

# LES CLÉS DE L'EXPÉRIENCE : UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL POUR LA FORMATION ET L'INTERVENTION EN PSYCHOLOGIE DES RELATIONS HUMAINES

Lucie Mandeville  
Université de Sherbrooke

## RÉSUMÉ

*Dans le but de mieux cerner les conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel, une recherche a été réalisée auprès de 17 personnes inscrites au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Celles-ci ont été invitées à raconter une expérience ayant été significative à leurs yeux et ayant permis de développer des ressources personnelles utiles à leur pratique professionnelle. L'analyse des récits permet de dégager des facteurs communs qui pourraient constituer six clés importantes de l'expérience : la continuité-transactionnelle de l'expérience avec l'environnement, la signifiante de l'expérience, l'engagement de la personne, la relation significative d'assistance, l'autoréflexion, la reconnaissance de l'accomplissement. Ces six clés suggèrent des perspectives intéressantes pour la psychologie des relations humaines, particulièrement en formation. Elles soulèvent également quelques défis et questionnements sur la pratique.*

## INTRODUCTION

Je porte actuellement une réflexion sur ma pratique<sup>19</sup>. Cette réflexion m'a guidée dans la réalisation d'une recherche doctorale portant sur *l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie* (Mandeville, 1998). La présentation de certains résultats de cette recherche fait l'objet du présent article. Toutefois, avant d'aborder ces résultats, voici quatre aspects importants de ma réflexion.

---

<sup>19</sup> Dans cet article, l'utilisation du pronom personnel de la première personne au singulier (*je*) rend compte du caractère personnel de cette réflexion.

Premièrement, *je m'intéresse essentiellement à ce qui exerce une réelle influence sur la personne*<sup>20</sup>. Lorsque je participe à une intervention, je m'investis totalement à ce qui me semble vraiment aider une personne à s'actualiser ou à changer quelque chose de significatif à ses yeux. D'autre part, lorsque je n'ai pas l'impression d'assister significativement une personne, je m'ennuie. En fait, plus je *vieillis* professionnellement, plus j'ai besoin de me sentir réellement utile.

Deuxièmement, la théorie de laquelle je m'inspire pour intervenir auprès d'une personne est un univers bien différent de sa réalité concrète et subjective quotidienne. Pour paraphraser Argyris et ses collaborateurs (Argyris, Putnam et Mclain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974), je dirais que dans des situations difficiles, la personne agit rarement selon sa théorie professée et, malheureusement, la plupart du temps, elle n'en est pas consciente. Aussi, pour assister significativement quelqu'un, il m'apparaît peu utile de m'attacher aux concepts théoriques, bien que limpides et cohérents, et il me semble préférable de suivre le chemin tortueux (Coons, 1990) et incertain de la réalité.

Troisièmement, *la seule chose qui aide réellement une personne à changer est ce qu'elle s'approprie, et souvent ce qu'elle découvre elle-même*. Rogers (1976) affirmait cette idée à laquelle j'adhère. Je dois me résigner. Malgré mon illusion d'être une bonne intervenante, il y a des personnes avec qui je travaille qui ne s'actualisent pas ou qui n'apprennent pas. Je n'ai pas réussi à les rejoindre suffisamment, à leur proposer quelque chose de significatif à leurs yeux ou à mettre en place des moyens pour qu'elles se l'approprient.

Quatrièmement, *la personne apprend des choses significatives à partir de son expérience*. Les changements ou les apprentissages les plus importants ne se font pas à l'intérieur d'activités formelles de formation académique (tels les cours théoriques), mais dans la vie de tous les jours (Peltier, 1987). Aussi, à l'égard de ma pratique, je dois admettre que ce n'est pas tellement le contenu de mon intervention qui compte, mais le sens et l'utilité qu'il prend pour la personne dans sa réalité quotidienne.

Cette réflexion m'a amenée à utiliser, particulièrement dans mon rôle de formatrice, une méthode d'apprentissage expérientiel. Cette méthode est basée sur l'expérience concrète comme source d'apprentissage et de développement (Kolb, 1984). En effet, selon une définition de Courtois et Pineau (1991), l'approche expérientielle implique un contact direct - avec soi, les autres, l'environnement - et réfléchi. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice. Pour qu'elle soit formatrice, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de

---

<sup>20</sup> Dans ce texte, ce qui vaut pour une personne vaut aussi pour un groupe ou une organisation.

l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne.

Dans le but de mieux cerner les conditions d'utilisation de cette méthode, une recherche exploratoire a été menée auprès de 17 personnes inscrites au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke<sup>21</sup>. Celles-ci ont été invitées à raconter une expérience ayant été significative à leurs yeux et ayant permis de développer des ressources personnelles utiles à leur pratique professionnelle.

Suite à la transcription intégrale des entrevues, une analyse qualitative de théorisation, telle que définie dans Mucchielli (1996) a été réalisée. Celle-ci a consisté en l'élaboration d'un processus inductif à partir des données émergentes des verbatims, c'est-à-dire sans qu'un cadre d'analyse soit déterminé à l'avance. Ce processus comprend six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation des phénomènes apparaissant dans les récits. Ces étapes ont été réalisées avec une certaine concomitance, s'alimentant les unes les autres. En termes concrets, le processus d'analyse de chaque entrevue a permis d'alimenter au fur et à mesure l'ensemble de la démarche visant à mieux comprendre comment une personne se développe par l'expérience. Les catégories obtenues dans les premières entrevues ont permis d'identifier des pistes d'investigation pour les entrevues ultérieures, et ainsi de suite. Cette manière d'analyser les corpus a assuré l'approfondissement des thèmes émergents. Cette analyse a été facilitée par l'utilisation du logiciel NUD-IST 3.0.5, permettant essentiellement d'organiser les données en fonction des catégories retenues. Cette démarche, suivie de façon méthodique et rigoureuse, a mené à une saturation des données assurant la validité de nos découvertes.

Au-delà des aspects qu'ils ont en commun, les récits des individus interviewés étonnent par leur caractère hétéroclite. Ce qui surprend, c'est que la majorité (15 récits) d'entre eux relatent des expériences qui se déroulent en dehors des murs de l'école. De plus, plusieurs récits (11 récits) portent sur des expériences douloureuses. Voici quelques exemples des expériences ayant été racontées : la fondation d'un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, une rupture amoureuse, un travail outremer, une maladie pulmonaire grave, une dépression majeure, une grossesse, le décès d'un proche, un voyage, la lecture d'un livre, un travail d'été en animation et des crises d'angoisse, une relation avec une personne cocaïnomane, une série d'événements troublants (avortement, dépression du père de la personne, séparation, disparition du chien de la personne), un cours pratique universitaire.

