

La praxéologie

Yves St-Arnaud, Lucie Mandeville et Chloé Bellemare
Université de Sherbrooke
lucie.mandeville@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons une clarification de la notion de praxéologie et nous précisons en quoi consiste un atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation. Nous abordons ensuite le concept d'efficacité et décrivons la démarche qui a conduit à la production de ce numéro thématique. Nous évaluons enfin la méthode praxéologique à partir de l'expérience vécue au cours de cette démarche et concluons par un bilan de cette expérimentation. Dans ce bilan, nous soulignons quatre éléments principaux: les particularités d'un atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation, l'importance accordée au praticien comme premier interprète de son agir, le changement de paradigme qu'exige la réflexion dans l'action et les mécanismes optimaux de fonctionnement d'un atelier de praxéologie.

Introduction

La notion de praxéologie est empruntée au vocabulaire de la philosophie. Bien que le terme « praxéologie » n'apparaisse pas dans les dictionnaires français de la langue courante, un article de l'encyclopédie Universalis (2000) en explique son origine et son apparition pour élargir l'objet de la morale, première science de l'action :

Il fallait arriver à voir clairement que, si la morale est une science de l'action, elle n'est que la science de l'action bonne. Or d'autres valeurs que le bien et le mal, notamment l'efficacité, peuvent et doivent être prises en compte pour donner à l'action humaine un autre objet. Ainsi, pour atteindre une même fin, plusieurs systèmes de moyens peuvent le plus souvent être envisagés; certains systèmes y conduiront plus vite, plus sûrement : il faut apprendre lesquels. Ce sera l'objet de la praxéologie (CD Universalis 6.0.11).

En anglais, le terme *praxeology* fait partie de la langue courante; on le définit comme *the study of human conduct* (The American Heritage Dictionary, 1982, p. 973). Cependant, si l'on se réfère à cette définition, plusieurs méthodes d'investigation scientifique utilisées dans diverses disciplines (psychologie,

sociologie, psychosociologie, etc.) – de la recherche fondamentale à la recherche-action – pourraient prétendre faire l'étude de l'action humaine. Or, ce qui distingue la praxéologie des autres méthodes, c'est le regard constructiviste, subjectif et idiosyncratique qu'elle pose sur l'action humaine. Il s'agit non seulement d'une étude de l'action, mais essentiellement, c'est une étude réalisée à partir de l'action; l'action étant le point de départ et le point d'arrivée de l'investigation.

La praxéologie, ainsi utilisée comme synonyme de la science-action (Argyris, 1993; Argyris, Putnam, et McLain-Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974; Schön, 1983, 1987), cherche à combler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique, entre la science et l'action (Gaudet, 1995). Pour Argyris, la notion de science-action vise le développement d'un savoir qui soit utile, valide, descriptif de la réalité humaine et qui soit une source d'informations sur la façon de changer cette réalité (Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985). Pour Schön, la science-action permet de considérer, dans l'univers scientifique, des situations qui, en raison de leur unicité, de leur degré élevé d'incertitude et de leur instabilité, ne permettent pas l'application des théories et des techniques de la science traditionnelle (Schön, 1983).

En référence au modèle de science-action d'Argyris et Schön, Lhotellier et St-Arnaud (1994) ont, pour leur part, introduit la praxéologie en tant que démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences.

La praxéologie prétend ainsi s'inscrire à l'intérieur d'un changement de paradigme de la science introduit, entre autres, par le constructivisme. Cette dernière position épistémologique conçoit la science comme une activité de construction de la réalité. De fait, selon Schrödinger (1990), la conception que tout individu possède du monde reste toujours une construction de son esprit et on ne peut jamais prouver qu'elle ait une quelconque autre existence. Le constructivisme radical rompt avec la convention scientifique et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, telle que conçue par la science traditionnelle, mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience (Von Glasersfeld, 1988).

