

# **L'exploration dans l'action et le développement de l'apprentissage en triple boucle chez les gestionnaires**

**Marie-Ève Marchand, Ph.D.,  
Présidente ECODA,  
[marcham@videotron.ca]**

**Mario Cayer, Ph.D.,  
Département de management  
Faculté des sciences de l'administration  
Université Laval**

## **RÉSUMÉ**

*Depuis les années 80, plusieurs méthodes d'apprentissage en groupe, fondées sur le cycle action-réflexion, se sont taillées une place dans le monde organisationnel. Des groupes pratiquant l'«action learning» ou la « science-action» – les deux plus connues parmi ces méthodes – ont vu le jour dans des entreprises d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Australie. Ces méthodes ont pour but de faciliter l'apprentissage en double boucle. Il existe une autre approche que l'on peut, par certains côtés, associer aux deux précédentes mais qui en diffère dans ses buts et ses moyens car elle cherche à favoriser l'apprentissage en triple boucle. Il s'agit ici de l'« action inquiry», élaborée par un professeur du Boston College, William Torbert. C'est de cette dernière que les auteurs de cet article se sont inspirés pour élaborer l'une des composantes d'un programme d'un an destiné aux cadres des secteurs public et privé. Le présent article porte sur notre adaptation de l'« action inquiry», que nous nommons l'exploration dans l'action. Nous en expliquons sa logique et ses fondements dans l'apprentissage en triple boucle avant de présenter son fonctionnement à l'intérieur du programme Complexité, conscience et gestion.*

Depuis plus de 20 ans, surtout grâce aux écrits de Chris Argyris, professeur en sciences de l'éducation et comportements organisationnels à l'Université de Harvard, le monde du management a mis l'apprentissage organisationnel à l'ordre

du jour et, avec celui-ci, un nombre de « technologies de l'action »<sup>35</sup> dont le but est de développer l'aptitude à apprendre en double boucle. Cet apprentissage en double boucle nous réfère à la capacité des membres d'une entreprise de comprendre et d'interpréter les causes véritables des problèmes auxquels ils font face. Individuellement et collectivement, proclame Argyris (1985;1992;1994), il faut apprendre à aller aux sources véritables d'un problème plutôt que de demeurer dans le mode habituel d'apprentissage des organisations – c'est-à-dire un mode d'« action-réaction » – ou apprentissage en simple boucle. En établissant cette catégorisation de simple et double boucles, Argyris rejoignait la nomenclature d'un penseur contemporain, Gregory Bateson (1904-1980) que nous présentons brièvement dans cet article.

Au début des années 1990, l'idée d'apprentissage en double boucle se retrouvait au cœur d'un nouveau modèle organisationnel : celui de l'organisation apprenante. Il s'agit d'un modèle qui connaît une popularité soutenue depuis la publication, aux États-Unis, du livre de Peter Senge «*The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*» et de celui de Michael Pedler, en Angleterre, «*The Learning Company*» (1991)<sup>36</sup>. Ces deux auteurs favorisent par-dessus tout une approche systémique de l'organisation. Chacun de leur côté de l'Atlantique, Senge et Pedler laissaient entrevoir, il y a plus de dix ans déjà, que l'apprentissage en double boucle dont ils se faisaient les ardents défenseurs ne serait plus suffisant, à lui seul, pour bien gérer dans la complexité des enjeux économiques, sociaux et écologiques auxquels le monde des affaires se trouverait de plus en plus confronté. Une autre catégorie d'apprentissage, suggéraient-ils, l'apprentissage en triple boucle, s'imposerait à qui voudrait gérer consciemment. Depuis, plusieurs penseurs et chercheurs en sciences humaines ont exprimé le même point de vue. Notons, entre autres, Kegan (1994) dans le domaine de la psychologie du développement ainsi que Torbert (1991; 1999) et Hawkins (1991; 1994) dans le domaine du management.

Nous verrons dans cet article que la différence fondamentale entre la deuxième et la troisième catégorie d'apprentissage (ou apprentissage en double et triple

---

35 Un terme introduit par Kurt Lewin en qui certains reconnaissent le premier concepteur de l'apprentissage en groupe (Reynolds, 1998).

36 Ces deux livres, affirment Easterby-Smith, Snell et Ghreeradi (1998), à la suite d'une analyse globale des écrits sur l'apprentissage organisationnel, ont eu une influence sur le monde de la gestion qui pourrait bien surpasser toute autre publication.

boucles)<sup>37</sup> se situe dans le regard posé sur la vie. Une personne dont l'épistémologie relève de la troisième catégorie d'apprentissage manifeste beaucoup moins d'intérêt que celle qui est ancrée dans la deuxième catégorie, à porter des jugements sur ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais. Elle est capable de s'engager et de défendre les valeurs auxquelles elle croit mais elle garde un certain détachement. La logique d'efficacité est soumise à une autre forme d'appréhension du monde, plus systémique et plus sensible aux relations. Dans cette façon de voir le monde, le défi pour un gestionnaire consisterait donc à poser le geste juste, grâce à la qualité de son attention, dans un contexte toujours changeant et reconnu comme étant un tissu de relations où peuvent cohabiter les contradictions et les oppositions.