---

<sup>21</sup> Je remercie Lucille Audet, François Ménard et Kathreen Silversides qui ont collaboré à cette recherche.

Ainsi, différentes expériences peuvent être source de développement. À cet égard, Schlossberg (1984) avait déjà démontré que la signifiante d'un événement peut être influencée par divers facteurs tels les caractéristiques de l'expérience, les ressources personnelles, les aspects environnementaux. Ce qui compte, somme toute, c'est le sens qu'une situation prend dans l'existence de celui qui la vit.

Toutefois, la diversité des expériences n'empêche pas de voir apparaître des traits communs à l'ensemble des 17 récits ou, du moins, à la majorité de ceux-ci. L'étude des récits laisse entendre qu'une expérience, qui est source d'apprentissage et de développement, peut comporter six dimensions principales. Celles-ci pourraient constituer six clés importantes de l'expérience. Premièrement, c'est une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement. Deuxièmement, c'est une expérience signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne. Troisièmement, c'est une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation. Quatrièmement, c'est une expérience impliquant une relation significative d'assistance. Cinquièmement, c'est une opportunité d'autoréflexion. Sixièmement, c'est une occasion de reconnaissance de l'accomplissement. Ces six clés peuvent constituer, à des degrés différents, des conditions d'un apprentissage expérientiel qui pourront être validées dans la pratique et les recherches ultérieures. Dans ce qui suit, chacune des clés est expliquée et illustrée<sup>22</sup> à partir des données recueillies.

## **CONTINUITÉ-TRANSACTIONNELLE DE L'EXPÉRIENCE AVEC L'ENVIRONNEMENT**

La continuité-transactionnelle est la première clé de l'expérience. Elle apparaît dans l'ensemble des récits. Cette notion se rattache à deux notions introduites par Dewey : la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). La continuité signifie que l'expérience actuelle emprunte quelque chose aux expériences passées et influence de quelque manière les expériences ultérieures. La transaction suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Selon les récits, la continuité-transactionnelle de l'expérience suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut devenir un déclencheur propice au changement (Figure 1).

---

<sup>22</sup> Les illustrations ont été conçues par François Ménard.

### **Concrétude<sup>23</sup> de l'expérience.**

La concrétude de l'expérience rejoint l'une des composantes du modèle d'apprentissage expérientiel de Lewin accordant une importance majeure à l'expérience concrète dans le développement d'un savoir pratique (Kolb, 1984). À cet effet, sauf quelques exceptions, la majorité des expériences racontées par les personnes se déroulent dans un environnement où elles sont confrontées à une réalité bien concrète. Par exemple, un étudiant mentionne que son expérience n'était *pas capitonnée*<sup>24</sup>. Il a *travaillé avec du monde vraiment magané, il a pris la responsabilité de vies humaines qui souffrent*. Dans presque tous les récits, l'expérience ou une partie de l'expérience se déroule sur le terrain. Une immersion dans un pays étranger en est un exemple type.

### **Indissociabilité expérientielle**

Le processus vécu à travers l'expérience est indissociable du cheminement de vie et du contexte dans lequel vit l'individu. La trame expérientielle, où le passé, le présent et le futur s'entremêlent, est nouée à la trame de vie comme les brins d'une même corde. Plusieurs témoignent de cette notion dans leur récit. Certains diront que *tout est en lien*, que les expériences ne sont pas *coupées au couteau*, que *tout entre en ligne de compte*, qu'il y a *vraiment beaucoup de choses qui s'entrecoupent*. En conséquence, l'expérience apparaît suite à une démarche complexe prenant de chaque expérience une chose qui donne un sens à une autre. En fait, *il y a tellement de chevauchements de plein d'affaires* qu'il en devient difficile de déterminer quand l'expérience commence et quand elle se termine.

### **Progression de l'expérience**

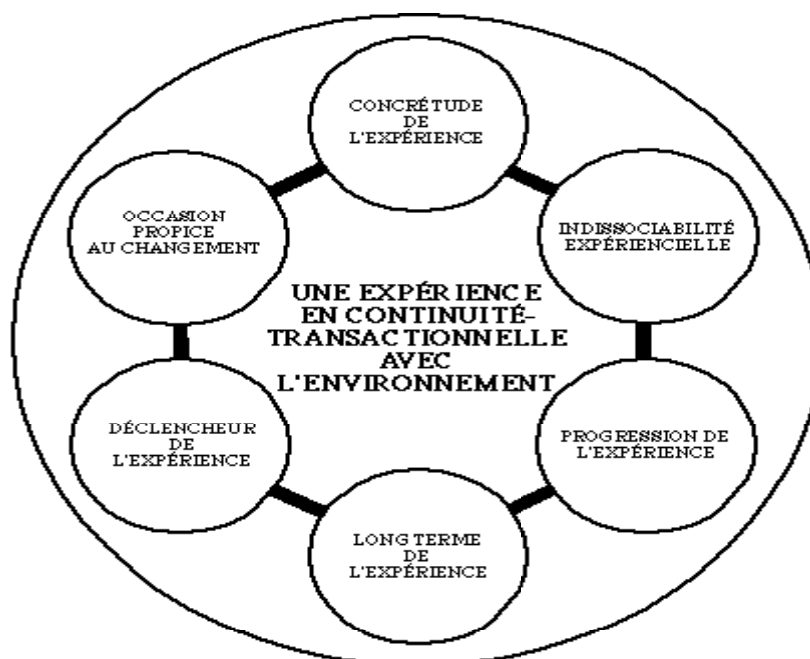
L'expérience est un cheminement progressif dans lequel ce qui précède l'expérience, l'expérience elle-même et ce qui la suit sont en continuité. L'image de la chute d'une série de dominos peut bien illustrer la notion de progression. Dans ce mouvement, c'est une première expérience qui donne l'impulsion initiale, puis chaque expérience influe sur la suivante. En voici un extrait évocateur : *L'expérience est très difficile à nommer parce que c'est l'addition des choses qui se sont passées quand j'étais jeune, puis, il a déjà plein d'affaires qui se sont construites après cela et qui viennent s'additionner*. Cette description de la progression de l'expérience rejoint la vision constructiviste, ainsi que les fondements de la psychologie cognitive, voulant que les

---

<sup>23</sup> Le terme *concrétude* a été inventé pour signifier l'aspect concret de l'expérience.

<sup>24</sup> Dans ce texte, les citations sont en italique sans guillemets.

connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que ces connaissances soient essentiellement cumulatives (Tardif, 1994).



