

# L'apprentissage en double boucle en situations d'interactions professionnelles difficiles

Jeannette LeBlanc  
Université de Sherbrooke  
jeannette.leblanc@usherbrooke.ca

## RÉSUMÉ

*L'apprentissage en double boucle dans le contexte particulier des relations professionnelles embarrassantes est un processus difficile. C'est ce que met en évidence l'expérience de huit jeunes praticiens qui acceptent d'examiner leurs relations professionnelles embarrassantes dans le cadre d'ateliers de praxéologie. Le processus d'apprentissage est examiné à partir de l'observation des praticiens en situation de réflexion-sur-l'action et de réflexion-dans-l'action pendant les ateliers, des entretiens individuels avec les praticiens et des entrevues avec l'animateur des ateliers. Les praticiens accèdent à l'apprentissage en double boucle à travers un itinéraire en trois positions : une position de départ, une position d'ouverture et une position d'exploration. L'itinéraire permet d'apprivoiser l'impasse au cœur de cet apprentissage, soit la « compétence incompétente » et de la relativiser.*

## Introduction

La pratique professionnelle est un monde où l'on se heurte à des problèmes en évolution, dépendant les uns des autres et s'influçant les uns les autres (Curry et Wergin, 1993). L'incertitude, le désordre et l'indétermination y sont inhérents et, de l'avis de Schön (1987), ils sont les éléments qui en constituent sa complexité. De l'avis de plusieurs auteurs, la pratique professionnelle gagne actuellement en complexité, entraînant, pour les praticiens, des questionnements sur les valeurs, les buts et les intérêts (Harris, 1993; Le Boterf, 1999; Schön, 1983, 1987, 1996). Soumise à des transformations importantes issues de l'explosion des connaissances, des changements technologiques dans le domaine des communications et du traitement des données ainsi que des changements socioéconomiques (McGuire, 1993), la pratique oblige les professionnels à progresser dans une réalité changeante. Face à ces nouvelles exigences, ceux-ci doivent gérer des situations où la simple conformité à la prescription n'est plus suffisante. On leur demande des compétences à apprendre, à s'adapter, à créer afin d'évoluer dans des situations qui sont

parsemées de paradoxes, de conflits de valeurs et de problèmes éthiques (Schön, 1983, 1987; Toupin, 1998). Il leur faut naviguer dans l'action pour innover et cela implique qu'ils soient en mesure de modifier en permanence leurs façons d'agir.

Malgré l'intérêt grandissant pour les phénomènes de complexité et d'incertitude, nos habitudes font en sorte que nous continuons à traiter ces phénomènes de façon morcelée et fragmentaire (Morin, 1999). La complexité, pour reprendre la définition de Morin (2000), est « ce qui est tissé ensemble [...] lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout [...] et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et interrétroactif entre l'objet de la connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles » (p. 39). Pour ce dernier, l'apprentissage dans la complexité exige une réforme de la pensée « pour concevoir autrement le contexte, le global, le multidimensionnel, le complexe » (*Ibid.*, p. 68). Il faut une « réforme paradigmatique et non pas programmatique » (*Ibid.*, p. 35).

Selon la théorie des systèmes auto-organiseurs, les organismes vivants ont le potentiel de se dépasser pour créer de nouvelles structures et de nouveaux modèles de comportements. Ce dépassement créatif dans la nouveauté, qui conduit à un développement ordonné de complexité, est une caractéristique fondamentale des systèmes vivants (Legendre, 1993; Masterpasqua et Perna, 1997). Dans le contexte d'une interaction difficile, on pourrait s'attendre à ce que le professionnel agisse de façon à dépasser certaines limites comportementales pour créer de nouvelles structures et de nouveaux modèles de comportement. Or, dans de telles situations, la personne persiste plutôt à répéter des actions inefficaces, c'est-à-dire qu'elle a recours à des stratégies identiques à celles qui ont déjà conduit à des résultats inefficaces (Argyris 1982, 1990, 1999; Argyris et Schön, 1974; Schön, 1983, 1987; Watzlawick, 1990; Watzlawick, Weekland et Fisch, 1974). Les observations faites dans le groupe de réflexion praxéologique, telles que rapportées et analysées dans l'ensemble des articles de ce numéro, sont autant d'illustrations de cette répétition d'actions inefficaces. Elles constituent une énigme praxéologique.

Cet article résume les tentatives faites dans une recherche récente pour tenter d'éclairer cette énigme. La première partie présente les enjeux cognitifs et expérientiels au cœur de l'apprentissage lorsqu'un professionnel est confronté à des situations relationnelles difficiles. Le deuxième segment présente brièvement les modalités selon lesquelles est exploré l'apprentissage. Enfin, la dernière partie traduit l'expérience vécue par les praticiens qui se sont associés à la présente démarche d'investigation.

## Les enjeux de l'apprentissage lors de situations relationnelles difficiles

L'apprentissage est un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » (Legendre, 1993, p. 67). La perception, c'est d'abord être interpellé par l'objet et mettre en branle un processus de collecte de données; l'interaction, c'est la construction d'une représentation de l'expérience; elle exige qu'une action s'engage dans un processus d'aller-retour entre l'objet à connaître et la personne qui veut apprendre; l'intégration, c'est la génération d'une connaissance qui permet de faire siennes les informations issues des opérations précédentes (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

L'apprentissage expérientiel, quant à lui, est le « processus par lequel la connaissance est créée à partir de la transformation de l'expérience » ou le processus « par lequel la personne transforme son expérience vécue en savoir » (Legendre, 1993, p. 74). C'est un processus qui comprend trois grands moments : l'action, la réflexion et son investissement. Considéré comme le mode d'apprentissage le plus ancien (Stehno, 1986), il exige que l'apprenti « révise ses valeurs, ses attitudes, ses façons de voir une situation » (Bourassa et al., 1999, p. 20). Dans ce contexte, l'acquisition de connaissances modifie « non seulement sa manière de faire, mais aussi sa manière d'être » (*Ibid.*, p. 20). Loin d'être passif, le processus d'apprentissage se construit en interaction avec la situation avec laquelle l'apprenti interagit pour créer et construire la connaissance. Argyris<sup>21</sup> et Schön<sup>22</sup>, s'inspirant des travaux de Dewey et Lewin, réfléchissent au rapport qui existe entre l'apprentissage et l'expérience. Ils cherchent à rapprocher les univers de la science et de la pratique. Le fondement de leur recherche « implique que les praticiens s'engagent dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage » (Argyris, Putman, McLain Smith, 1985, p. 237). C'est ainsi qu'ils définissent la « science-action » : une science dont « les paramètres

---

<sup>21</sup> Consultant organisationnel et professeur au Harvard Business School, Argyris compte parmi les plus grands noms dans le domaine de la gestion. Il s'intéresse aux situations considérées comme difficiles à résoudre, cherchant à dépasser les limites du statu quo dans la réalité des sciences sociales.