Dans cet article, après avoir donné quelques précisions supplémentaires sur la troisième catégorie d'apprentissage à partir des travaux de Bateson (1972) et de ceux de Hawkins, nous présentons l'*action inquiry* de Torbert (1991;1999) comme une technologie de l'action visant précisément le développement de l'aptitude à apprendre en triple boucle. Nous décrivons ensuite notre expérience de l'exploration dans l'action, une méthode que nous avons adaptée de celle de Torbert et que nous utilisons à l'intérieur du programme *Complexité, conscience et gestion*, un programme de formation-recherche d'une durée d'un an offert à l'Université Laval pour les cadres des organisations privées, publiques et parapubliques.

## Les catégories d'apprentissage de Bateson

La grande contribution de Bateson (1972) à l'évolution de la pensée au 20<sup>e</sup> siècle a été de démontrer que l'utilisation des découvertes du domaine de la physique pour expliquer les systèmes vivants n'était pas adéquate. Il a proposé un cadre d'interprétation plus général qui remet en cause les suppositions et les méthodes de plusieurs sciences. Pour lui, ce qui compte n'est pas tant l'étude des objets que celle des principes d'organisation qui sous-tendent les phénomènes. Bateson (idem) s'est intéressé avant tout au « *pattern that connects* », à la façon dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et ceci autant dans les écosystèmes que dans les systèmes sociaux : « *Un aspect central du paradigme*

---

37 Dans les écrits courants, ces appellations différentes cohabitent pour désigner le paradigme à partir duquel une personne donne un sens à ce qu'elle apprend. Il existe quelques différences dans le traitement qu'en font les auteurs, mais pour les besoins de cet article, il n'est pas nécessaire d'en faire l'analyse. Nous utiliserons donc *apprentissage en triple boucle* ou *troisième catégorie d'apprentissage* ou catégorie 3 d'apprentissage selon la préférence des auteurs auxquels nous nous référons.

*émergeant, peut-être l'aspect central, c'est le changement de mire qui passe de l'objet à la relation* » (Bateson dans une entrevue avec Capra, dans Capra, 1988).

Dans cette perspective où rien ne se passe en isolation, Bateson voit l'apprentissage comme un processus d'acquisition et de transformation des habitudes de pensée – ou modèles mentaux – qui déterminent la façon dont une personne interprète la réalité. Pour lui, les habitudes de pensée d'un individu seraient, en grande partie, le produit de la société dont il fait partie, quoique son caractère et certaines caractéristiques biologiques aient un rôle à jouer. L'individu est plus ou moins conscient de ses habitudes de pensée. Celles-ci sont nécessaires pour assurer une économie des processus mentaux dans l'appréhension de la réalité. Cependant, elles limitent les choix, du moins tant qu'elles demeurent tacites ou inconscientes.

Bateson reconnaît quatre catégories d'apprentissage : l'apprentissage 0 est non réflexif : il s'agit de simples réponses à des stimuli (quand la sirène sonne, je finis mon travail). La deuxième catégorie – l'apprentissage en simple boucle – désigne l'apprentissage mécanique, celui que l'on acquiert par habitude ou « par cœur ». Certaines méthodes pour apprendre les tables de multiplication ou des dates historiques sont de cet ordre. Tout comme dans l'apprentissage 0, aucune réflexion n'est exigée. La troisième catégorie – l'apprentissage en double boucle – marque un tournant : la personne fait des choix. Elle apprend comment « ponctuer » son expérience selon le contexte, c'est-à-dire comment lui donner un sens. La personne apprend à apprendre. Elle peut maintenant conceptualiser son expérience, adhérer à un paradigme (une vue du monde) et agir de façon créatrice à l'intérieur de ce paradigme. La quatrième catégorie – l'apprentissage en triple boucle – dénote un changement de conscience, car la personne reconnaît que les paradigmes sont des constructions mentales, et qu'il est possible de passer de l'un à l'autre. Elle est capable d'observer les jeux de son propre esprit. Berman (1981), qui a rendu Bateson plus accessible aux lecteurs, définit la quatrième catégorie d'apprentissage comme « une expérience dans laquelle une personne soudainement réalise la nature arbitraire de son propre paradigme » (p.346). Selon Bateson, même le « moi » ne serait plus si important lorsque l'on a atteint ce niveau.

Hawkins (1991) a utilisé les catégories d'apprentissage de Bateson pour proposer un cadre qui servirait à examiner ce que l'on apprend dans les organisations dites « apprenantes ». Pour lui, la simple récolte d'information correspond à la catégorie 0. La catégorie 1 se retrouve dans l'acquisition d'habiletés sans se demander quelles suppositions ont servi à juger ces habiletés comme étant nécessaires. (Cette catégorie correspond, dit-il, à l'apprentissage en simple boucle

d'Argyris). Il présente la catégorie 2 comme permettant de choisir entre des ensembles de possibilités dans un système donné. Ce type d'apprentissage existe dans une organisation lorsque les apprentissages individuels sont partagés et lorsque le dialogue est possible, pas seulement dans les groupes de travail mais entre les groupes (il fait le parallèle avec l'apprentissage en double boucle d'Argyris).