**Figure 1** La continuité transactionnelle.

### Long terme de l'expérience

L'existence de ces ramifications exhorte à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. Ce temps est variable selon chaque expérience : trois mois d'hospitalisation, neuf mois de grossesse, huit ans de travail à l'étranger. D'autre part, les répercussions de l'expérience sont aussi de longue durée. À cet égard, il semble que plus l'expérience est longue et plus le processus qui en découle est long, plus l'expérience est signifiante aux yeux de la personne. C'est ainsi que l'explique une étudiante : *Pour moi un événement significatif, c'est un événement important qui cause des répercussions, sinon ce n'est pas significatif. Le divorce de mes parents, cela a été long avant que je règle cela. Les petits événements qui se règlent vite, ce n'est pas significatif pour moi.*

### Déclencheur de l'expérience

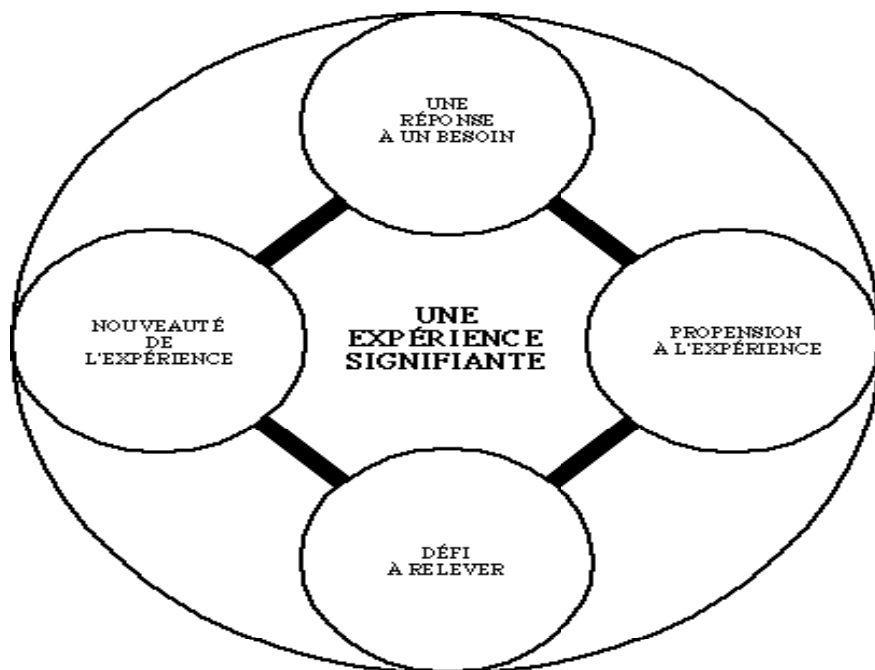
Même si la démarche expérientielle est progressive et longue, certains des récits laissent entrevoir qu'un ou plusieurs événements soudains et intenses donnent une impulsion initiale. Cet élément évoque, avec une relative familiarité, la notion de *situation indéterminée* de Dewey (1967). En effet, celle-ci tend à provoquer des réactions discordantes chez l'individu l'amenant à initier une démarche visant à retrouver un état d'équilibre. Qu'il soit positif ou négatif, le déclencheur est souvent le *point tournant d'une vie*. Par exemple, un étudiant affirme que c'est à cause de cet événement que *tout a vraiment reviré dans ma vie*. Le déclencheur, à titre de catalyseur, provoque un déséquilibre qui, à son tour, favorise le changement.

### Occasion propice au changement

Plusieurs récits indiquent que certains événements semblent indispensables au développement de la personne. Parlant d'une suite de situations pénibles, une personne admet ceci : *Maintenant, je trouve presque cela bénéfique que tout cela me soit arrivé. C'est comme si cela m'avait pris cela pour que je change quelque chose*. L'expérience apparaît à un moment où la personne avait *besoin de la vivre*. C'est ce qu'on appelle communément un bon *timing* (un bon synchronisme) ou encore une expérience qui *tombe bien*. En fait, cet élément se conjugue à une disposition favorable chez la personne à l'égard de la démarche expérientielle. Cette disposition est rattachée à une impression chez certaines personnes qui se disaient *être prêtes* à profiter de l'expérience. Pour cela, une expérience doit être suffisamment signifiante aux yeux de la personne.

### SIGNIFIANCE DE L'EXPÉRIENCE

La signifiante est la deuxième clé de l'expérience. À l'instar de la première clé, celle-ci apparaît également dans l'ensemble des récits. Essentiellement, la signifiante signifie que l'expérience trouve une résonance chez la personne. À travers les récits, nous découvrons qu'une expérience signifiante semble répondre à un besoin chez l'individu. Ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. À cet égard, St-Arnaud (1996) lui attribue un rôle central dans le processus d'actualisation. De plus, l'expérience peut correspondre à une propension chez l'individu, c'est-à-dire qu'elle peut rejoindre sa tendance naturelle à vivre l'expérience. Elle peut présenter également un défi à relever et des aspects de nouveauté aux yeux de l'individu (Figure 2).



**Figure 2. Signifiante de l'expérience.**

### **Réponse à un besoin**

La majorité des récits suggèrent qu'une expérience peut apparaître comme une réponse à un besoin de la personne. Ce besoin émerge lorsque deux aspects sont réunis : une situation insatisfaisante et une situation désirée. Ainsi, les récits rappellent le concept lewinien du champ de force. Dans plusieurs cas, la situation désirée apparaît comme une recherche de l'opposé de ce qui est insatisfaisant. D'une *petite vie bien rangée*, une étudiante a *besoin de faire quelque chose qui sort un peu de l'ordinaire*, d'une période de *dépendance affective*, une autre étudiante désire davantage d'*autonomie*. Le besoin à la base de la démarche expérientielle peut être conscient ou inconscient. À cet effet, au cours de l'expérience, il est parfois difficile, voire impossible, pour des personnes d'identifier clairement leur besoin.



## Propension à l'expérience

La propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Dans les mots des individus interviewés, c'est *aimer* une chose qui nous *convient*, c'est aussi être *intrigué, attiré, fasciné* ou *passionné* par certains aspects de l'expérience. Les récits montrent que certains aspects reliés à la personnalité de l'individu favorisent cette inclination. Trois aspects ressortent davantage : des affinités qui rejoignent des aspects personnels de l'individu, des intérêts et des passions, et des aptitudes ou un potentiel qui est déjà là.