<sup>22</sup> Schön, décédé en 1997, était consultant industriel, professeur en urbanisme et en éducation au Massachusetts Institute of Technology. Il a proposé une épistémologie de la pratique, affirmant que les praticiens compétents en connaissent plus que ce qu'ils peuvent en dire. Il a explicité les modalités de réflexion d'un professionnel dans l'action.

permettent de générer un savoir utile, valide et descriptif de la réalité sociale et source d'information pour changer cette réalité ». Leurs conceptualisations permettent de mieux cerner la difficulté d'apprentissage associée à ces contextes particuliers. Pour ces auteurs, le changement dans le contexte de situations interactionnelles difficiles passe par ce qu'ils appellent l'apprentissage en double boucle; celui-ci est central au processus de changement impliquant des modifications significatives et profondes au sein des processus cognitifs de la personne. Les enjeux sont de taille et ils sont toujours difficiles à actualiser dans la pratique professionnelle (Argyris, 1982, 1995, 1999).

Le principe sous-jacent à la science-action est que l'action est source de connaissances (Argyris, 1980, 1982; Argyris et coll., 1985). L'action est considérée comme une mise en oeuvre d'idées et de politiques ainsi que l'évaluation de leur efficacité (Argyris et coll., 1985). Dans le contexte de la réalité sociale, cette action se fait essentiellement dans le cadre d'une interaction avec d'autres personnes. L'intérêt de la science-action est d'étudier comment les personnes humaines planifient et exécutent leurs actions lorsqu'elles sont en interaction avec les autres. Le postulat de base est que l'intention se trouve au cœur de l'action (Argyris, 1980, 1990, 1995, 1999; Argyris et coll., 1985). Toute action est intentionnelle, même lorsque l'acteur est incapable de nommer adéquatement son intention. Cela indique qu'on ne peut agir sans viser au moins implicitement à produire un effet chez son interlocuteur.

La lucidité des intentions peut varier d'une personne à l'autre, mais toutes les actions demeurent intentionnellement rationnelles; elles sont donc explicitement ou implicitement conçues pour produire une conséquence (Argyris, 1982). Le processus de raisonnement associé à l'action prend ses racines dans les prémisses que les personnes créent, dans les inférences qu'elles font à partir de ces prémisses et dans les conclusions auxquelles elles arrivent. Chaque action implique donc plusieurs prémisses, plusieurs inférences et plusieurs conclusions, chacune étant exécutée à une vitesse telle qu'elle semble être du domaine de l'automatisme. Puisque toute action est perçue comme un acte intentionnel, cela impose un rapport d'interdépendance entre l'intention et la conséquence d'un comportement. Une telle conception permet d'envisager l'action comme investie d'une recherche de compétences. Au cours de son développement, la personne fait l'expérience d'actions efficaces dans des situations relationnelles spécifiques; l'action réussie entraîne un sentiment de compétence chez l'acteur. L'accumulation d'expériences relationnelles de succès amène celui-ci à se percevoir comme compétent; une perception qui l'encourage à faire le transfert de stratégies d'action efficaces d'une situation à une autre. Avec le temps, ces expériences sont intégrées à l'agir de la personne

pouvant être produites sans qu'une très grande conscience soit nécessaire (Argyris, 1982). Dans la vie de tous les jours, ces actions sont difficiles à reconnaître puisque le processus de raisonnement qui les sous-tend n'est plus très accessible.

Le cadrage de la situation est reconnu comme une étape essentielle dans la planification et le déroulement de l'action. Il permet de sélectionner ce qui sera perçu comme important, imposant, en quelque sorte, des frontières à l'attention; il impose une cohérence pour signaler ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas et, enfin, il donne une direction à l'action qui sera amorcée. Ainsi, lorsqu'elle fait face à une situation d'interaction, la personne cadre la situation et conceptualise son action à l'intérieur de ce cadre. Les cadres sont munis de structures (ensembles de théories, de schémas, de *patterns*) qui permettent de donner un sens à la réalité (Argyris, 1982; Argyris et coll., 1985). La capacité de cadrer la situation fait partie de la connaissance tacite de l'action compétente du praticien. Lorsque le praticien cadre une situation, il construit l'une des multiples interprétations possibles, sans toutefois être habituellement conscient que des alternatives de recadrage sont aussi possibles (Argyris et coll., 1985; Polanyi, 1983; Schön, 1983, 1987).

L'action intelligente du praticien est alimentée par un raisonnement habile et complexe demeurant en grande partie tacite. Pour découvrir le raisonnement derrière l'action, il devient donc nécessaire d'agir et ensuite de réfléchir sur l'action compétente. L'action sert alors de moyen pour explorer la situation puisqu'elle permet de produire de nouvelles informations sur lesquelles peuvent être basées les actions futures (Argyris et coll., 1985).

## **Les théories de l'action selon Argyris et Schön**

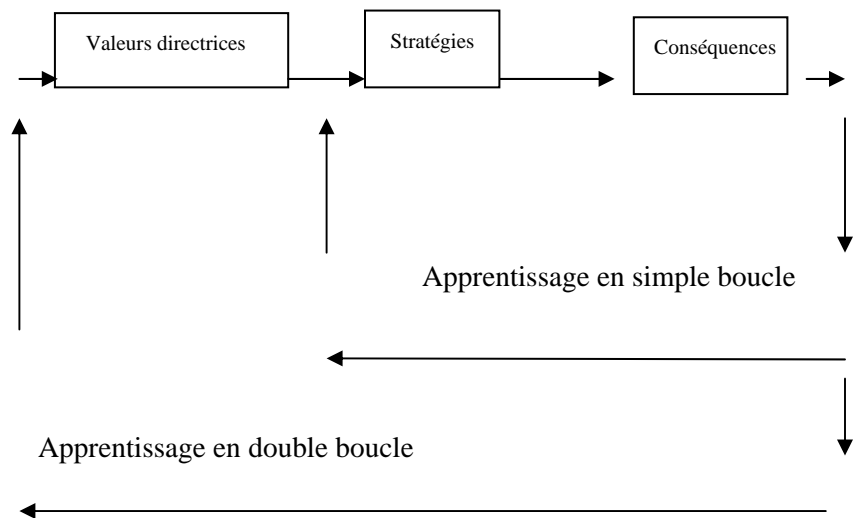
Les actions qui se sont avérées efficaces dans des situations spécifiques sont réutilisées dans des contextes relationnelles similaires. Argyris et Schön (1974) introduisent le concept de modèles d'action pour référer à des ensembles d'action visant à rendre l'action efficace dans des situations génériques. Les modèles d'action sont, en quelque sorte, des programmes maîtres utilisés par la personne pour obtenir des conséquences anticipées. Argyris et Schön identifient deux modèles d'action considérés également comme des théories de l'efficacité humaine : « D'un côté, celles qu'affichent les individus et qui englobent leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs; de l'autre, leurs théories d'usage, les théories qu'ils utilisent en réalité » (Argyris, 1995, p. 68). Les théories d'action permettent d'expliquer les comportements des personnes et de donner un sens