Quant à la catégorie 3, Hawkins (1991) la présente tout d'abord dans les termes de Bateson, c'est-à-dire comme un état où le *self* n'est plus « l'argument nodal dans la ponctuation de l'expérience » (p. 176) et où « l'identité personnelle est perçue à travers une vaste écologie de relations cosmiques » (idem). Plutôt que d'interpréter la catégorie 3 comme l'apanage de quelques individus très évolués, Hawkins préfère la comprendre comme un type d'apprentissage accessible à des personnes qui veulent développer leur conscience. La catégorie 3 se refléterait à travers une sensibilité aux limites de la pensée dualiste et une compréhension du caractère relatif et éphémère de tout système d'interprétation. Pour cet auteur, il est nécessaire qu'au moins quelques membres d'une organisation soient capables de ce type d'apprentissage afin qu'ils puissent « rendre explicites les buts plus profonds qui contiennent et informent la pensée stratégique et les réalités opérationnelles » (p.183). Sous l'influence de tels individus, les questions d'efficacité et d'efficacités sont soumises à des questions de plus grande envergure, portant sur la contribution à l'évolution du système plus large et les désirs de performance héroïque sont remplacés par une sensibilité aux relations. La capacité réflexive de l'organisation augmente qualitativement; elle est moins limitée par l'orientation vers le succès et la survie qui est inhérente à l'apprentissage en double boucle. On peut imaginer aussi qu'elle est moins réfractaire à l'apport, dans la réflexion collective, d'expériences qui ne sont pas de l'ordre de la réflexivité analytique et critique, comme les émotions, l'intuition, les expériences sensorielles ou kinesthésiques.

### **Pour une réflexion en groupe associée à la catégorie 3 d'apprentissage : l'*action inquiry***

On doit à William Torbert, professeur au Carroll School of Management du Boston College et auteur de plusieurs livres sur la transformation organisationnelle, une méthode pour favoriser l'apprentissage en triple boucle qu'il a nommée *action inquiry*. Torbert (1991;1999) vise l'élargissement de la conscience des individus par rapport à ce qui se passe dans le moment présent. Des mini-communautés d'apprentissage servent de champ de pratique de l'attention aux émotions, aux perceptions, aux gestes posés et aux sensations, *en*

*temps réel*. Elles sont aussi des lieux de questionnement où les participants examinent, avec l'aide du groupe, leurs habitudes d'inattention à leur expérience du moment lorsqu'ils ne sont pas dans leur groupe d'exploration dans l'action, c'est-à-dire dans leurs vies personnelle et professionnelle.

Pour Torbert (1991;1999), l'inclusion d'autres dimensions de l'expérience humaine que le côté purement rationnel s'avère essentiel mais n'exclut pas ce dernier. L'efficacité et la productivité demeurent des préoccupations de l'auteur. Cependant, il voit sa méthode comme permettant d'aller plus loin (ou ailleurs) que les autres pratiques réflexives de groupe. Il la voit comme un champ de pratique de la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson et comme une forme d'apprentissage menant aux stades les plus avancés du développement de l'*ego*. Il cherche même à mesurer ce développement chez les praticiens de sa méthode à partir de son adaptation validée du *Sentence Completion Test for Ego Development* de Loevinger (1970).

Torbert (1991;1999) a voulu pallier les lacunes qu'il voyait dans des technologies de l'action comme la science-action ou *l'action learning* en élaborant une méthode dont l'originalité provient des trois questions fondamentales auxquelles elle s'adresse : 1) comment, *dans le moment même* où l'action se passe, une personne peut-elle tourner son attention vers les sources de son expérience : ses sentiments, ses actions et ses perceptions, ses pensées; 2) comment des individus pourraient-ils créer de petites communautés pour pratiquer ce type d'exploration; et 3) comment peut-on apprendre à poser le geste approprié, au moment approprié, grâce à la qualité de l'attention que l'on a développée ?

Torbert (1991) définit sa méthode comme « une sorte de science sociale qui traite principalement des données primaires que nous rencontrons, sur le vif, c'est-à-dire quand nous sommes au milieu de nos perceptions et de nos actions » (p. 221). Il ne faudrait pas la confondre avec la science-action d'Argyris qui, selon Torbert, tient du modernisme où « les communautés d'apprentissage demeurent un idéal désincarné et purement cognitif » (p. 231). *L'action inquiry* n'est pas contre la méthode d'investigation scientifique mais voit celle-ci comme nécessairement limitée. Son concepteur propose plutôt aux gestionnaires et aux éducateurs, *une approche qui transforme le présent par « l'agrandissement intentionnel de son champ d'attention »* (p. 228). Torbert (idem) invite des groupes de personnes à découvrir leurs présuppositions sur le monde, la vie, leur organisation et eux-mêmes pour ensuite les tester dans leurs actions et échanges avec les autres : «...ainsi un groupe véritablement engagé dans l'exploration entreprendra d'explicitier, de faire des liens et de tester la validité de multiples perspectives ou paradigmes, pas seulement la validité des faits et des théories». (p. 232).