## Défi à relever

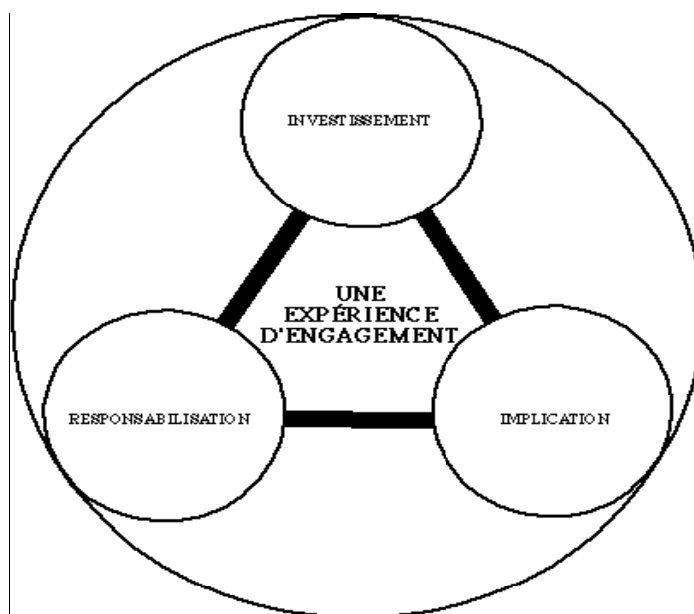
Selon le Nouveau Petit Robert (1993), un défi est *un obstacle qu'une personne doit surmonter au cours de son évolution*. Dans l'univers de la psychologie, on fait parfois référence à la notion de défi optimal. Un défi optimal est une expérience offrant des conditions favorables à l'apprentissage. Ces conditions comportent ni de trop petites difficultés qui susciteraient peu de motivation, ni de trop grandes difficultés qui provoqueraient du découragement. Paradoxalement, ce qui surprend dans certains récits, c'est que l'expérience présente parfois des difficultés très élevées. C'est dans ces termes qu'une personne exprime l'intensité de la difficulté de son expérience : *C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais cela a été la plus significative*. Néanmoins, dans toutes les expériences, même les plus plaisantes, les personnes ont mentionné des aspects difficiles ayant servi de tremplin au développement de leurs compétences.

## Nouveauté de l'expérience

Rappelons qu'avec la propension à l'expérience, il était signifié qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle rejoint des aspects familiers pour la personne. Il est aussi vrai d'affirmer qu'elle peut présenter des aspects inhabituels. Au-delà des sentiments de plaisir ou d'insécurité que l'expérience fait vivre, c'est essentiellement la nouveauté qui semble favoriser le développement de nouvelles attitudes et la réalisation de nouveaux apprentissages. Une expérience peut présenter une information nouvelle. Par exemple, recevoir *des informations que l'on a pas vues nulle part ailleurs* amène à recadrer une situation ou à mieux comprendre les différentes facettes d'une réalité. La nouveauté, c'est aussi d'être amené à vivre une situation pour la première fois ou se retrouver dans un contexte inaccoutumé.

## ENGAGEMENT DE LA PERSONNE

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience, troisième des clés, apparaît de façon impérative dans tous les récits des individus que nous avons interrogés. S'engager veut dire s'impliquer entièrement, personnellement et activement. Les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. De façon plus spécifique, les récits montrent que l'engagement peut supposer trois types de démarches : l'investissement, l'implication et la responsabilisation (Figure 3).



**Figure 3. Engagement de la personne.**

### Investissement

S'investir, c'est donner son temps et son énergie à une chose. Une première forme d'investissement peut être constituée par l'omniprésence de l'expérience. Pour plusieurs personnes interviewées, c'est *avoir toujours cela dans la tête*, c'est d'être

vraiment mis dans le bain, dans le jus au coton tout le temps, c'est de vivre à 100 milles à l'heure, c'est d'être là-dedans 24 heures par jour. L'investissement peut aussi se manifester par la persévérance. Le plus souvent, rien ni personne ne peuvent écarter l'individu de son engagement. De plus, le degré élevé d'investissement suppose qu'une grande partie ou toute l'énergie est consacrée à l'expérience. *Tout le reste prend le bord.* En conséquence, pour certains, cela implique un certain désinvestissement. Par exemple, une personne peut *s'éloigner des amitiés qui ne la satisfont plus*, une autre peut *lâcher sa job* ou *abandonner ses cours*. Dans d'autres circonstances, c'est davantage une manière de penser ou d'agir qu'on délaisse, une motivation qu'on perd ou une performance qu'on voit diminuer.

### **Implication**

Un récent ouvrage de Côté (1998) aborde la notion d'implication de façon approfondie. Celle-ci signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle. En effet, tous les récits indiquent que, dans l'expérience, les dimensions émotive, physique et cognitive semblent présentes. Cependant, la plupart des personnes interviewées semble accorder davantage de place à la dimension émotive. À la lecture des verbatims, on voit défiler des sentiments de surprise, de plaisir, de confiance, de paix, d'amour, de bonheur mais aussi des émotions de tristesse, de déception, de frustration, de révolte, de colère, de culpabilité, de doute, de peur, de découragement, d'angoisse, de solitude.

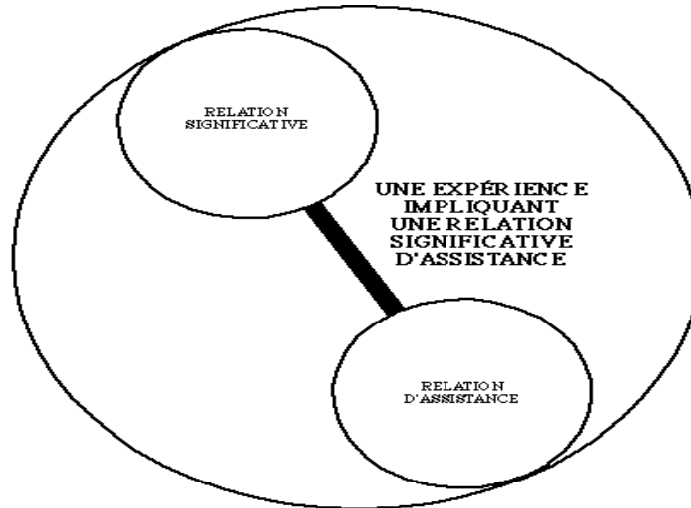
### **Responsabilisation**

Une troisième notion liée à l'engagement est la responsabilisation. Celle-ci suppose que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. En fait, tout est interconnecté, plus la personne se sent responsable, plus elle s'investit, plus l'expérience l'implique entièrement. La responsabilisation est une réalité évoquée par plusieurs individus interviewés au moyen de deux mots, *se débrouiller seul*. De même, avoir un enfant à seize ans ou payer les dettes de son conjoint cocaïnomane sont des expériences lourdes en terme de responsabilités. Plusieurs récits indiquent également que l'individu se trouve souvent devant une obligation de se responsabiliser. En effet, l'expérience, c'est occasionnellement d'être *obligé de faire des choses que l'on a pas décidées*. Les apprentissages se font, la plupart du temps, par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où l'individu est appelé à *apprendre sur le tas* et faire des choix personnels.

