dimension dans le présent texte, il faut savoir que ces ateliers considèrent également les situations d'efficacité professionnelle des praticiens de manière à reconnaître aussi ce qui fait leur compétence et leur expertise. Une trop grande insistance sur l'inefficacité peut les amener à douter d'eux-mêmes, ce qui risquerait de réduire leur motivation à s'impliquer lors des ateliers.

Références

- Abric, J. C. (1993). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : Presses Universitaires de France.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1974). *Theory and practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.
- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In M. Mallet, J.B. Barbier, J.C. Parmentier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 12-51). Paris : Presses Universitaires de France.
- Berger, P., & Luckman, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, É. (1996). *L'adulte en formation : regards pluriels*. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- De Bandt, J., Dejours, C., & Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris : Bayard Éditions.
- Dejours, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (pp. 181-221). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Dejours, C., Dessors, D., & Molinier, P. (1994). Comprendre la résistance au changement. In *Documents du médecin du travail*, 58(2e trimestre). Paris : Institut National de Recherche et de Sécurité.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NJ : Collier Books.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.199-224). Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Filteau, O., Bourassa, B., & Leclerc, C. (1999). *Innovation et dernier recours*. Recherche sur la reconnaissance des savoirs pratiques des intervenantes et intervenants des services d'employabilité du Québec. Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec : Cahiers du CRIEVAT.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Lamonde, F. (2000). *L'intervention ergonomique : un regard sur la pratique professionnelle*. Toulouse : Octares Éditions.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.

- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec/Lyon : Presses de l'Université Laval/Chroniques Sociales.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (1999). *Défier l'exclusion*. Recherche sur la reconnaissance des savoirs pratiques des intervenantes et intervenants des services externes de main-d'œuvre. Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec : Cahiers du CRIEVAT.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2001). Ce que les témoins de première ligne des services communautaires de main-d'œuvre savent de l'intégration en emploi. *Nouvelles pratiques sociales*, 14 (2) (à paraître).
- Maillebois, M., & Vasconcellos, M. D. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 35-67.
- Nélisse, C. (dir.). (1997). *L'intervention : les savoirs en action*. Sherbrooke : GGC Éditions.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux : le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Inquiry and participation in search of world worthy of human aspiration. In P. Reason et H. Bradbury (Dir.), *Handbook of action research* (pp. 1-14). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner : How professionals think in action*. New York, NJ : Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996a). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schön, D. A. (1996b). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (2000). On thought and action in adult and continuing education. In A.L. Wilson et E.R. Hayes (dir.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 15-32). San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.
- Zùñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

À propos des auteurs

Bruno Bourassa, Ph.D, est professeur agrégé au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Ses travaux de recherche portent plus spécifiquement sur l'intégration socio-professionnelle et l'étude de la pratique professionnelle des intervenants et intervenantes oeuvrant dans différents services liés à l'emploi. Il s'intéresse de manière plus générale à l'apprentissage et la formation des adultes de même qu'à la recherche-action.

Chantal Leclerc, Ph.D, est professeure agrégée au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Spécialisée en psychosociologie des groupes, elle a mené plusieurs recherches collaboratives fondées sur une méthodologie de travail en groupe. Ses recherches portent sur la condition étudiante à l'université, sur les savoirs d'expérience des intervenantes et intervenants en emploi, ainsi que sur la précarité et la violence au travail.

Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Dr. Bruno Bourassa, Département des fondements et pratiques en éducation Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Qué. G1K 7P4 <bruno.bourassa@fse.ulaval.ca>.