L'accent est mis sur la prise de conscience de ce que chaque membre de la communauté d'apprentissage est en train de vivre. Pour saisir sa propre expérience, il faudrait, selon l'auteur, (Torbert, 1991), développer la présence attentive aux différents « territoires » dans lesquels celle-ci prend place. Il explique ce qu'il entend par « territoires de l'expérience ». Il y en aurait quatre :

- 1) le territoire de la pensée;
- 2) le territoire du monde extérieur;
- 3) le territoire de sa propre corporéité
- 4) le territoire de la conscience, c.-à-d. l'attention à l'attention portée aux trois autres territoires – une sorte de méta-attention (différente de la métacognition car elle ne relève pas d'une réflexivité de type analytique).

Il fait remarquer que la plupart des gens ont l'habitude de concentrer leur attention sur le monde extérieur et de l'interpréter en ayant recours à la pensée, laissant pour compte le territoire de ce qui se passe à l'intérieur de leur corps, comme les sensations et les émotions.

Torbert (1991;1999) invite les professionnels, les gestionnaires et les éducateurs à participer à une exploration réflexive qui s'alimente de ces quatre territoires de l'expérience humaine afin de générer des données qui ont « une signification existentielle pas seulement une signification statistique ou une élégance intellectuelle » (p. 231).

### *L'action inquiry et le développement de la personne*

Torbert (1999) a repris récemment son modèle d'*action inquiry* pour l'examiner en tant que méthode de développement de la personne et plus particulièrement de développement des gestionnaires. Vue sous cet angle, il appelle sa méthode *Developmental Action Inquiry*. Par rapport à la première des trois questions mentionnées plus haut qui porte sur l'objet d'attention, le défi, en terme de développement, consisterait à apprendre comment alterner son attention entre les divers territoires de l'expérience. Par rapport à la deuxième question portant sur les communautés d'apprentissage, il s'agirait non pas de trouver des gens déjà capables de naviguer à travers les quatre territoires de l'expérience mais plutôt ceux qui cherchent à se développer. La tâche consisterait à trouver des amis, des membres de sa famille ou des collègues qui voient la conscience « comme la plus haute valeur humaine et la condition pour une véritable mutualité, diversité et justice ainsi que pour une efficacité qui donne du pouvoir à l'individu (*empowering effectiveness*) ». En ce qui concerne la troisième question – comment agir de façon appropriée au moment approprié –, il s'agirait d'apprendre

à « écouter la musique » de ce qui se passe à l'intérieur de soi, dans la relation avec les autres et dans la relation avec des regroupements sociaux plus larges (il ajoute cette dimension sociale dans ces derniers écrits. Elle n'était pas aussi explicite dans ses articles et livres antérieurs).

Torbert (1999) donne les quatre axiomes de sa méthode du point de vue du développement de la personne :

### **Axiome 1**

Le développement de la personne requiert à la fois la discipline et la libération des émotions ainsi que la discipline et la libération de la pensée afin de comprendre les *patterns* d'intuition, de sentiments et de comportements opérants et afin de rester ouvert au mystère.

### **Axiome 2**

L'attention au moment présent ne se développe pas seul. On a besoin d'un petit groupe où les membres veulent bien se mettre mutuellement au défi, s'appuyer et se compléter.

### **Axiome 3**

La reconnaissance que notre propre recherche dans une communauté d'apprentissage a des répercussions sur des ensembles sociaux plus grands.

### **Axiome 4**

La reconnaissance que le moment présent est d'importance capitale dans toute action relationnelle valide. (Par *valide*, il entend réceptive à plusieurs dimensions de la réalité).

À première vue, l'approche de Torbert peut rappeler le *ici et maintenant* de la thérapie Gestalt (Perls, 1977), mais elle s'en différencie par la relation que les praticiens de cette méthode sont appelés à développer envers leur expérience émotionnelle ou sensorielle du moment. Il ne s'agit pas, comme dans la thérapie Gestalt, d'exprimer ses émotions en les vivant – ou les revivant – intensément. Dans l'*action inquiry*, les participants sont invités à être présents à leur expérience du moment, à en saisir le plus d'aspects possibles, tout en développant leur capacité d'être témoins de ce qui se passe. L'accent n'est donc pas sur l'acquisition de nouvelles techniques mais plutôt sur l'atteinte d'un stade de développement qui correspond au troisième ordre d'apprentissage de Bateson.