## RELATION SIGNIFICATIVE D'ASSISTANCE

Une expérience impliquant une relation significative d'assistance constitue une quatrième clé de l'expérience. Les récits montrent que cette relation est significative, c'est-à-dire qu'elle a une valeur aux yeux des personnes interviewées. Ils suggèrent aussi que c'est une relation d'assistance, dans le sens donné par St-Arnaud (1997), c'est-à-dire qu'elle favorise le développement des ressources de la personne (Figure 4).

Lorsque nous les interrogeons sur l'influence d'autrui dans leur cheminement, plusieurs individus interrogés s'entendent pour dire qu'elle est importante. Néanmoins, la place qui lui est accordée dans nos récits n'est pas aussi centrale que le laissent croire d'autres auteurs, tels Clouzot et Bloch (1981), ou Kessler et McLeod (1985) qui montrent l'évidence d'un impact significatif du soutien pour la santé mentale des personnes. En effet, on peut même se demander si le fait de se retrouver seul n'influence pas davantage la démarche expérientielle. En effet, des personnes interviewées ont noté le manque d'appui au cours de leur expérience. L'une d'entre elles déplore ceci : *Dans toutes les expériences significatives dont je t'ai parlé, je ne peux pas dire que j'étais super appuyée. J'étais plus seule avec moi-même.* Cette considération incite à envisager la relation avec autrui comme une dimension particulière. En fait, celle-ci soulève un paradoxe important concernant le soutien d'autrui. En effet, les données recueillies auprès de certains individus semblent montrer que la présence d'une relation avec autrui peut contribuer à la démarche expérientielle, sans toutefois être nécessaire au développement de leurs compétences. En d'autres mots, la démarche expérientielle se situe à l'intérieur d'un processus qui peut être assisté, mais aussi autodidacte. Voyons les deux aspects spécifiques à cette relation apparaissant dans les récits : une relation significative et une relation d'assistance.



**Figure 4. Une relation significative d'assistance.**

### **Relation significative**

D'après les récits, une relation significative peut s'établir avec trois types d'interlocuteurs : un proche, un pair ou une personne ressource. Un lien significatif peut exister, avant l'expérience, avec une personne qui est déjà importante aux yeux de l'individu. Occasionnellement, il s'agit de *la personne que tu aimes le plus au monde*, ou de l'être *qui compte plus que tout le reste*. D'autre part, une expérience peut conduire à l'émergence d'un lien nouveau. Ce lien se transforme progressivement en relation significative, tel que le souligne une personne interviewée au sujet de collègues de travail : *Je ne connaissais pas beaucoup ces gens-là et elles sont devenues des amies intimes*

### **Relation d'assistance**

Une relation d'assistance peut se développer au cours de l'expérience. Celui qui assiste à la démarche expérientielle agit davantage comme un facilitateur que comme un expert. En effet, d'après les récits, malgré la présence de l'autre, la personne se trouve tout de même seule à affronter son expérience, elle se voit *obligée de faire le travail par elle-même*. De plus, cette relation d'assistance est favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'individu, qui s'exprime notamment par un

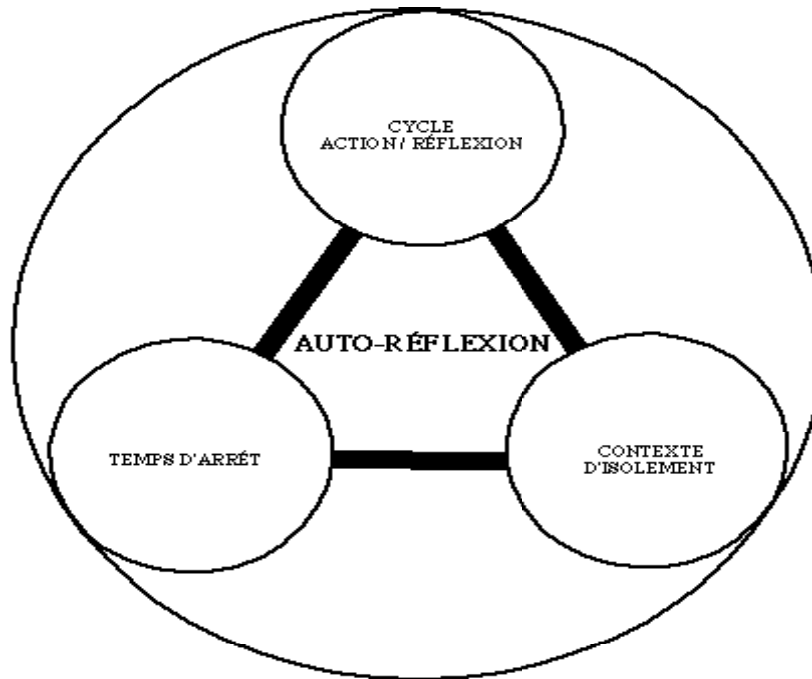
respect du rythme de la personne, une suspension des jugements et une écoute active. C'est aussi une occasion de rétroaction par le partage des perceptions sur les façons d'être ou d'agir de l'individu afin de l'aider à cheminer. Enfin, le modelage apparaît de temps à autre dans les récits. Celui-ci consiste à chercher à devenir soi-même ce que l'on reconnaît chez autrui. Cependant, tel que le suggère cet extrait, ce modèle, on ne l'introjecte pas entièrement : *Tu sais au début, tu fais un peu comme l'autre fait, mais à la longue, tu te dis : " Tiens, je vais faire cela de même, peut-être que cela va être différent ". Je me suis détaché du modèle.*

## AUTORÉFLEXION

L'autoréflexion est une cinquième clé qui apparaît occasionnellement dans les récits. Cette clé rejoint le concept de réflexion en cours d'action et sur l'action de Schön (1994), qui en fait un outil de développement du savoir pratique. Mais qu'est-ce que les données de notre recherche révèlent sur cette dimension ? Certains récits indiquent qu'au cours de l'expérience, il peut y avoir une période d'autoréflexion utile à l'intégration de l'expérience et à la conscientisation du développement des compétences. Celle-ci suppose que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. Cette réflexion est particulièrement présente lorsque l'individu cherche à donner un sens à son expérience. Les données recueillies révèlent trois éléments liés à l'autoréflexion : un cycle action/réflexion, un temps d'arrêt, un contexte d'isolement (Figure 5).