aux actions routinières. Elles démontrent comment les personnes appréhendent la réalité afin de la gérer efficacement. Elles « sont des théories normatives et non des théories affirmant une quelconque vérité objective » (*Ibid.*, p. 258). Les théories d'action sont gouvernées par un ensemble de valeurs à partir desquelles découle un ensemble de stratégies menant à l'obtention des conséquences escomptées (Argyris, 1980, 1982, 1995, 1996; Argyris et Schön, 1974; Argyris et al., 1985). La théorie d'usage de Modèle I est celle qu'Argyris et Schön ont trouvée chez l'ensemble des personnes avec qui ils ont travaillé. Les valeurs directives de la théorie de Modèle I sont a) de réaliser l'objectif défini de façon unilatérale, b) de maximiser les gains et minimiser les pertes, c) d'éliminer les émotions et les sentiments négatifs, d) de mettre l'accent sur le rationnel. Les stratégies cohérentes avec ces valeurs visent à contrôler unilatéralement l'environnement et la tâche de manière à se protéger et à protéger l'autre. Les conséquences qui en découlent sont des relations défensives, une faible liberté de choix et, enfin, la production d'une information restreinte au sein d'une interaction. Les valeurs directrices de la théorie de Modèle II sont a) de susciter une information valide, b) de susciter des choix libres et éclairés, c) d'assurer par ses actions une implication quant à l'agir de ses choix. Les stratégies comportementales associées à ces valeurs visent à mettre clairement en lumière les modalités de ses évaluations ou ses attributions, et à les présenter à l'autre de façon à l'encourager à les examiner et à les vérifier (Argyris, 1982, 1995; Argyris et coll., 1985; Argyris et Schön, 1974). Même si la grande majorité des personnes professent les valeurs de Modèle II, les recherches d'Argyris et Schön indiquent que leur théorie d'usage, en situations d'interactions difficiles, est cohérente avec la théorie d'usage de Modèle I. La théorie professée est un concept qui réfère aux valeurs et aux croyances qui guident les grandes orientations de la vie d'une personne; c'est celle dont parle la personne lorsqu'elle explique son action. La théorie d'usage, quant à elle, réfère aux valeurs régissant réellement l'action de la personne; elle peut être inférée à partir de l'action.

Ces mêmes auteurs expliquent comment les praticiens apprennent dans le cadre de situations professionnelles en distinguant deux types d'apprentissage : l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle. La personne procède à des apprentissages en simple boucle (*single-loop learning*) lorsqu'elle arrive à produire les effets visés en modifiant essentiellement les stratégies comportementales ou les stratégies d'action. L'apprentissage en double boucle (*double-loop learning*) exige de la personne d'aller plus profondément dans l'expérience professionnelle acquise et de questionner les programmes maîtres qui la composent. D'un niveau supérieur de complexité, il oblige la personne à questionner sa représentation de la situation de façon à

remettre en question ses stratégies, ses intentions et ses valeurs. Les deux types d'apprentissage sont représentés dans la Figure 1.

**Figure 3. Apprentissage en simple boucle et apprentissage en double boucle**



Source : Argyris (1995, p. 67)

Les situations qui exigent des apprentissages en double boucle s'avèrent souvent menaçantes et embarrassantes comme le sont les situations d'interactions professionnelles difficiles. Lorsque le praticien est exposé à des situations embarrassantes, il gère ces situations en créant ainsi des conditions qu'Argyris (1982, 1990) identifie comme autorenforçantes (*auto-inductance-fulfilling*), d'indiscutabilité et d'emprisonnement (*auto-inductance-sealing*), tout en demeurant non conscient de sa responsabilité dans la création de ces conditions qui limitent l'apprentissage.

### L'enjeu cognitif à l'apprentissage en double boucle

Au plan cognitif, les difficultés à faire des apprentissages en double boucle s'expliquent par le fait que le praticien a intériorisé des règles et des normes à travers la socialisation et que ces règles et ces normes continuent inconsciemment de se renforcer. L'interdépendance entre les règles, les normes

et les habiletés acquises au cours du processus de socialisation ainsi que les valeurs associées à ces habiletés, limitent les changements possibles permettant l'adaptation dans des situations difficiles qui exigerait de se dépasser. Le praticien persiste plutôt à répéter des actions inefficaces en ayant recours à des stratégies identiques à celles qui ont déjà conduit à des résultats inefficaces. Il en résulte un plafonnement qui finit par être considéré comme allant de soi sans jamais être réévalué (Argyris, 1982; Argyris et coll., 1985).

Là où l'efficacité exigerait que le praticien questionne sa représentation de l'action de façon à remettre en question ses stratégies, ses intentions et ses valeurs, il n'arrive pas à le faire. Dans un cas semblable, la science-action considère que le sentiment de compétence qui habite le praticien, l'empêche d'être conscient de l'incohérence entre son intention et la conséquence de son action. C'est à cette inconscience que les auteurs réfèrent pour parler de la compétence incompétente (*skilled incompetence*) de l'être humain (Argyris et coll., 1985). C'est une dimension inconsciente qui aveugle le praticien quant aux possibilités de construire des difficultés exigeant des apprentissages en double boucle.

On parle d'un processus circulaire autorenforcé pour référer au processus défensif (Argyris, 1982, 1995; Argyris et coll., 1985). Alors que le praticien valorise l'apprentissage en double boucle et qu'il croit même le maîtriser, les raisonnements, les habiletés et les conditions qu'il met en place pour apprendre, dans les situations embarrassantes, sont contre-productifs avec ce type d'apprentissage. L'écart entre ses intentions et ses habiletés à les traduire en action se maintient et le praticien en demeure inconscient. C'est l'ensemble du raisonnement implicite à l'action qui est défensif. Le praticien conceptualise la difficulté en faisant du cadre utilisé une prémisse valide, mais ne vérifie pas les jugements contenus dans ce cadre. Ensuite, il infère à partir de ce cadre, tire des conclusions quant aux actions à prendre, puis agit en conséquence (Argyris, 1982). Les arguments sont présentés comme des certitudes qui interdisent tout questionnement de la part de ses interlocuteurs. Il agit de façon à inhiber l'expression de sentiments négatifs et il supprime de façon unilatérale les aspects qu'il perçoit dérangeants pour lui et pour les autres. C'est donc parce que les actions produites sont hautement compétentes et produites en mobilisant peu d'attention que le praticien agit de façon à réduire son niveau de conscience et sa part de responsabilité dans la création et le maintien des routines défensives.



## **L'enjeu existentiel à l'apprentissage en double boucle**

Le concept de paradigme (Khun, 1970) permet de faire un pas de plus pour expliquer la difficulté du changement reliée à l'apprentissage en double boucle. En effet, on peut considérer que le questionnement des représentations ou des construits utilisés dans cet apprentissage présente toutes les caractéristiques d'un changement de paradigme. « Un paradigme, par définition, présuppose un champ d'expérience, un monde déjà perceptuellement et conceptuellement organisé d'une certaine façon » (Khun, 1970, p. 129). Pour William James (dans *Ibid.*, p. 113), « ce que l'individu voit, dépend de ce qu'il regarde et également de ce que ses expériences visuelles conceptuelles antérieures lui ont enseigné ». Le changement de paradigme oblige une ouverture à de nouvelles perceptions qui permettront de voir autrement les éléments d'une situation et de travailler différemment dans ce monde nouvellement construit. « L'acceptation d'un nouveau paradigme influencera la façon d'y extraire les données pour assurer que son interprétation se fasse à l'intérieur du nouveau paradigme » (*Ibid.*, p. 122).

Le changement implicite à l'apprentissage à double boucle suppose, chez le praticien, des transformations dans le rapport relationnel avec la situation permettant de se situer comme un praticien-chercheur en interaction plutôt que comme un expert (Schön, 1983, 1987). Le questionnement des construits et de sa représentation professionnelle affecte une partie de son identité professionnelle, à laquelle sont intégrés des valeurs, une conception de la réalité et des processus habituels de pensées (Freidman et Lipshitz, 1992; Lipshitz, Omer et Friedman, 1989; Louis et Sutton, 1991). En d'autres mots, comme le signale Dionne (1999), « cette transformation [...] requiert que l'on questionne les fondements d'une identité soigneusement confectionnée au fil des ans » (p. 2).