En ce qui concerne les fruits de l'engagement dans un processus d'*action inquiry* » Torbert (1999) fait valoir que l'*action inquiry* pourrait apporter au praticien :

- la capacité de faire des interventions ponctuelles d'une grande justesse, ceci grâce à une conscience élargie de ce qui se passe pendant que ça se passe;
- une capacité de poser des gestes qui portent mais avec « un cœur léger et une touche légère qui se cultivent dans l'humilité née d'une observation continue de ses propres incongruités pendant sa vie vécue comme une pratique méditative. » (p. 200).

## **L'exploration dans l'action dans le programme *Complexité conscience et gestion***

### *Le programme Complexité, conscience et gestion*

Le programme *Complexité conscience et gestion* s'adresse aux cadres d'organismes privés, publics et parapublics. Dans son essence, le programme a pour but d'aider les gestionnaires à exercer un leadership transformationnel dans le monde actuel marqué par la complexité et l'incertitude. Il s'adresse à des personnes qui aspirent, entre autres, à développer des façons plus conscientes d'être en relation avec elles-mêmes, avec les autres et avec l'environnement; à être plus efficaces tout en gardant leur équilibre personnel; à prendre conscience de ce qui influence leur façon de percevoir, de penser et d'agir et à développer leur intuition et leur intelligence émotionnelle pour mieux composer avec la diversité, l'ambiguïté et les paradoxes.

Le programme veut toucher l'ensemble de la personne et ses façons de connaître. Il vise le développement d'un *savoir*, d'un *savoir-faire*, et particulièrement d'un *savoir-être*. Grâce aux groupes d'exploration dans l'action, les participants peuvent transférer directement dans leur milieu de travail, les apprentissages et les prises de conscience. Le programme tente de dépasser les limites des formations ponctuelles à caractère technique par le biais d'une démarche personnelle à long terme. Les thèmes suivants sont abordés :

- l'intelligence émotionnelle;
- les modèles mentaux;
- la présence attentive;
- la complexité;
- les stades de développement;

- le stress;
- l'esprit dialogique;
- le sens du travail;
- l'exploration dans l'action;
- la vision personnelle.

Le programme est d'une durée de 17 jours, répartis en 12 séances de formation, échelonnées sur une période d'un an. Le cours se donne à l'Université Laval<sup>38</sup> pour des groupes de 24 personnes environ. Les participants se rencontrent aux trois semaines – sauf l'été – pour une ou deux journées à la fois, selon le thème de la session. La participation à un groupe d'exploration dans l'action exige quelques journées ou demi-journées additionnelles de rencontre.

La composante « recherche » de cette formation vise à vérifier si, dans leur ensemble, les pratiques de présence attentive que les participants insèrent dans leur vie quotidienne, les méthodes pour développer un esprit dialogique, la participation à un groupe d'exploration dans l'action, ainsi que les lectures et les présentations plus théoriques sur les thèmes du programme ont un effet sur l'ordre de conscience à travers lequel ils perçoivent leur rôle de gestionnaire. À cet effet, les participants doivent passer des pré-tests et des post-tests. Le programme a reçu sa première cohorte de participants en février 2000. Il en est à sa troisième édition.

### **Les groupes d'exploration dans l'action dans le programme *Complexité, conscience et gestion***

Dès le début de l'élaboration du programme *Complexité, conscience et gestion*, nous étions préoccupés par la question du transfert des apprentissages vers le milieu de travail des participants. Les thèmes abordés ainsi que les techniques et pratiques suggérées pendant l'année que dure le programme pourraient avoir l'air déconnectés de la réalité si nous ne donnions pas aux participants l'occasion de les intégrer dans un projet qui les interpelle au quotidien.

Nous étions familiers avec deux technologies de l'action, soit la science-action et l'*action learning* pour les avoir étudiées et pour avoir animé plusieurs groupes à partir de ces méthodes. Cependant, l'accent mis dans ces deux approches sur la résolution de problème par une analyse *ex-post-facto* des obstacles rencontrés ou

---

38 Le programme est offert par le Département de management de l'Université Laval et les participants reçoivent des unités d'éducation continue. Sous certaines conditions, le programme peut aussi être offert sous forme de cours crédités.

des erreurs commises s'accordait mal avec les aspects de notre programme visant, entre autres, le développement de la présence attentive, de l'intelligence émotionnelle et de l'intuition. Ces technologies ne se prêtaient pas non plus à la remise en question des suppositions sur lesquelles repose le système lui-même dans lequel la personne opère. C'est pourquoi, *l'action inquiry* de Torbert, si peu opérationnalisée qu'elle soit, nous est apparue plus prometteuse, du moins dans les objectifs visés et par rapport à ce sur quoi les participants sont invités à porter leur attention. Nous avons retenu l'esprit et les buts de *l'action inquiry*, son accent sur le moment présent ainsi qu'un bon nombre d'éléments des deux autres technologies de l'action.