### Cycle d'action/réflexion.

La réflexion semble s'inscrire à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. Dans ce cycle continu et circulaire, la réflexion semble l'instigatrice d'une action qui vient, à son tour, accentuer ou orienter le questionnement. Lorsque la personne est en position de réfléchir avant d'agir, on peut parler d'intériorisation ou d'incubation. La réflexion correspond alors à une période pendant laquelle le développement des compétences *se prépare sourdement, sans se manifester au grand jour* (Nouveau Petit Robert, 1993). C'est ainsi que l'explique un étudiant atteint d'une maladie grave : *J'ai eu une grande période d'incubation. Je pensais à plein d'affaires, je réalisais plein de choses. J'attendais que mon corps soit guéri pour faire quelque chose avec. Ensuite, le fait de se questionner, de s'interroger, de réfléchir à son expérience amène inévitablement à une action.*



**Figure 5. L'autoréflexion.**

### **Temps d'arrêt**

Certains récits suggèrent que, dans ce cycle, l'autoréflexion peut faire l'objet d'un temps d'arrêt. Celui-ci apporte le recul nécessaire à la *digestion* de l'expérience. Ce temps d'arrêt, la personne se le donne en s'offrant *des moments pour réfléchir à ce qui se passe*, en *s'arrêtant pour se demander ce qu'elle est en train de vivre*, pour *réfléchir sur sa situation*, pour *décrocher*. Mais, il peut aussi être provoqué par la force des circonstances. C'est le cas de cette étudiante ayant vécu un incident avec ses pairs : *Je dirais que le conflit d'équipe a été un moment où on n'a pas eu le choix de s'arrêter pour réfléchir sur soi ou apprendre sur soi*

### **Contexte d'isolement**

Enfin, d'après certains récits, un environnement dans lequel la personne se retrouve seule peut favoriser l'autoréflexion. À cet égard, l'isolement constitue un autre

élément lié à l'autoréflexion qui émerge occasionnellement des données recueillies. Ce contexte, marqué par l'absence de distractions, donne ou impose une occasion d'être confronté à soi-même ou, selon l'expression d'une personne interviewée, de *faire face à ses bibittes*. Une étudiante ayant expérimenté ce contexte raconte ceci : *lorsqu'on est seule en appartement, des remises en question on en fait beaucoup, lorsqu'on est seule toute la journée et le soir, surtout le soir, un moment donné on est tanné d'écouter les émissions, alors on réfléchit beaucoup.*

## RECONNAISSANCE DE L'ACCOMPLISSEMENT

Les récits montrent qu'une sixième clé, qui apparaît occasionnellement dans les récits, peut renforcer la démarche expérientielle : la reconnaissance de l'accomplissement. Deux notions déterminantes s'y retrouvent : l'accomplissement et la reconnaissance. L'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel. La reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur de ce cheminement (Figure 6).

### L'accomplissement

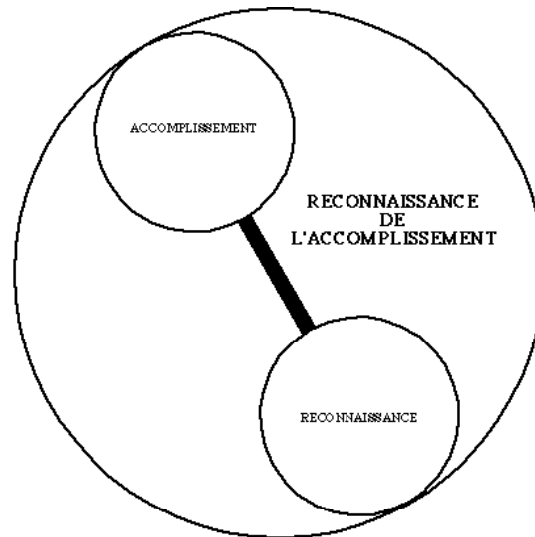
Selon certains récits, l'accomplissement est lié à la réussite d'un cheminement personnel ou, en d'autres mots, à la capacité de réaliser quelque chose que l'on croit. Une étudiante ayant entrepris un voyage à l'étranger affirme ceci : *C'est le premier rêve de ma vie que j'ai vraiment tenu et que j'ai réalisé. C'était la réalisation d'un projet que je mijotais depuis longtemps, alors, c'était comme l'aboutissement.* À travers sa démarche expérientielle, la personne peut parvenir à des petits accomplissements ou des gros accomplissements. Les petits accomplissements peuvent signifier, par exemple, être sélectionné comme participant à un voyage, obtenir une subvention, trouver un travail. Les gros accomplissements peuvent vouloir dire, entre autres, surmonter une dépendance aux psychotropes, mettre sur pied un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, diriger un organisme d'aide international.

### Reconnaissance

La reconnaissance correspond au jugement positif porté à l'égard de ce qu'une personne accomplit à travers l'expérience. En effet, les données recueillies suggèrent que cette reconnaissance peut favoriser son développement. Il y a, dans certains récits, deux types de reconnaissance. L'auto-reconnaissance est le sentiment positif d'une personne à l'égard de son propre cheminement. Selon les personnes que nous avons interviewées, l'auto-reconnaissance s'exprime sous différentes formes, c'est se



*trouver bon, se sentir vraiment fier, être satisfait de soi.* La reconnaissance d'autrui correspond davantage à la considération positive d'autrui. Dans les mots d'une personne interviewée, c'est lorsque des gens te disent : " Hé ! t'es pas mal bonne ! " .



**Figure 6. Reconnaissance de l'accomplissement**

## AUTRES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Outre les six clés présentées dans ce qui précède, notre étude a conduit à d'autres résultats. Ceux-ci concernent particulièrement l'identification des apports de l'expérience ainsi que l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'autoréflexion. Les apports de l'expérience semblent se présenter sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. L'actualisation correspond à un continuum par lequel un potentiel personnel est découvert, puis il se consolide et se transforme. L'actualisation du potentiel de la personne est mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de deux métacompétences se traduisant par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension de la réalité. La deuxième renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle. Les apports de

l'expérience ont été approfondis dans un article portant sur *l'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences* (Mandeville, sous presse).

D'autres données recueillies concernent l'utilisation du récit d'expérience. Celui-ci s'avère un outil d'autoréflexion fort intéressant pour faire une synthèse cohérente de l'expérience, pour voir le chemin parcouru et en même temps, celui qui se fait actuellement et celui qu'il reste à faire encore. Son usage au cours de la démarche expérientielle paraît d'autant plus important que, fréquemment, ce n'est que progressivement et à posteriori qu'une personne réalise que l'expérience a été source de développement pour elle. Ce phénomène se rapporte à la conscientisation de l'apprentissage qui correspond au moment et aux circonstances dans lesquels une personne s'aperçoit qu'elle apprend. De plus, la notion de savoir tacite (Polanyi, 1967, Bourassa, Serre et Ross, 1999) apporte une explication complémentaire à ce phénomène. Un savoir tacite réfère à la difficulté que peut éprouver l'individu à expliciter les compétences développées au cours de l'expérience. D'autre part, l'entrevue qui amène à se *remettre dans le bain* conduit aussi à prendre contact davantage avec les émotions qui sont rattachées à l'expérience. À cet effet, le développement d'une relation de confiance semble essentiel pour l'utilisation du récit d'expérience. Les résultats concernant cet aspect seront développés dans des recherches ultérieures.