Pour Khun (1970), le transfert d'un paradigme à un autre est une conversion qui ne peut être forcée; elle relève de l'attitude que prend chaque individu dans sa relation avec l'univers et avec son environnement immédiat. La résistance à l'émergence d'un nouveau paradigme s'explique, chez le praticien, par la certitude que la nouvelle réalité en présence peut être analysée à l'intérieur de l'ancien paradigme et qu'il peut toujours s'y référer pour construire des problèmes porteurs de solutions.

Les études réalisées dans les sciences cognitives, les sciences de développement et les sciences des systèmes conduisent à l'idée que le processus de changement suscite une dynamique de tension et d'opposition où la personne, en tant que

système organisé, cherche à maintenir un équilibre entre le familier et la nouveauté. Selon cette perspective, le système vivant est en perpétuelle perturbation, et ceci se reflète par une interrelation complexe entre son activité interne et son échange avec l'environnement. Le système évolue sur le même palier d'organisation lorsque les perturbations ne dépassent pas sa capacité systémique. C'est uniquement lorsque ces perturbations excèdent un seuil critique que le système laisse place à une révolution paradigmatique (Khun, 1970). Cette révolution donne accès à une transformation dans l'organisation du système permettant l'émergence d'une nouvelle structure d'une complexité supérieure, gouvernée par de nouvelles propriétés fonctionnelles et caractérisée par de nouveaux paramètres (Brent, 1978, dans Mahoney, 1991). Le changement est l'équivalent d'un « saut irréversible de l'identité structurale du système »; le système peut maintenant « assimiler les éléments qui ont initié sa transformation » (*Ibid.*, p. 419). L'émergence d'une nouvelle organisation n'est pas, par ailleurs, un résultat automatique de tous les efforts d'adaptation. De l'avis de Mahoney, les théories tacites du soi sont au cœur de l'expérience humaine et elles exercent une influence sur les processus de changement. Ces théories correspondent aux façons qu'a la personne de se percevoir et de percevoir l'environnement. Elles peuvent être modifiées, mais leur inertie expérientielle est impressionnante. Lorsque le changement remet en question des habitudes très bien intégrées, il met la personne au défi de maintenir une cohérence dans sa conception de l'identité, dans sa valeur personnelle et dans sa perception de sa compétence. C'est donc par souci de maintenir d'abord son intégrité que la personne humaine en tant que système complexe a tendance à résister au changement. Cette résistance prend souvent la forme du besoin de maintenir une continuité dans la signification donnée à soi-même et à son environnement à partir de valeur intégrée et du sentiment de pouvoir personnel recherché.

## **Le contexte de la recherche**

C'est à partir d'un contexte prenant la forme d'ateliers de praxéologie (Lhotellier et St-Arnaud, 1994; St-Arnaud, 1995, 1999) que nous nous associons avec huit praticiens débutants pour explorer l'expérience vécue au cœur de cet apprentissage. Le contexte de la recherche a la particularité d'être à la fois le cadre d'exploration et une situation de perfectionnement. Nous nous sommes intéressés au praticien débutant, c'est-à-dire celui qui travaille depuis moins de cinq ans. Règle générale, les praticiens débutants progressent lorsqu'ils critiquent et planifient leur prochaine intervention à l'aide de modèles connus (St-Arnaud, 1992). Par ailleurs, lorsqu'ils sont confrontés à des

situations embarrassantes ou menaçantes, les modèles sur lesquels ils s'appuient sont moins consolidés. Leur conception de la compétence est en devenir, et leur jugement n'est pas encore fondé sur des valeurs et capacités personnelles qui relèvent du statu quo.

Dans le cadre de ces ateliers, ils sont invités à devenir ce qu'on appelle un praticien-chercheur, c'est-à-dire un praticien qui apprend à partir de son action professionnelle en tenant compte non seulement des particularités de ses interlocuteurs, mais surtout des particularités de sa propre personnalité. On appelle cette dimension le Facteur P (pour particulier et personnel) et on le distingue du Facteur G (pour général) qui permet de déceler dans une situation ce qui est déjà connu et analogue dans les modèles utilisés par les praticiens expérimentés. On parlera d'une position praxéologique pour désigner cet espace à l'intérieur duquel le praticien doit se placer pour devenir un praticien-chercheur. C'est à partir de cet espace qu'il investigate ses relations et ses stratégies humaines en rapport avec l'action.

L'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation (voir St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, dans ce numéro) vise à rendre l'action consciente, autonome et efficace. La responsabilité du praticien est de préparer des sessions de travail donnant accès aux composantes de l'intention. Il s'inspire des relations embarrassantes émergeant de sa pratique professionnelle. Deux types de réflexion sont utilisés aux cours des ateliers, soit la « réflexion-dans-l'action » qui se fait sous la forme d'expérimentation par des jeux de rôle, soit la « réflexion-sur-l'action » qui se fait à partir de retours sur l'action observée. L'animateur a la responsabilité de créer l'environnement permettant de maintenir, chez les praticiens, leur engagement à l'apprentissage et à l'expérimentation.

Chaque atelier est d'une durée de trois heures. L'atelier, pour un total de 45 heures qui s'échelonnent sur une période de quatre mois, marque, en quelque sorte, un temps d'arrêt pour les praticiens en leur permettant de réfléchir en groupe aux situations relationnelles difficiles vécues dans leur pratique.

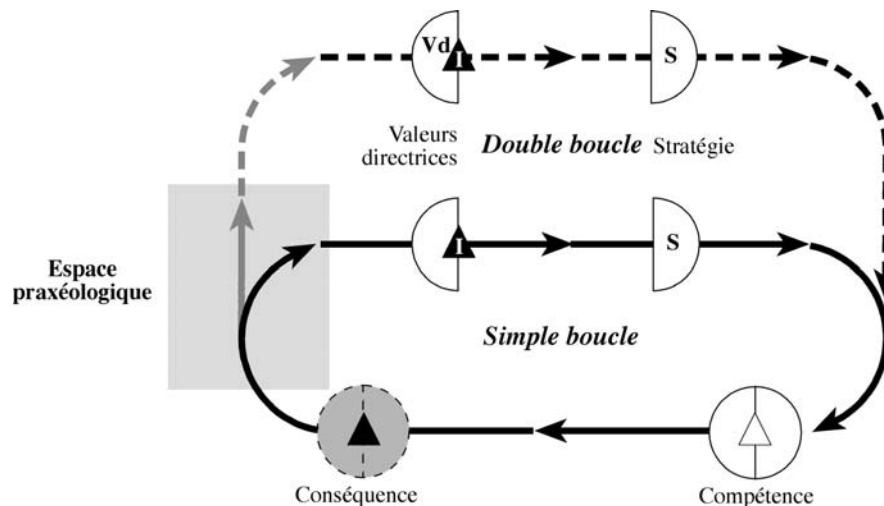
Les praticiens débutants occupent des emplois comme contractuels ou encore comme travailleurs autonomes. Ils sont âgés entre 25 et 49 ans. Tous ont été formés en psychologie des relations humaines.