### **Ce que nous avons retenu de *l'action learning* :**

1. L'importance du groupe d'apprentissage lui-même et de la camaraderie entre les membres;
2. La nécessité de bien formuler un projet et de garder le même projet comme point focal de ses apprentissages;
3. Les avantages et désavantages d'avoir un animateur d'expérience dans les groupes<sup>39</sup>;
4. L'importance de la discipline dans la tenue des rencontres de groupe;
5. Une sensibilité à la qualité du questionnement dans le groupe;
6. Certaines techniques bien précises pour la bonne marche du groupe d'apprentissage et pour favoriser l'apprentissage de chaque personne.

### **Ce qui nous a empêché d'adopter la méthode telle qu'elle :**

1. Les limites d'une approche qui valorise le pragmatisme par-dessus tout et qui encourage une réflexivité de type « rationalité technique<sup>40</sup> »;
2. Le peu d'importance attaché aux émotions et aux modes de connaissance autre que le mode rationnel.

### **Ce que nous avons retenu de la science-action**

1. La rigueur dans le questionnement;

---

39 Selon Revans (1982), les deux possibilités sont acceptables dans les groupes d'*action learning*. Originellement, le concepteur de la méthode avait une préférence pour un processus égalitaire où le groupe découvrirait par lui-même sa méthode d'animation. Plus tard, quand le programme a été reconnu, en Angleterre, comme véhicule pour l'obtention d'un MBA, Revans a proposé la présence d'une personne externe qui jouerait les deux rôles d'animateur et de personne ressource en management.

40 Ce terme nous réfère à une réflexivité qui est axée sur une solution rationnelle des problèmes grâce à un processus intellectuel d'analyse de ses composantes.

2. Les façons de faire qui favorisent ou nuisent à l'apprentissage en double boucle;
3. Les contradictions à explorer entre la théorie professée et la théorie appliquée;
4. L'importance d'examiner les mécanismes de défense d'une personne dans sa présentation et son analyse d'un problème car ceux-ci la gardent dans un mode d'apprentissage en simple boucle;
5. Des façons pratiques de reconnaître le type d'apprentissage favorisé dans une organisation.

### **Ce qui nous a empêché d'adopter la méthode telle qu'elle :**

1. L'absence d'intérêt pour le groupe de science-action comme un champ d'apprentissage;<sup>41</sup>
2. Malgré l'intérêt déclaré pour les mécanismes de défenses, le peu d'importance attaché, dans la pratique, aux émotions et aux modes de connaissance autre que le mode rationnel.

### **Ce que nous avons retenu de l'action inquiry**

1. La valorisation du groupe en tant que communauté d'apprentissage;
2. L'exploration de ce qui se passe ailleurs mais aussi de ce qui se passe dans le groupe d'exploration lui-même;
3. Le questionnement multidimensionnel – pas seulement analytique et la reconnaissance des émotions et des intuitions;
4. La valorisation de l'expérience de la personne dans le moment même où l'action se passe, c'est-à-dire l'accent sur la présence attentive;
5. L'importance de ce qui se passe sur le plan relationnel dans le groupe tout comme dans le milieu de travail des participants. (*Le tout est relation de Bateson*);
6. La reconnaissance de notre participation à un système plus large comme la société, la nature... (vers une forme d'apprentissage en triple boucle);

### **Ce qui nous a préoccupés dans cette approche**

1. Son opérationnalisation : à cet égard, *l'action learning* est beaucoup plus développé;

---

<sup>41</sup> Dans cette approche, le groupe – qui d'ailleurs n'est pas obligatoire : un seul interlocuteur suffit – a une fonction purement instrumentale pour chaque individu engagé dans son analyse rétrospective d'un problème qui se passe ailleurs. Ce qui se passe dans le groupe lui-même n'est pas sujet à examen.

2. La critique (Putnam 1993) suggérant que la méthode soit élitiste parce que son concepteur a comme aspiration de favoriser l'accès à des stades de conscience supérieurs.

L'exploration dans l'action telle que nous la pratiquons dans le cours *Complexité, conscience et gestion* se trouve donc à être un amalgame des trois méthodes. Nous avons adopté l'esprit de *l'action inquiry* et demandons à nos participants d'utiliser leur projet et leur groupe pour les aider à développer différentes facettes de la présence attentive. De plus, nous considérons tout ce qui est relationnel comme étant particulièrement important, donc la qualité du dialogue à l'intérieur du groupe est prise en considération de même que la reconnaissance des émotions, de l'expérience corporelle ainsi que la sensibilité au contexte et l'intuition.

De *l'action learning*, nous avons retenu la façon de préparer un projet et d'en rendre compte ainsi que la discipline des rencontres de groupe. Finalement, de la science-action, nous avons retenu l'accent sur le questionnement des suppositions tout en élargissant toutefois le champ du questionnement afin d'y inclure ce qui se passe dans le groupe au moment où ça se passe ainsi qu'une exploration des effets des gestes posés sur des systèmes plus grands.