Suivant ce nouveau paradigme, nous pourrions concevoir la praxéologie comme une méthode conduisant à une mutation profonde des façons de penser les problèmes. En ce sens, nous pouvons associer la praxéologie à ce que Gauthier

(1997) appelle une enquête autoréflexive qui est mise en œuvre par les participants dans le but d'améliorer la rationalité, la cohérence et la satisfaction de leurs propres pratiques, leur compréhension de ces pratiques et, ultimement, de la société dans laquelle ces pratiques se concrétisent. Cette enquête est réalisée grâce à un effort constant pour relier et mener en même temps une action et une réflexion. Ainsi, les visées de la praxéologie sont de deux ordres : le perfectionnement professionnel et une contribution scientifique. Chacune des visées peut être poursuivie de manière distincte ou complémentaire. Un praticien qui désire améliorer sa pratique dans des situations singulières pourra envisager la praxéologie comme une modalité de perfectionnement professionnel; un autre pourra y participer dans le but de rendre explicite son modèle d'action et ainsi contribuer à renchérir le savoir homologué dans sa profession.

Par ce nouveau paradigme, on assiste à ce que l'on appelle un virage réflexif (Heynemand, et Gagnon, 1994). En effet, la science de l'intervention se trouve ainsi confrontée au savoir et à l'agir professionnel, deux sources obéissant à une épistémologie qui s'alimente à des points d'ancrage différents : épistémologie des savoirs que construit le chercheur en organisant en un tout systématique les fruits de son observation et l'épistémologie de l'agir, partant des actions que pose le praticien à la découverte de son inspiration cachée. Du point de vue du praticien aux prises avec des problèmes complexes et pour lesquels il n'a pas de solutions toutes faites, il se retrouve dans l'action et doit développer un regard lucide de son action et un savoir pratique et pertinent.

D'autre part, dans le contexte de psychologie des relations humaines, la notion de praxéologie prend une signification particulière : la praxéologie se situe dans le prolongement de la recherche-action. Cette dernière est définie par Legendre (1993) comme un processus par lequel des praticiens tentent d'étudier leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions. Plus spécifiquement, la praxéologie est une recherche-action intégrale qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, partant d'un discours spontané à un dialogue éclairé voire engagé. Ce type de recherche expérimentielle et phénoménologique tient largement compte des expressions et des manifestations des participants en regard de leur démarche commune et met l'accent sur l'expérience vécue et sur le sens que prend la réalité pour les individus (Legendre, 1993).

L'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation

Les travaux des quinze dernières années, réalisés au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, ont permis de distinguer trois types de démarches praxéologiques : l'activité de praxéologie, l'atelier de praxéologie et l'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation. L'activité de praxéologie correspond à toute démarche par laquelle un ou plusieurs acteurs – avec ou sans assistance – cherchent à créer ou à valider un discours sur l'action à partir de données observables dans l'action. L'atelier de praxéologie est un type d'activité de praxéologie au cours duquel plusieurs acteurs s'entraident à rendre leur action consciente, autonome et efficace. Cette définition renvoie au modèle d'actualisation développé par St-Arnaud (1996). En ce sens également, un atelier (de praxéologie) permet d'envisager la production des savoirs d'expérience sous l'angle d'une coconstruction de ces savoirs à laquelle participent des acteurs concernés par un même objet, impliqués dans une pratique commune d'intervention (Racine, 1996). L'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation est, à son tour, une activité de praxéologie dans laquelle les participants utilisent le test personnel d'efficacité moyen privilégié pour s'actualiser. Pour le lecteur qui veut en savoir plus sur le test personnel d'efficacité, voir l'article de St-Arnaud dans le présent numéro.

L'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation, la méthode à laquelle nous référerons particulièrement dans cet article, est basé sur trois composantes de l'action : la conscience, l'autonomie et l'efficacité. Une action consciente implique que, tout en reconnaissant l'influence non consciente d'habitudes acquises, de processus défensifs ou de pressions venant de l'extérieur, l'acteur est capable de bien nommer ses intentions pendant qu'il interagit avec une personne ou un groupe. Il peut décomposer chaque intention en trois éléments simultanément présents : un besoin qu'il tente de satisfaire, une visée qui correspond à l'effet immédiat qu'il s'attend à observer chez son interlocuteur après chacune de ses réparties et un comportement perçu comme un moyen de produire l'effet visé. Il est en mesure de valider son discours par un retour sur ses dialogues ou à travers la rétroaction qu'il reçoit de ses collègues dans une démarche en groupe.

Une action autonome suppose que, tout en reconnaissant l'influence de ce qu'il a appris (modèles d'intervention, normes disciplinaires, théories) sur sa façon d'agir et sur l'évaluation qu'il en fait (surmoi professionnel), l'acteur valorise les procédés qu'il utilise ou invente dans le feu de l'action. En cas d'écart entre « ce qu'il devrait faire » ou « ce qu'il voudrait faire » (théorie professée) et « ce qu'il a réellement fait » (théorie d'usage) pour être efficace, il accrédite

d'avantage ce qui lui a permis de produire l'effet visé sans effet secondaire indésirable. Au besoin, il modifie la conceptualisation de son modèle d'intervention plutôt que d'essayer de modifier son action pour la rendre conforme au savoir disciplinaire.