L'expérience évolutive des praticiens est déchiffrée à partir l'observation des ateliers, des entretiens avec les praticiens et, enfin, des interviews avec l'animateur. Les informations émergeant de ces trois types de données sont

traitées à partir des procédés de l'analyse de théorisation, c'est-à-dire à partir d'algorithmes au nombre de six : la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation reproduisant la dynamique du phénomène et la théorisation consistant en une tentative de construction du phénomène étudié (Paillé, 1994). Il y a un mouvement récursif entre les ateliers de praxéologie, la collecte des données, le traitement de ces données et le retour sur les informations traitées lors des ateliers. Les données analysées et traitées sont retournées aux praticiens au fur et à mesure; ceci permet de valider les éléments émergeant dans un processus continu.

### **L'expérience vécue par les praticiens vers le passage de la double boucle**

L'expérience des praticiens se déroule au carrefour des boucles d'apprentissage c'est-à-dire à la jonction des deux voies d'apprentissage soit la voie de l'apprentissage en simple boucle et la voie de l'apprentissage en double boucle. La première boucle est la voie connue; c'est la voie très bien tracée que l'on prend habituellement lors de situations relationnelles embarrassantes. Nous y référons comme la voie de l'expertise. La deuxième boucle est la voie de l'aventure. Moins bien tracée, elle représente la voie du praticien-chercheur. Nous la désignons également comme la voie de l'incertitude. Aucun critère extérieur n'est intervenu pour dicter le meilleur choix à faire lorsqu'on se retrouve au carrefour, le praticien demeurant le plus compétent pour évaluer s'il est opportun d'emprunter la voie de l'aventure. La figure 2 représente le carrefour de la jonction des deux voies d'apprentissage. La partie ombragée réfère à l'espace praxéologique : c'est un espace virtuel à partir duquel on peut réfléchir dans l'action et sur l'action. Le carrefour, à l'intérieur de cet espace, est symbolisé par les flèches : la flèche opaque signale la voie habituelle de l'expertise alors que la voie de l'incertitude est représentée par la flèche grise.

**Figure 4. Le carrefour des deux boucles d'apprentissage**

C'est à l'intérieur de cet espace que se déploie l'expérience des praticiens. Le trajet parcouru lors de l'expérience des ateliers de praxéologie n'est pas un trajet linéaire. Il est l'occasion de plusieurs digressions; digressions qui furent l'objet de réflexion, puis de choix, et enfin d'actions permettant de construire l'expérience évolutive. La tolérance à se maintenir dans l'espace praxéologique et l'expérience construite à l'intérieur de cet espace se manifestent d'une façon propre à chaque praticien. Trois positions conceptualisent l'itinéraire de l'expérience : une position de départ, une position d'ouverture et enfin une position d'exploration. L'expédition entreprise peut également être désignée comme une exploration de la compétence incompetente, exploration qui, en bout de ligne, permet sa relativisation.

### La position de départ

Dans la position de départ, les praticiens ont une conception de ce que doit être un professionnel compétent. Pour ces derniers, le professionnel compétent est celui qui sait comprendre et résoudre le problème rapidement. Cette conception implique que la responsabilité de résoudre le problème leur appartient. Cela influence leur façon d'aborder les problèmes qui sont soumis dans les jeux de rôle. Ils commencent par les définir à partir de leur cadre de référence et ensuite,

ils se mobilisent pour les solutionner sans faire appel aux ressources des interlocuteurs. Cette conception du professionnel compétent s'inspire du modèle de l'expert qui part de modèles existants et connus, examine la difficulté de l'interlocuteur à partir de ces modèles, évalue, diagnostique et oriente l'interlocuteur dans cette voie. L'incapacité, pour les praticiens, de s'orienter dans cette direction est associée, au cours de cette position de départ, à l'incompétence. C'est la crainte d'être jugés par les autres s'ils n'arrivent pas à démontrer leur savoir-faire inspiré de cette conception. L'erreur est perçue comme une expérience dangereuse qu'ils cherchent à éviter : elle menace l'identité professionnelle qu'ils ont commencé à construire. Elle met en péril l'image qu'ils veulent refléter aux autres praticiens du professionnel compétent qu'ils sont en train de devenir.

Les éléments qui caractérisent cette position – la prudence, la valorisation de l'expertise et la peur de faire des erreurs – sont cohérents avec une telle conception du professionnel compétent. Ils ne la remettent pas en doute. Ils appréhendent, plutôt, tout ce qui les en éloigne. Cette façon de concevoir la réalité fait en sorte que les praticiens font rarement appel aux interlocuteurs pour traiter des impasses rencontrées dans le cadre des jeux de rôles. Par exemple, lorsque l'interlocuteur récalcitrant<sup>23</sup> continue d'être récalcitrant, c'est-à-dire lorsqu'il ne donne pas la réponse que l'acteur souhaite entendre, le premier mouvement de l'acteur et des autres praticiens est de spéculer sur les causes du comportement de l'interlocuteur. Ils ont alors recours à leurs connaissances théoriques pour expliquer la difficulté rencontrée, s'éloignant de l'action qu'ils ont sous les yeux pour chercher à se sortir de l'impasse. Ils définissent la difficulté de l'interlocuteur récalcitrant à partir de leur schème. Ensuite, lorsque ce dernier résiste à leur définition et aux modalités mises de l'avant pour résoudre la difficulté, ils mettent en place d'autres stratégies pour convaincre l'interlocuteur de leur raisonnement. Les stratégies leur permettant de se maintenir dans la position de d'expert sont le symbole de « la compétence » par excellence. On cherche à se confirmer dans cette identité du professionnel. Dans la logique de cette première position, une seule voie demeure possible : c'est la voie de l'expertise et, par le fait même, l'apprentissage en simple boucle.

---

<sup>23</sup> L'interlocuteur récalcitrant est l'expression utilisée pour décrire l'interlocuteur qui ne réagit pas dans le sens souhaité par le praticien. Il est considéré comme l'objet d'une construction du praticien et non comme une réalité objective.