## **Le fonctionnement des groupes d'exploration à l'intérieur du programme**

### **La préparation des participants**

La préparation des participants à l'exploration dans l'action commence dès la première séance du programme *Complexité, conscience et gestion* quoique la formation à la méthode proprement dite se donne à la sixième séance qui dure une journée (8 heures). S'il est possible de donner une introduction à l'exploration dans l'action en un temps si court, c'est que plusieurs éléments constitutifs de la méthode ont déjà été abordés dans les cinq premières séances du programme. Ainsi, les participants sont initiés au questionnement des modèles mentaux (l'apprentissage en double boucle) à la première séance. Lors de cette séance, les modèles mentaux personnels et ceux qui sous-tendent le monde organisationnel actuel font l'objet d'un examen particulier à travers des exercices individuels et de groupe. Les principes du dialogue – essentiels pour créer et maintenir une communauté d'apprentissage – sont enseignés et pratiqués dès la deuxième séance. L'intelligence émotionnelle constitue le thème de la troisième séance. Lors de cette dernière, les participants se penchent sur la nature des émotions et de leurs manifestations physiques et sur l'importance d'être présent au flux

émotionnel qui les habite afin de gérer consciemment. La séance 5 qui porte sur l'intelligence du cœur, permet une appréciation du fonctionnement de l'intuition et des méthodes autres que rationnelles pour se sensibiliser au contexte. Il faut noter, qu'en plus du cours, et dès la première séance, les participants entreprennent une pratique quotidienne de présence attentive de 20 à 30 minutes.

Au moment de la rédaction de cet article, nous sommes en train de considérer les avantages et désavantages de commencer les groupes d'exploration dans l'action dès la deuxième séance, consacrant deux jours à la formation initiale des participants. Cette révision possible provient de la rétroaction de participants qui nous disent vouloir le bénéfice de l'appartenance à une petite communauté d'apprentissage plus tôt dans le programme.

### La composition des groupes

À la séance précédant la formation à l'exploration dans l'action, nous annonçons aux participants que de petits groupes d'exploration dans l'action de cinq à six personnes seront formés. Nous expliquons brièvement le genre de projets qui seraient appropriés et faisons ressortir que la valeur des groupes reposera sur la qualité des projets et celle du questionnement que la culture de groupe permettra. Nous rappelons qu'en accord avec les objectifs du cours, ces petites communautés d'apprentissage ont pour but le raffinement de leur attention et de leur sensibilité au contexte, au moment même où l'action se passe.

Nous donnons quelques détails sur la nature et la durée des groupes et sur les bénéfices potentiels de se joindre à des personnes qui ne font pas le même genre de travail ou qui ne sont pas trop familières. Nous faisons valoir que la confiance est un ingrédient essentiel du bon fonctionnement des groupes. Finalement, nous passons un questionnaire confidentiel à remettre au moins une semaine avant la séance portant sur l'exploration dans l'action. Nous demandons aux participants de décrire brièvement le projet envisagé et de nous indiquer avec qui ils aimeraient être regroupés et avec quelles personnes il serait préférable pour eux de ne pas se retrouver. Nous mentionnons spécifiquement aux participants de ne pas se joindre à des personnes avec qui ils seraient en conflit d'intérêt ou avec qui il existe une relation d'autorité.

### Le projet

Un bon projet, expliquons-nous, en est un qui durera plusieurs mois, qui contient une bonne dose de complexité et dans lequel le participant a une certaine marge

de manœuvre décisionnelle et opérationnelle.<sup>42</sup> Il offre aussi une occasion à chaque individu de travailler des compétences spécifiques reliées aux objectifs du cours, ceux-ci portant sur le développement de l'attention, de l'esprit dialogique et l'appréciation de la complexité – la leur, celle des autres et celle qui émerge de leurs responsabilités de gestionnaire dans le monde du travail actuel.

### La formation proprement dite

La formation comprend les éléments suivants :

1. une vue d'ensemble des « technologies de l'action », de leur historique et des particularités de leur fonctionnement;
2. l'apprentissage en triple boucle – pour le distinguer de l'apprentissage en double boucle et pour montrer la vision du monde sous-jacente à l'un et l'autre;
3. un retour sur le projet pour faire ressortir l'importance du choix car c'est le projet qui sert de constante dans le raffinement de l'attention individuelle et dans l'évolution de la capacité de poursuivre un questionnement qui aide véritablement à l'évolution de la conscience individuelle et collective.
4. L'explication du fonctionnement d'un groupe d'exploration dans l'action. Nous mettons l'accent sur la discipline qui est nécessaire pour que la participation au groupe soit bénéfique pour tous et chacun. Nous recommandons aux participants de se rencontrer pendant une journée complète, à toutes les six semaines ou pendant une demi-journée à toutes les trois semaines. Pendant la journée de rencontre, chaque participant dispose d'une période de 40 à 60 minutes où le reste du groupe est à son service dans le but d'explorer les dimensions de son expérience en ce qui concerne le projet choisi.
5. Une première – mais brève – rencontre des petits groupes tels que nous les avons agencés à partir des réponses au questionnaire confidentiel et à partir d'autres considérations comme la diversité des intérêts et la complexité des projets.