Une action efficace exige que, tout en acceptant les critères éthiques et disciplinaires qu'il utilise dans sa profession pour juger de l'efficacité (extrinsèque) d'une intervention, l'acteur utilise comme critère de son efficacité personnelle (intrinsèque) le fait d'observer chez son interlocuteur l'effet qu'il anticipe et l'absence d'effet secondaire indésirable. Lorsqu'un écart persiste entre l'effet visé et l'effet observé, il attribue son inefficacité à un manque d'autorégulation de sa part. Il augmente son efficacité en modifiant sa stratégie, sa visée ou son aspiration pour éviter l'escalade.

L'efficacité⁵

La notion d'efficacité est au cœur même de la praxéologie. Elle appelle cependant quelques précisions. En effet, lorsqu'on parle d'efficacité, deux types de critères peuvent être utilisés (St-Arnaud, 1995). On parle d'efficacité extrinsèque lorsque l'intervenant évalue son intervention à partir de critères basés sur la recherche scientifique ou reconnus par une tradition professionnelle au sein d'une discipline. On parle d'efficacité intrinsèque lorsque l'intervenant évalue chaque répartition d'un dialogue en fonction de ses intentions professionnelles dans cette action. En supposant que les intentions professionnelles de l'intervenant sont reconnues comme légitimes au sein d'une profession, on présume que l'efficacité extrinsèque sera directement proportionnelle à l'efficacité des réparties de l'intervenant au cours d'un dialogue professionnel. D'autre part, selon Watzlawick (1988), la compétence professionnelle est toujours compétence d'un acteur en situation; elle émerge d'une situation plutôt qu'elle ne la précède. Le savoir-agir du praticien suppose qu'il sait juger avec pertinence les actes qui sont susceptibles d'avoir des effets sur le contexte qu'il convient de modifier (Le Boterf, 2000). Selon ce dernier, il y a plusieurs conduites pour résoudre avec compétence un problème et non pas un seul comportement observable désigné comme objectif univoque. Dans ce sens, la praxéologie est la science de l'agir qui, elle, est ancrée dans le principe de l'intentionnalité de l'action.

⁵ Cette section reprend en partie une présentation antérieure dans St-Arnaud, (2001), p. 120 à 123.

Selon les principes de base de la science-action, on présume que toute action est intentionnelle. Par ailleurs, on observe que la majorité des acteurs ont beaucoup de difficulté à identifier correctement leurs intentions, surtout lorsqu'ils sont dans une situation difficile. Selon les mots utilisés par Argyris et Schön (1974), lorsqu'on demande à un praticien d'expliquer son action, on constate souvent que sa théorie professée (*espoused theory*) ne correspond pas à sa théorie d'usage (*theory-in-use*). Selon Argyris (1995), les théories professées sont des construits que l'on a appris et que l'on utilise pour rendre compte de notre action, tandis que les théories d'usage sont inférées à partir de l'action; on les utilise en réalité pour élaborer et mettre en œuvre notre action⁶.

La théorie d'usage est inférée à partir de l'analyse de dialogues enregistrés ou reproduits de mémoire par l'acteur lui-même. Par exemple, un intervenant qui aidait une jeune femme à décider si elle se faisait avorter ou non s'exprimait ainsi lorsqu'on lui demandait quelle était son intention : « Je veux que la cliente détermine elle-même ce qui est mieux pour elle » (théorie professée). En écoutant le dialogue enregistré, on constatait que l'intervenant critiquait spontanément les arguments en faveur de l'avortement et approuvait subtilement les arguments en faveur de la maternité. Prenant conscience de sa véritable intention (théorie d'usage), l'acteur parvint à la nommer ainsi : « Je veux que la cliente décide de garder l'enfant ». Les hypothèses ne manquent pas pour expliquer cet écart entre ce qu'on pense faire et ce qu'on fait réellement; les visées inconscientes ne sont plus à démontrer et le répertoire des mécanismes de défense est abondant.