## La position d'ouverture

La position d'ouverture vient mettre en doute leur conception du professionnel compétent inspirée uniquement du modèle d'expert. Le partage en groupe de l'expérience vécue au cours de la position de départ donne l'occasion aux praticiens de nommer les enjeux avec lesquels chacun a tenté de composer individuellement et de s'approprier cette expérience comme une partie essentielle liée aux difficultés de faire des apprentissages en double boucle. Cela ouvre la voie à de nouvelles possibilités dont celles de mettre en place des nouvelles normes d'expérimentations. Les praticiens acceptent de mettre à jour leur raisonnement implicite à l'action et de s'exposer au déséquilibre inhérent à cet exercice. C'est donc à partir d'un effort volontaire que les praticiens s'exercent à porter un regard critique. Cela permet de faire des liens entre le comportement de l'interlocuteur et leur intention véhiculée et de reconnaître l'inefficacité de certaines de leurs actions. Ainsi, malgré l'expérience de vulnérabilité à laquelle expose l'erreur, les praticiens cherchent à augmenter leur tolérance à faire des erreurs. Ils cherchent à augmenter leur tolérance à se maintenir dans la peau d'un praticien-chercheur qui cherche des réponses avec l'interlocuteur. Ils prennent conscience, au cours de cette position d'ouverture, de l'inefficacité de leur façon habituelle de fonctionner et également de leur très grande difficulté à modifier ces modes de fonctionnement malgré leur volonté de le faire. Cela vient interpeller leur attachement à leur façon de concevoir la « compétence » inspirée du modèle d'expert. Dans cette conception, il est difficile de percevoir l'interlocuteur récalcitrant comme ayant une certaine expertise sur la difficulté pour laquelle il consulte et interagir avec lui de façon à ce qu'il ait accès à cette expertise. Il est difficile de partager la responsabilité de l'intervention avec l'interlocuteur; cela équivaut à renoncer à la satisfaction d'être perçu compétent par ce dernier, cette façon de voir demeurant toujours au service d'une conception inspirée d'un modèle d'expert. Leur tolérance à ne pas s'évaluer en fonction du modèle d'expert n'est pas très grande. Lorsqu'ils n'obtiennent pas rapidement une réponse positive de la part de l'interlocuteur, c'est l'automatisme de l'habitude qui prend la relève. Ils s'activent pour reprendre le contrôle et ils le font en prenant la voie de l'expertise. S'arrêter au carrefour pour examiner les deux voies possibles est décodé comme une obligation de devoir abandonner quelque chose : « C'est chercher à aider l'interlocuteur sans essayer de le comprendre » ou encore « c'est mettre de côté son expertise ». Il n'y a pas d'équivalence au modèle d'expert et cette absence de modèle ne facilite pas l'expérience des praticiens. Par ailleurs, cette nouvelle lucidité éveille leur intérêt à agrandir leur pouvoir de gratification. L'intérêt suscite, en même temps, une certaine anxiété, parce qu'on a l'impression d'avoir à faire le deuil de tout un cadre familier de valorisation sans nécessairement avoir, à ce stade-ci, un système de rechange.

## Une position d'exploration

Dans la position d'exploration, les praticiens examinent attentivement la dynamique des habitudes associées au modèle d'expert à travers un processus en cinq moments : a) la conception d'un espace praxéologique; b) l'expérience du carrefour; c) l'appropriation du carrefour à travers l'exploration des besoins; d) la naissance d'une culture d'exploration; e) l'excursion dans l'incertitude. Ils sont maintenant suffisamment dégagés des appréhensions initiales pour surveiller les détours qui les éloignent de cet examen. Ils cherchent d'abord à apprivoiser l'impasse qui les empêche de se libérer des automatismes. Après avoir identifié une zone où ils se sentent incompetents, ils ne la fuient plus. Au contraire, ils la regardent à la loupe essayant d'y séjourner le plus longtemps possible. Ils apprivoisent une zone où ils ont cette impression d'être un « incompetent type » et la transforment en un espace de recherche où il faut créer pour sortir des habitudes.

Le parcours en zigzags entre les anciennes façons de faire et les nouvelles tentatives permet aux praticiens de différencier expérimentalement la voie de l'expertise et celle de l'incertitude. Les histoires qu'ils se racontent dans l'une et l'autre voie sont ainsi mises à jour. Ils s'activent volontairement, par différents moyens, pour court-circuiter les automatismes conduisant à la voie de l'expertise et pour chercher des façons d'avoir du plaisir dans la voie de l'incertitude. Le regard qu'ils portent sur eux, lorsqu'ils entament la voie de l'incertitude, permet de préciser les besoins spécifiques auxquels ils tentent de répondre : besoin de se sentir compétent, besoin de se sentir utile, besoin de faire du sens avec l'expérience de l'interlocuteur. Ils acceptent qu'ils ne peuvent faire le deuil de ces besoins alors même qu'ils abordent la voie de l'incertitude et ils tentent d'y répondre plus directement. Ils observent qu'il est très difficile, voire impossible, de se gratifier autrement qu'en fonction de tout un système de valeurs profondément enraciné dans le modèle de l'expertise. Répondre à ses besoins, c'est-à-dire en prendre directement la responsabilité, ne cadre pas avec le modèle d'expert. Il faut, à la limite, les camoufler.

Cette prise de conscience engendre, au sein du système groupe, une modification importante au sens où l'attention des praticiens se mobilise autrement. Éprouver du plaisir dans l'incertitude exige la gestion d'habitudes profondément enracinées, ce qui s'avère pratiquement impossible à réaliser individuellement. Les praticiens se mobilisent ensemble pour assumer la responsabilité de cette gestion. Il se développe alors au sein de la communauté d'apprentis une forme d'entraide où ils s'associent dans l'effort de vigilance nécessaire à la gestion des habitudes. Les stratégies pour se maintenir sur la voie



de l'incertitude deviennent alors plus efficaces. Avec l'assistance de l'ensemble des praticiens, ils réussissent à mettre entre parenthèses leurs cadres de gratification inspirés du modèle d'expert pour explorer de nouvelles sources de gratification dans l'interaction avec l'interlocuteur. C'est à ce moment précis qu'émerge une autre conception de la compétence du professionnel; celle où il est possible de se valoriser autrement qu'en fonction de valeurs uniquement inspirées d'un modèle d'expert. L'expérience demeure encore fragile; elle s'ancre cependant dans les sensations qui ont été vécues lorsqu'ils font l'expérience de cette nouvelle façon de faire.

Au terme de cette expérimentation, les praticiens habitent avec une plus grande tolérance l'espace praxéologique. La voie de l'expertise demeure toujours la plus familière, mais les entrées sont moins automatiques qu'elles ne l'étaient initialement. L'expérience a été suffisamment percutante en terme de compréhension expérientielle pour que, d'une part, le glissement dans la voie de l'expertise soit identifiable et, d'autre part, le ralentissement soit une question de choix. Nous proposons le terme « agir créatif » pour référer à cette plus grande capacité des praticiens à tolérer l'espace praxéologique lorsqu'ils se retrouvent en situations relationnelles embarrassantes. Ils se sont, en quelque sorte, affranchis des modèles d'expert pour développer une plus grande tolérance à naviguer dans l'incertitude.

L'agir créatif s'observe à travers la capacité des praticiens de se maintenir, durant quelques interventions, sur la voie de l'incertitude. Les praticiens « glissent », ensuite, sur la voie habituelle de l'expertise. Or maintenant lucides, quant à ce glissement, ils s'arrêtent avant d'entamer la voie de l'expertise et indiquent à voix haute qu'ils vont se reposer. Après quelques minutes d'arrêt, ils reviennent parfois dans le jeu de rôle en essayant de poursuivre là où ils avaient abandonné. Ce changement de comportement est l'œuvre d'un travail important, émergeant en quelque sorte de la traversée des trois positions.

Le changement est visiblement plus observable au niveau du système groupe. Nous utilisons le terme « agir collectif » pour traduire l'effet coalisé de l'agir créatif individuel. Il réfère à l'impact coalisé de l'aptitude individuelle des praticiens. Chaque praticien a développé une lucidité quant à son expérience dans la position praxéologique; il demeure le seul responsable pour évaluer sa capacité à composer avec le déséquilibre auquel il est soumis. Faisant l'objet d'une interaction continue entre les praticiens et l'animateur, cette interaction réflexive donne accès à l'émergence d'une mission commune soit celle de s'engager dans la voie du praticien-chercheur. Cela oblige à demeurer en position de doute quant à la pertinence de ses interventions. Il faut partir avec

l'idée de tester des hypothèses, basées sur la connaissance générale, tout en laissant à l'interlocuteur la possibilité de les valider. Au terme de l'expérimentation, la capacité individuelle des praticiens de demeurer dans la voie de l'incertitude s'avère limitée mais l'effet des capacités individuelles est cumulatif.