### L'animation des groupes

Jusqu'à ce jour, nous avons laissé la responsabilité de l'animation des groupes aux groupes eux-mêmes, suggérant que le leadership passe d'une personne à

---

<sup>42</sup> Nous reconnaissons que, dans le secteur public, il y a plusieurs niveaux décisionnels et qu'une personne est rarement responsable d'un projet de A à Z.

l'autre pour l'organisation et l'animation des réunions. Nous offrons toutefois une forme de *coaching*: celle-ci consiste à reprendre en grand groupe, lors des sessions de *Complexité, conscience et gestion*, certaines situations problématiques sur le plan de l'exploration qui se sont présentées dans les petits groupes. En facilitant nous-mêmes les échanges du groupe, nous modélisons différents modes de questionnement ou d'interaction qui peuvent élargir les possibilités de prise de conscience chez la personne qui présente.

Les participants nous ont demandé un plus grand encadrement pour les petits groupes d'exploration. Des sessions additionnelles de *coaching* ont été ajoutées et une formation d'animateurs est envisagée pour l'année 2002 de façon à ce que, à l'avenir, les groupes d'exploration aient le bénéfice d'un animateur au moins pour les trois ou quatre premières rencontres.

### La continuation des groupes après le programme

Lors de notre première expérience du programme *Complexité, conscience et gestion*, nous n'étions pas encore certains de la place que devraient occuper les groupes d'exploration dans l'action. La rétroaction des participants nous a révélé que, pour certains, leur petite communauté d'apprentissage était devenue l'un des éléments les plus précieux du programme si bien que certains groupes continuent de se rencontrer après que le programme d'un an soit fini.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons donné un aperçu de la façon dont nous utilisons l'exploration dans l'action pour favoriser le développement de l'apprentissage en triple boucle chez les cadres inscrits au programme *Complexité, conscience et gestion*. Nous nous devons de répéter ici que nous sommes en pleine expérimentation de cette nouvelle méthode. Nous n'avons pas de données quant à l'effet, sur les participants, de la pratique de formes de questionnement qui visent à rendre conscients différents aspects de leur expérience personnelle – pas seulement ceux accessibles par la réflexivité analytique et critique. Nous ne rejetons pas cette forme de réflexivité. Simplement, nous la trouvons insuffisante pour les gestionnaires d'aujourd'hui.

Nous croyons avoir trouvé des ingrédients valables pour le développement d'une pédagogie du troisième ordre de conscience dans cet amalgame des lignes directrices et des axiomes proposés par Torbert et de certaines façons de faire utilisées dans l'*action learning* et la science-action.



Pour le moment, par la création de groupes d'exploration dans l'action, nous avons voulu offrir aux participants un contexte qui permet l'exploration intentionnelle, avec des camarades de route, de la justesse des gestes qu'ils posent ainsi que de leur façon d'entrer en relation dans leur contexte de travail et de vie. Nous croyons qu'une efficacité qui tient compte des grands enjeux de notre planète doit passer par ce type d'exploration.

## Références

- Argyris, C., Putnam, R. et Smith, D. (1985). *Action Science*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*, Cambridge : Blackwell.
- Argyris, C. (1994). Good Communication that Blocks Learning. *Harvard Business Review*, juillet-août.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology, San Francisco : Chandler Pub. Co.
- Berman, M. (1981) *The Reenchantment of the World*, Ithaca, N.Y. Cornell University Press
- Capra, F. (1982) *The Turning Point*, Simon & Shuster, N.Y.
- Easterby-Smith, M., Snell, R. et Gherardi, S. (1998). Organizational Learning : Diverging communities of practice ? *Management Learning*, 29(3), pp. 259-272.
- Hawkins. P. (1991). The Spiritual Dimension of the Learning Organization. *Management Education and Development*, 22(partie 3), pp. 172-187.
- Hawkins, P. (1994). Organizational Learning : Taking stock and facing the challenge. *Management Learning*, 25(1), pp. 71-82.
- Kegan, R. (1994). *In Over our Heads : The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, D. (1991). *The Learning Company*. England : McGraw Hill.
- Perls, F., Hefferline, R. Goodman, P. ( 1977) *Gestalt Therapy*, Bantam, N.Y.
- Putnam, R. (1993). The Power of Balance : Transforming self, society and scientific inquiry. *Administrative Sciences Quarterly*, 38(1).
- Revans, R. (1980). *Action Learning : New Techniques for Management*. London : Blond and Briggs.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. (1<sup>re</sup> édition). New York : Doubleday/Currency.

- Reynolds, M. (1998). Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 29(2), pp. 183-200.
- Torbert, W.R. (1991). *The Power of Balance : Transforming Self, Society, and Scientific Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Torbert, W.R. (1999). The Distinctive Questions Developmental Action Inquiry Asks. *Management Learning*, 30(2), pp. 189-206.