Dans une perspective de praxéologie, on s'intéresse moins à l'analyse de ces mécanismes qu'aux moyens de développer chez l'acteur la capacité de nommer rapidement ses intentions. Rappelons que l'objectif est de rendre l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace. Ainsi, nous apprenons dans l'action, lorsque notre action est efficace et quand nous détectons et corrigeons une erreur (Argyris, 1995). Nous savons que nous savons quelque chose quand nous sommes capables de réaliser ce que nous affirmons savoir.

Des recherches impliquant des personnes de différentes disciplines ont permis de constater que le processus de l'intention est complexe (St-Arnaud, 1995).

⁶ Au niveau organisationnel, Argyris (1995) traite de la routine défensive de laquelle relève toute action, politique ou pratique, qui évite aux membres d'une organisation de ressentir une menace et les empêche en même temps d'en découvrir les causes. Ces routines, inscrites dans la théorie d'usage des individus, les surprotègent et les empêchent d'apprendre de nouvelles façons d'agir.

L'analyse de cette complexité a montré la pertinence de retenir, comme principal indicateur de l'intention, l'effet immédiat que l'acteur souhaite produire chez son interlocuteur. Malgré la présence des mécanismes habituels qui peuvent interférer, on a constaté que l'acteur a plus facilement accès à sa théorie d'usage lorsqu'il se demande : « Qu'est-ce que mon interlocuteur devrait dire ou cesser de dire, faire ou cesser de faire, pour que je sois satisfait de l'effet produit par chacune de mes interventions ? ».

Dans l'exemple déjà cité, supposons que l'acteur vient de dire à sa cliente : « Je constate que tu as mentionné plusieurs aspects positifs de la maternité... ». Il pourrait se demander (ou un collègue témoin pourrait lui demander) laquelle des deux réponses hypothétiques suivantes de la cliente il aimerait entendre : a) c'est vrai, la maternité me paraît moins dramatique que je ne le pensais; b) c'est vrai, mais ce qui est le plus important pour moi c'est de conserver ma liberté et je pense que l'avortement est une meilleure solution. Si l'intervenant peut vraiment considérer que les deux répliques sont équivalentes pour lui, il pourra affirmer que son intention est bien « que la cliente détermine elle-même ce qui est mieux pour elle »; dans le cas contraire, il pourra rectifier la formulation de son intention en fonction de la réponse qu'il privilégie. Les dangers du mécanisme de rationalisation ne sont pas écartés pour autant. L'acteur pourrait encore répondre en fonction de sa théorie professée. Croyant que son intention est bien que la personne utilise ses propres critères, il pourrait continuer à affirmer qu'il ne privilégie aucune option, alors que le dialogue contredit cette affirmation. Cependant, l'expérience a montré qu'il est plus facile d'être honnête avec soi-même lorsqu'on évalue son efficacité en fonction de données observables.

Une fois l'intentionnalité de l'action reconnue, la « réflexion-dans-et-sur-l'action » permet d'assister des praticiens qui cherchent à résoudre des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur profession à partir de situations réelles vécues. La distinction contenue dans cette expression est importante : la « réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation en cours d'intervention et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour réflexif sur une action passée. Rappelons que l'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens réflexifs (Schön 1983, 1987), capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression « réflexion-dans-l'action ». Par ailleurs, l'apprentissage de cette compétence est facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention; on parle alors de « réflexion-sur-l'action ». Dans l'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation, les deux types de réflexion sont utilisés. L'objectif est de

maîtriser suffisamment le test personnel d'efficacité pour qu'on puisse s'en servir dans le feu de l'action.

La démarche praxéologique vécue par notre groupe

Cette section traite spécifiquement de l'atelier de praxéologie; elle apporte des précisions sur la démarche de notre équipe de recherche, décrit les procédures générales d'un atelier de praxéologie et illustre la méthode.

Déroulement d'un atelier de praxéologie

Notre démarche a permis d'identifier certaines procédures qui facilitent le travail au cours d'un atelier de praxéologie. Nous présentons ces procédures ainsi que des illustrations de la méthode pour mieux en saisir les implications concrètes. Les parties suivantes seront abordées : identification des objectifs poursuivis par les participants, présentation de la relation problématique, dialogue, utilisation du test personnel d'efficacité, expérimentation, conceptualisation.