## CONCLUSION

Les données recueillies constituent un point de vue pertinent sur les conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel. Néanmoins, pour permettre de mieux juger leur contribution, ces informations doivent être estimées à la lumière de certaines limites. Parmi ces limites, mentionnons le nombre restreint d'individus ayant participé à la recherche, la spécificité de la population, l'interférence de la subjectivité des personnes interviewées et du chercheur, le type d'expériences racontées. Cette recherche ne peut, en conséquence, être complètement à l'abri de ces influences.

De plus, il est impossible d'assurer la généralisation des connaissances issues de cette recherche. Celle-ci n'est réellement possible qu'après plusieurs études sur un même objet. De fait, une limite importante de cette recherche est liée au type spécifique d'expérience racontée par les étudiants, suite à la question qui leur a été posée. En effet, au terme de cette étude, il reste une question essentielle à soulever : en quoi les clés de l'expérience issues d'une expérience significative et singulière peuvent-elles se transposer à une activité de formation en psychologie des relations humaines ?

À cet égard, sans que cette démarche exploratoire puisse rendre compte de *tout*, nous croyons que la qualité et la pertinence des témoignages ont pu amener un éclairage nouveau sur l'apprentissage expérientiel pouvant être considéré dans la pratique de la psychologie en relations humaines. Cette recherche permet, entre autres, de mettre en valeur la pertinence d'une meilleure connaissance de la démarche par laquelle des personnes apprennent à partir de leur propre expérience. Certains de ces éléments découverts rejoignent des aspects déjà présents dans les modèles d'apprentissage expérientiel connus. D'autres aspects n'avaient pas encore été mis en évidence dans la littérature.

Prenons l'exemple de la première clé de l'expérience : la continuité-transactionnelle. Celle-ci implique des perspectives théoriques et pratiques novatrices en regard de la formation. À cet égard, nous découvrons que même si la personne peut apprendre d'une diversité d'expériences, les situations les plus significatives, quant au développement de ses compétences, se déroulent sur le terrain alors qu'elle est confrontée à une réalité concrète. L'importance de la concrétude de l'expérience avait déjà été soulignée par Rogers (1976) et Lewin (Kolb, 1984). Les résultats de notre recherche viennent appuyer la valeur de cette notion en tant que conditions essentielles à l'apprentissage expérientiel. Cependant, cette découverte pousse à envisager encore plus la pertinence d'offrir des activités plus concrètes et étroitement liées à des situations réelles d'intervention.

De plus, dans le prolongement de la notion d'expérience de Dewey (Deledalle, 1995), mais aussi de la vision constructiviste et des fondements de la psychologie cognitive, notre recherche amène à considérer le développement des compétences comme un processus global indissociable du cheminement et du contexte de vie de l'individu. Les informations obtenues permettent de mieux comprendre les mécanismes favorisant un apprentissage intégré tenant compte du passé, du vécu actuel et des aspirations futures de l'étudiant. Selon cette optique, la démarche expérientielle est également conçue comme un processus progressif à long terme, dans lequel une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement chez l'étudiant. Hormis ces considérations théoriques valables, certaines traditions pédagogiques prônent davantage le clivage entre l'acquisition de connaissances morcelées et le cheminement personnel de l'apprenant. Notre recherche permet de saisir l'importance, mais aussi l'ampleur du défi que représente la considération de cette dimension dans la formation professionnelle. À notre avis, les programmes basés sur l'utilisation des histoires de vie (comme celui du Certificat en Pratiques Psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski) pourraient servir de modèles pertinents à la formation en psychologie des relations humaines.

Un autre résultat de notre recherche indique qu'une expérience enrichissante peut impliquer une relation significative d'assistance. Nos données révèlent que même si l'étudiant peut se retrouver seul à affronter son expérience, il peut également profiter d'une telle relation avec autrui sans que celle-ci soit absolument nécessaire à la démarche expérientielle. Au niveau théorique, ces informations aident à mieux comprendre la nature des liens interpersonnels contribuant à l'apprentissage. Au niveau pratique, cet aspect incite à considérer la place des groupes d'apprentissage, mais aussi celle des membres de l'environnement social de la personne (proches et pairs), dans nos stratégies pédagogiques.

Notre recherche suggère également qu'à travers la démarche expérientielle, une relation d'assistance peut favoriser l'utilisation et le développement des ressources de la personne. À l'instar des modèles de supervision proposés par Schön (1987) dans son atelier réflexif, les récits des étudiants apportent d'autres précisions quant aux conditions favorables à l'établissement d'un lien entre la personne-ressource et l'étudiant. Ainsi, ce lien doit laisser une place à l'autonomie, à l'ouverture, à la rétroaction, et au modelage. Au niveau pratique, cette dernière composante suggère un retour à un type d'encadrement inspirée de l'approche centrée sur l'apprenant (Rogers, 1976) et des traditions artisanales. Dans la formation en psychologie des relations humaines, il pourrait être intéressant d'étudier la pertinence de prendre en considération ces données. En effet, y aurait-il intérêt à développer une forme de supervision dans laquelle la personne-ressource peut jouer à la fois un rôle d'aidant, d'expert et de modèle, lui permettant ainsi d'utiliser efficacement l'ensemble de ses compétences ?

En plus des autres perspectives intéressantes en découlant, (voir Mandeville, 1998), ces données m'amènent à renforcer certaines idées sur ma pratique en psychologie des relations humaines, comme celles ayant été énoncées dans l'introduction. Elles soulèvent également des défis et des questionnements. Force m'est de croire que ceux-ci se rapportent, non pas à ma théorie professée, mais à celle que j'utilise spontanément dans l'action et qui échappe souvent à ma conscience et à ma bonne volonté. Avant de terminer, j'aimerais partager quelques-uns de ces défis et questionnements.

Comment intervenir en continuité avec l'expérience de la personne ? Cela va de soi pour les psychologues en relations humaines. À ce titre, j'affirme avec conviction que *j'interviens en considérant la situation initiale de la personne et ses objectifs, et en tenant compte de son champ de compétences*. En formation, par exemple, je prends la peine de faire une analyse de besoin et je propose un plan sur mesure. Néanmoins, comme j'ai consacré une grande partie de ma vie professionnelle, si brève soit-elle, à développer une expertise sur un sujet spécifique, je vais m'arranger, avec un peu de

subtilité, pour *passer* mon matériel. Je vais m'ajuster à la réalité du milieu dans lequel j'interviens... bien sûr, mais jusqu'à quel point ?