Chaque praticien s'engage donc dans la voie de l'incertitude pendant deux, trois ou quatre interventions. Lorsqu'il se voit glisser, il se retire du jeu de rôle pour prendre son souffle, et un deuxième praticien prend la relève pendant quelques interventions, puis un troisième, et ainsi de suite. L'effet coalisé de l'agir créatif fait en sorte que la position de l'interlocuteur est maintenant moins confortable qu'elle ne l'était au début des ateliers. Ce dernier se retrouve rapidement confronté à son expérience, « forcé » de s'explorer plus qu'il ne l'avait d'abord imaginé. Alors qu'au début des ateliers, on hésitait à prendre le rôle d'intervenant, c'est maintenant le rôle de l'interlocuteur qui devient plus compromettant.

### **Les phases de relativisation de la compétence incompétente**

Nous empruntons à Gilbert (1991, dans Mearns, 1997) les concepts d'incompétence inconsciente, d'incompétence consciente et enfin de compétence consciente, pour traduire les phases par lesquelles la compétence incompétente se relativise. Cette relativisation, en bout de ligne, permet aux praticiens d'être plus aptes à s'orienter vers la double boucle. Ces phases peuvent être superposées aux trois positions décrivant l'itinéraire de l'expérience soit la position de départ, la position d'ouverture et la position d'exploration.

La première phase, celle de l'incompétence inconsciente, se vit essentiellement au cours de la position de départ. À cette période, toutes les actions des praticiens sont produites sans qu'une très grande conscience ne soit nécessaire (Argyris, 1982, Argyris et coll., 1985). En effet, ces derniers cherchent à réaliser la tâche en définissant de façon unilatérale, en essayant de ne pas perdre la face et en essayant d'éliminer les sentiments négatifs. Ils cherchent à contrôler unilatéralement la situation de manière à se protéger et à protéger l'interlocuteur. Le raisonnement habile, qui sous-tend cette façon de faire, leur est complètement inaccessible. Remettre en cause leur théorie d'usage ayant présidé à l'élaboration de leurs stratégies d'action n'est pas une préoccupation. Tout ce que font les praticiens, au cours de cette position, est contre-productif

avec l'apprentissage en double boucle. Le cercle vicieux de l'expertise fait état du processus circulaire autorenforcé qui empêche de faire ces apprentissages (Argyris, 1982, 1999; Argyris et coll., 1985; Argyris et Schön, 1974; Friedman et Lipshits, 1992; Jeris, May et Redding, 1996). Au cours de cette première phase, les praticiens sont tout à fait inconscients qu'ils agissent de façon incohérente lors des situations relationnelles difficiles.

Il faut que les praticiens deviennent conscients, à travers leur propre évaluation, qu'ils agissent de façon inconsistante pour accéder à la prochaine phase. Ce phénomène devient accessible au cours de la position d'ouverture et déborde également dans la position d'exploration. La phase de l'incompétence consciente est une phase difficile parce qu'elle exige de porter un regard critique sur ses actions menant à une plus grande lucidité et obligeant à réduire « l'égocentrisme autojustificateur » qui permet de sélectionner uniquement ce qui nous embellit (Morin, 1999, p. 57). Cette phase implique un engagement personnel pour devenir plus transparent à soi-même et aux autres. Elle implique de gérer l'expérience de vulnérabilité suscitée par cette transparence dans un monde où l'on admet difficilement avoir des sentiments de vulnérabilité (Argyris, 1995; Argyris et coll., 1985).

La première exposition à l'inconsistance de l'action n'est cependant pas suffisante pour maintenir ouvert le passage dans cette phase. Elle ne permet pas aux praticiens de comprendre automatiquement ce qui les fait agir comme ils le font; ce qui les amène à vouloir contrôler unilatéralement les tâches de manière à se protéger et à protéger l'autre. Ils doivent accéder à un deuxième niveau de compréhension en s'exposant de façon répétitive à leurs façons inefficaces de faire dans l'action. Les actions répétées donnent accès à d'autres informations permettant de faire du sens avec l'action inconsistante. Les praticiens découvrent, entre autres, que leurs identités professionnelle et personnelle reposent essentiellement sur une certaine conception de la compétence et que c'est cette même conception de la compétence qui les empêche d'être réellement compétents. L'impasse est mise à jour : l'inefficacité des actions est fonction d'une représentation restreinte de la compétence sur laquelle s'appuient sa confiance en soi, sa conception du contrôle sur soi et sa conception du contrôle sur l'environnement. L'accueil de cette impasse est la pierre angulaire qui permet le tournant réflexif pour apprendre dans l'action. L'erreur peut alors devenir une source de curiosité plutôt qu'uniquement une source d'anxiété ontologique ouvrant la voie à une exploration constructive de l'expérience. Les motivations au cœur de l'action peuvent être examinées en tant que poussées vitales de l'être et non seulement en tant que menaces à contourner.

Dans la position d'exploration, les praticiens deviennent alors plus lucides face à de nouveaux éléments au cœur de l'action; action qui les empêche de faire des apprentissages en double boucle. Ils deviennent réceptifs au fait que leur savoir inspiré du facteur G comporte des limites pour régler toutes les difficultés rencontrées (St-Arnaud, 1999). Ils découvrent certaines failles dans leurs constructions inspirées du modèle d'expert qui les empêchent de prendre des risques d'innover (Argyris, 1982; Argyris et coll., 1985; Le Boterf, 1999). Ils découvrent que leur image de soi est fonction de cet ensemble de valeurs apprises à travers la socialisation (Argyris et coll., 1985) et de leurs besoins en présence; tout cet ensemble agissant tel un filtre pour construire leur réalité (Mahoney, 1991, 1995). Cette dernière dimension, relative aux besoins, est celle qui sert de tremplin au mouvement qui permet l'amorce de la phase suivante.

Déjà introduite dans la position d'ouverture, c'est dans la position d'exploration que nous avons plus directement accès au déploiement de la phase de la compétence consciente. Les dimensions faisant obstacle à l'apprentissage en double boucle ayant été mises en évidence, ils se mobilisent pour les transformer dans l'action. Lors de cette phase, le développement d'une plus grande conscience de l'apport des besoins au cœur de la compétence incompétente s'effectue. Ils examinent alors leurs constructions prenant une position d'agents responsables pouvant faire des modifications. Les exercices sont répétitifs et permettent de transformer l'expérience vécue, à ce niveau, en savoir. L'interaction continue avec les situations embarrassantes, à l'intérieur des jeux de rôle, fournit les données à partir desquelles les praticiens accèdent à de nouvelles expériences. Le processus réflexif permet de dégager, des expériences émergentes, de nouvelles appréciations (Legendre, 1993). En révisant en permanence leurs besoins en regard de l'action, les praticiens modifient non seulement l'automatisme de leur façon de faire mais ils découvrent aussi, dans cette répétition, une plus grande capacité à improviser dans cet espace spécifique d'incertitude (Le Boterf, 1999). Une perception modifiée de la situation, d'eux-mêmes en situation, combinée à cette nouvelle façon de faire, donnent accès à la double boucle. Ces voies d'accès sont soutenues dans cette position d'agent responsable où les praticiens s'exercent à reconceptualiser, en permanence, leurs constructions en cours d'interaction.