Identification des objectifs poursuivis par les participants

La première étape consiste à identifier les objectifs qui seront poursuivis par le groupe. En général, les membres d'un atelier de praxéologie se réunissent afin d'expérimenter et de conceptualiser des mécanismes d'intervention qui entrent en jeu dans des situations concrètes. Pour nous, c'était de réfléchir sur le concept de la résistance au changement et voir, à la lumière de nos pratiques, le sens que nous donnions à cette notion et les façons d'intervenir sur ce phénomène. Il est donc possible d'identifier, au préalable, un thème spécifique qui réunisse les participants comme, dans notre cas, la résistance. Un autre thème pourrait être traité et il serait même possible de ne pas en déterminer un au départ.

Présentation de la relation problématique

La séance de travail est consacrée à un membre volontaire qui, le plus souvent, soumet au groupe une interaction professionnelle dans laquelle il éprouve une difficulté. Lorsque la situation est présentée, le participant formule une demande au groupe qui orientera l'ensemble de la séance. Cette demande pourrait être formulée ainsi : « Avec votre aide, je souhaite parvenir à mieux identifier ce que je fais et quelles sont mes erreurs; je désire aussi trouver des moyens pour me sortir d'une situation semblable à l'avenir ».

Dialogue

Tel que dans l'encadré, le participant a préalablement rédigé un dialogue illustrant l'interaction dans laquelle la difficulté se produit. Le dialogue est présenté sur une feuille séparée en deux colonnes. Dans celle de droite, le praticien inscrit et numérote une quinzaine de ses réparties qui sont suivies des répliques de son client. Dans la colonne de gauche, il décrit brièvement ce qu'il a vécu pendant le dialogue vis-à-vis les répliques de son client. Son vécu est traduit par une couleur particulière en fonction du code utilisé dans le test personnel d'efficacité (le vert indique que l'effet visé s'est produit, le jaune qu'il y a une ouverture même si l'effet n'est pas produit directement et le rouge que l'effet n'est pas produit). Dans le haut de la feuille, le participant inscrit sa visée, c'est-à-dire l'effet observable qu'il cherche à produire chez son interlocuteur durant ce dialogue. S'il n'est pas au clair avec sa visée, il laisse la case en blanc jusqu'à ce qu'on procède à une formulation qui sera cohérente avec le dialogue qu'il a rédigé. Une copie du dialogue est remise aux autres membres du groupe. L'acteur fait la lecture du dialogue en jouant son propre rôle, un autre participant joue son client.

Dialogue d'une interaction

Nom de l'acteur : Pierre

Nom de l'interlocuteur : Marie

Visée de l'acteur : Que Marie manifeste des comportements positifs à l'égard des suggestions que je propose.

<i>Vécu</i>	No	Dialogue
	1	Bonjour Marie. J'aimerais te suggérer quelques modifications au plan d'intervention que nous allons proposer à notre client.
Jaune Bon, ça y est! Elle se sent tout de suite menacée. Il faut l'amadouer!	-	Des modifications ? Tu n'es pas d'accord avec ce que je t'ai soumis ?

	2	Je suis d'accord avec la majorité des aspects de ce plan, mais j'aimerais que nous apportions certaines précisions.
Rouge Elle m'énerve. Elle est toujours débordée. Comment faire pour que nous collaborions ensemble alors qu'elle adopte une telle attitude ?	-	Écoute, je n'ai pas le temps de regarder cela avec toi. Je suis débordée.
	3	Je peux te laisser le document que j'ai préparé. Tu peux le regarder quand tu auras du temps libre.
Rouge Il n'y a rien à faire. Je me sens impuissant dans cette situation.	-	Ça ne sert à rien. Je n'aurai pas de temps libre d'ici le début de l'intervention.

Utilisation du test personnel d'efficacité

Le test personnel d'efficacité sert, entre autres, à valider ou à identifier la visée du participant. Les autres membres du groupe contribuent à cette opération qui se fait à partir des réparties du dialogue. En prenant une répartie à la fois, on demande au praticien : « Qu'est-ce que ton interlocuteur devrait dire ou cesser de dire, faire ou cesser de faire, pour que tu sois satisfait de l'effet produit par ton intervention ? ». Les réponses obtenues servent à inférer une visée que l'acteur reconnaît comme sienne. Dans l'exemple donné plus haut, la visée du praticien était : que Marie manifeste des comportements positifs à l'égard des suggestions que je propose.

Ensuite, chaque séance de travail comprend une alternance entre des moments d'expérimentation et des moments consacrés à la conceptualisation.