En guise d'exemple, voilà quelques années, je travaillais dans une entreprise importante de communication. Nous étions engagés, des collègues et moi, à donner une formation sur un concept à la mode : *l'empowerment*. Cette formation s'adressait à l'ensemble des cadres de la section canadienne, et nous envisagions la possibilité alléchante de l'offrir à l'extérieur du pays. D'une part, nous avions un intérêt et une foi inébranlable en ce concept. D'autre part, ce contrat représentait une source très intéressante de revenu. Cependant, parallèlement à notre intervention, des changements importants s'implantaient dans l'organisation. Des rumeurs circulaient à l'égard de plusieurs fermetures de postes qui étaient imposées avec beaucoup de maladresse<sup>25</sup>. Notre formation portant sur les fondements de la responsabilisation et de la gestion participative semblait éloignée du vécu des membres de cette organisation. Au bout d'une année, je suis devenue plus consciente de cette situation et je me suis sentie trop mal à l'aise pour poursuivre cette intervention. Mes collègues, pour qui cette formation était devenue le revenu principal de leur compagnie, ont continué.

Avec du recul, je me questionne sur ma réelle capacité à intervenir en continuité avec l'expérience de la personne. Comment laisser tomber un concept de formation auquel je crois et qui, de plus, représente une source financière importante ? Comment négocier des impératifs réels, ceux se rapportant aux besoins de la personne auprès de qui je travaille, ou ceux répondant à mes propres besoins ? Suis-je prête à supporter la tension que suppose l'abandon de mes intérêts pour faire place à l'expérience de mon client ?

Comment intervenir de façon significative pour la personne? Comme psychologue en relations humaines, lorsque j'interviens, je propose de travailler sur quelque chose d'important aux yeux de la personne. Je suis relativement convaincue que c'est davantage le processus de l'intervention qui compte, plutôt que son contenu. Par contre, mon interlocuteur, lui, peut en douter. À maintes reprises, il peut manifester une résistance explicite ou implicite.

Par exemple, en formation, j'utilise un mode d'évaluation selon lequel la personne fait le choix de ses propres objectifs et de la manière dont elle s'y prendra pour les atteindre. En théorie, ce mode favorise la réalisation de cheminements significatifs. Toutefois, peu d'individus sont familiers avec ce système qui encourage la prise d'initiative et la participation active dans leur développement. La plupart sont plutôt

---

<sup>25</sup> On racontait que lorsqu'une personne était congédiée, l'annonce se faisait le jour même du congédiement par un agent de sécurité. Ce dernier lui demandait de prendre ses effets personnels sur le champ et l'accompagnait jusqu'à la porte de sortie.

en déséquilibre devant une telle démarche. Ils me relancent en insistant ainsi : *Toi, dis-nous ce qu'il faut faire, c'est toi l'experte*. À cet égard, comment résister à la tentation de devenir l'experte qu'ils interpellent? Comment promouvoir la responsabilisation et l'autonomie chez ces personnes? Est-ce suffisant d'intervenir comme facilitatrice? Si oui, encore faut-il expliquer pourquoi j'agis de cette façon. Non seulement, il importe de proposer cette voie, mais aussi dois-je articuler davantage les raisons qui justifient de la suivre.

Comment favoriser l'engagement? Une expérience significative exige un engagement de la personne. Voilà ce que suggèrent les résultats de cette recherche et les écrits anciens et récents sur l'apprentissage expérientiel (Rogers, 1976 ; Coté, 1998). Néanmoins, dans le contexte actuel, cette question soulève un débat entre deux cultures qui se confrontent : une culture *vocationnelle* et une culture *clientéliste*. La première, qui est prônée par les psychologues en relations humaines, croit en la nécessité de cet engagement. La deuxième, qui existe dans plusieurs milieux, est celle où l'on devrait s'en tenir aux *droits* des clients à recevoir un service de qualité, et à son propre *devoir* de donner un service de qualité. Dans un contexte où mon client paie cher pour recevoir un service, il est porté à faire un calcul étroit des coûts et des bénéfices. De son point de vue, l'engagement n'est pas rentable et, par conséquent, il est peu valorisé. De mon côté, je peux me demander comment maintenir avec fermeté ma conviction dans cette condition. Comment poursuivre une intervention qui ne suscite pas d'engagement, quand je sais qu'un apprenant passif retiendra, au plus, 10 % du contenu de l'information présentée?

Comment favoriser le temps de réflexion? Actuellement, le style de vie des personnes auprès de qui je travaille, mais le mien également, peut présenter l'allure suivante : on court après son temps ; on fait deux ou trois choses en même temps ; on occupe deux ou trois postes en même temps ; on travaille, on retourne aux études, on participe à la vie familiale. De nos jours, ce qui est *in*, c'est d'affirmer qu'*on est surchargé*. Ce qui est *out*, c'est de dire qu'*on a du temps libre*. On ne prend plus le temps pour l'essentiel : digérer la nourriture, méditer sur le sens de sa vie, aimer ceux que l'on chérit. On vit dans une ère d'action où le *temps de vivre* est en voie d'extinction. Cependant, sa disparition nous apprend combien il est indispensable à notre survie. *On avance plus vite quand on prend le temps de s'arrêter*. Dans un travail laborieux de préparation ou de réalisation d'une intervention, les moments les plus efficaces sont parfois ceux où l'on interrompt l'action pour réfléchir. Aussi, comment promouvoir cette condition d'un apprentissage expérientiel qui va à contre courant de notre propre mode de vie et celui de nos partenaires ? Voilà quelques défis pour la pratique de la psychologie en relations humaines.

## RÉFÉRENCES

- Argyris, C., Putnam, R. et Mclain Smith, D. (1985). *Action science : concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Clouzot, O. et Bloch, A. (1981). *Apprendre autrement - clés pour le développement personnel*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Coons, W. H. (1990). The crooked path. *Psychologie Canadienne*, 31, 2, 138-146.
- Côté, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle continue*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation Française, Collection Recherche en formation continue.
- Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1967). *Logique: La théorie de l'enquête* (traduction par Deledalle G.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kessler, R.C. et Mcleod, J.D. (1985). Social support and mental health in community samples. In cohen, S. (Éd). *Social support and health*. Orlando : Academic Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Mandeville, L. (sous presse). L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences. *Actes du Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU-Amériques), Res-Academica*, Québec.
- Mucchielli, A. (Éd). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peltier, G. L. (1987). Is action learning another dead horse to beat. *Clearing House*, 60, 6, 247-249.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, Coll. Sciences de l'Éducation
- Schlossberg, N. K. (1984) *Counselling adults in transition*. New York : Springer.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

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

St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin, Éditeur.

St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Tardif, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels . *Actes du Colloque International sur les Transferts de Connaissances en Formation Initiale et Continue*. Lyon.