La phase de compétence consciente permet aux praticiens de se responsabiliser face à leurs besoins dans l'interaction, permettant qu'ils s'éloignent des sources habituelles de gratification pour chercher de nouvelles sources de gratification dans la voie du praticien-chercheur.

## **Conclusion**

Repenser en permanence ses perceptions, ses valeurs et ses façons de faire n'est pas de tout repos. Cela oblige à gérer une certaine anxiété et une certaine désorganisation face à ses façons de se percevoir et à être confronté à des sentiments d'inconfort importants. Dans l'expérimentation, la mise en commun des cadres de référence pour donner un sens à l'expérience a été suffisamment mobilisante pour qu'émerge au cœur du collectif une vision signifiante de l'expérience. Cette vision a fourni une orientation : on participe malgré le fait que la démarche soit porteuse d'inconforts importants. Temporaire et instrumentale, dans le cadre de la présente recherche, la collectivité a cependant permis d'éveiller une culture qui a conduit à une très grande lucidité quant aux agirs individuels des praticiens. Elle a participé au mouvement de suspension que chacun devait faire pour percevoir les occasions d'apprentissages en double boucle et pour s'expérimenter comme praticien-chercheur.

Influencée par leur subjectivité, par l'effet de la socialisation ou encore par les besoins en présence, l'aptitude des praticiens à comprendre tant au niveau de leur traduction que de leur reconstruction a été d'abord porteuse d'erreurs. Initialement, les praticiens sont aveuglés par leur paradigme d'expertise. Nous sommes pourtant devant de jeunes praticiens formés à la coopération. Mais, malgré cette formation, ils sont incapables de percevoir une autre option que celle de l'expertise. Leur conception du professionnel compétent constitue un filtre face au réel, de sorte que la réalité est décodée pour protéger l'illusion inscrite dans leurs schèmes. « Le paradigme prescrit et proscriit »; ils effectuent leur sélection et déterminent leur conception en fonction de catégories inscrites à l'intérieur d'eux (Morin, 2000, p. 24-25). Il est le plus souvent inconscient, mais influence l'agir sans que le praticien en soit conscient.

La faculté d'agir collectif qui s'est déployée a permis de composer avec les enjeux cognitifs et expérientiels associés à l'apprentissage en double boucle. Dans la recherche, elle s'est maintenue vivante par l'intérêt continu des praticiens à mettre entre parenthèses une identité inspirée du paradigme de la réussite. C'était l'objet de la recherche et ils se sont prêtés à cet exercice afin de s'ouvrir à un autre paradigme.

Plus les problèmes se complexifient, plus ils progressent, plus ils sont insolubles. Dans cet ordre des choses, il serait intéressant à notre avis de développer des aptitudes encore inconnues de compréhension et de créativité pour composer avec ces réalités complexes. Il serait intéressant de poursuivre les recherches pour étudier ces possibilités de transformation auprès de groupes

déjà constitués. Nous avons besoin de faire des progrès dans les apprentissages exigeant de nouvelles prises de conscience pour dépasser les limites rencontrées dans la pratique actuelle. Le développement d'un savoir d'action outrepassant les seules capacités individuelles est peut-être une solution pour gérer nos difficultés relationnelles complexes de la pratique professionnelle.

## Références

- Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York : Academic Press.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action : Individual and organizational*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses : Facilitating organizational learning*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. (Trad. G. Loudière ). Paris : Inter Éditions (1<sup>re</sup> éd. 1993).
- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge : design causality in the service of consequential theory. *Journal of applied behavioral science*, 32 (4), pp. 390-406.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Argyris, C., Putman, R. et Mclain Smith, S. (1985). *Action Science : Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Curry, L. et Wergin, J. F. (dir.). (1993). *Educating professionals : Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dionne, C. (1999). *Aspects phénoménologiques, processus et transformation inhérents à l'apprentissage de la coopération*. Essai-synthèse pour l'obtention de la maîtrise en psychologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Duguay, L.-M. (1999). *Changer son modèle d'intervention professionnel*. Essai-synthèse pour l'obtention de la maîtrise en psychologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Friedman, V. J. et Lipshitz, R. (1992). Teaching people to shift cognitive gears : overcoming resistance on the road to Model II. *Journal of Applied Behavioral Science*, 28(1), pp. 118-136.

- Harris, J. B. (1993). New expectations for professional competence, dans L. Curry et F. J. Wergin (dir.), *Educating professionals* (pp.17-52). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. (Trad. P. Rusch). Paris : Les éditions du Cerf. (1<sup>er</sup> éd. 1992).
- Jeris, L. S., May, S. C. et Redding, J. C. (1996, févr.-mars). *Team learning : processes, intervention and assessment*. Communication présentée au 6<sup>e</sup> Symposium : Orchestrating Work and Learning, Academy of Human Resource Development 1996 Conference, Minneapolis, MN.
- Khun, T. (1970). *The structure of scientific revolution* (2<sup>e</sup> éd.). Chicago : University of Chicago Press (1<sup>e</sup> éd. 1963).
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Les Éditions d'Organisation (1<sup>e</sup> éd. 1997).
- Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal/Paris : Guérin/ESKA.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche de praxéologie. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), pp. 93-109.
- Lipshitz, R., Omer, C. et Friedman V. J. (1989). Overcoming resistance to training : a nonconfrontational approach. *Training and Development Journal*, 42(12), pp. 46-50.
- Louis, M. R. et Sutton, R. I. (1991). Switching cognitive gears : from habits of mind to active thinking. *Human Relations*, 44(1), pp. 55-76.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change processus : The scientific foundations of psychotherapy*. USA : Basic Book.
- Mahoney, M. J. (1995). The psychological demands of being a constructive psychotherapist, In R. A. Neimeyer et M. J. Mahoney (dir.), *Constructivism in psychotherapy* (p. 177-188). Washington : American Psychological Association.
- Masterpasqua, H. R. et Perna, P.A. (dir.). (1997). *The psychological meaning of chaos*. Washington : American Psychological Association.
- McGuire, C. H. (1993). Sociocultural changes affecting professions and professionals, dans L. Curry et J. F. Wergin (dir.), *Educating professionals* (pp. 3-16). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Mearns, D. (1997). *Person-centred : Counselling training*. London : Sage Publications.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme – réformer la pensée*. France : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept clefs du savoir nécessaires à l'éducation du future*. France : Éditions du Seuil.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181.

- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. New York : Doubleday, Garden City (1<sup>e</sup> éd. 1967).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques (1<sup>e</sup> éd.1991).
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : Les compétences de l'intervenant pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Stehno, J. J. (1986). *The application and integration of experiential education in higher education*. Illinois, Southern Illinois University : Touch of Nature Environmental Center.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation permanente*, 135(2), pp. 33-44.
- Watzlawick, P. (1990). *Munchhausen's pigtail : or Psychotherapy & réalité*. New York : W. W. Norton & Company.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1974). *Change : principles of problem formation and problem resolution*. New York : Norton et Co.