Expérimentation

Dans la période d'expérimentation, les membres du groupe tentent différentes stratégies pour gérer la situation présentée, tout en tenant compte de la visée déterminée par le praticien. Par des jeux de rôles, ils essaient ainsi de trouver des moyens, dans le présent cas, pour que Marie soit plus positive par rapport aux suggestions proposées. Le praticien peut, lui même, reprendre son propre rôle; il cherche à résoudre sa difficulté en essayant de nouvelles interventions. Il peut, par exemple, inviter l'interlocuteur à prendre un recul ensemble et discuter

du *pattern* relationnel qui semble s'installer entre eux ou il peut partager le malaise qu'il éprouve lui-même à son interlocuteur. S'il se sent bloqué ou s'il souhaite connaître d'autres manières d'intervenir, il demande aux autres membres du groupe de jouer son rôle. Le praticien peut aussi jouer le rôle de son interlocuteur; il réagit alors le plus conformément possible à ce qu'il connaît de celui-ci. Il a ainsi l'occasion de mieux saisir son vécu. Il pourra, par exemple, réaliser que les suggestions qu'il faisait à Marie pouvait susciter naturellement des réactions agressives chez celle-ci. Cet exercice permet de générer de nouvelles interventions possibles et, s'il y a lieu, d'identifier des visées plus réalistes suivant les réactions de ceux qui jouent le praticien ou l'interlocuteur.

C'est à partir de la visée formulée que le travail d'expérimentation débute. Éventuellement, le praticien pourra constater que, dans cette situation, son efficacité peut être augmentée de trois façons : soit en modifiant son comportement (le moyen pris pour produire l'effet visé), soit en changeant de visée si celle-ci s'avère irréaliste, soit en modifiant son besoin si celui-ci se révèle impossible à satisfaire (St-Arnaud, 1999). Dans le même ordre d'idées, Bourassa, Serre et Ross (1999) précisent que les problèmes d'inefficacité viennent du fait que le praticien n'arrive pas à agir selon son intention à cause de son émotivité ou qu'il s'entête à poursuivre une intention dans un contexte qui la rend irréalisable ou encore qu'il se trompe sur son intention, croyant l'avoir bien formulée alors que son comportement en traduit une autre.

Conceptualisation

En général, les séquences d'expérimentation et de conceptualisation se chevauchent; il y a une alternance continue entre les deux. La conceptualisation faite à partir de l'expérimentation amène le praticien à devenir encore plus conscient de sa façon d'intervenir et de ce qui est en jeu pour lui dans cette situation. Il peut identifier les moyens qu'il utilise constamment pour tenter de résoudre sa difficulté, mais sans succès. Il peut aussi reconnaître les interventions proposées par les autres qui lui conviennent et qu'il désire s'approprier. Après quelques réparties venant de celui qui personnifie l'interlocuteur, le jeu de rôles est momentanément arrêté pour considérer le vécu et l'effet que le praticien cherche à produire dans l'immédiat. C'est alors que le test personnel d'efficacité peut permettre au praticien de s'apercevoir que sa visée n'est pas réellement celle qu'il avait identifiée au départ, qu'elle n'est pas réaliste ou, encore, qu'il cherche à combler un besoin impossible à satisfaire dans la situation. Dans le présent cas, le praticien peut constater que, face à Marie, il souhaite répondre à un besoin d'être reconnu dans sa compétence; que les réactions de Marie remettent en question cette compétence; qu'il lui est très

difficile de lâcher prise sur ce besoin; qu'il aurait avantage à distinguer les réactions défensives de Marie de son propre besoin d'être reconnu.

La conceptualisation suppose que le professionnel fasse de sa pratique une opportunité de création de savoir (Le Boterf, 2000). En effet, tel que le précisent Lhotellier et St-Arnaud (1994), « la praxéologie est moins une conceptualisation d'une pratique que la création d'un savoir nouveau issu de cette pratique » (p. 95). En effet, les praticiens compétents démontrent une sorte de savoir pratique dont une grande partie demeure tacite : ils en savent habituellement plus que ce qu'ils peuvent en dire (Heynemand et Gagnon, 1994). À cet effet, il arrive souvent que des pratiques intuitives et spontanées soient adoptées sans qu'on ait rigoureusement jugé de leur valeur par voie d'expérimentation : elles s'appuient sur l'expérience de l'utilisateur (Legendre, 1993). La praxéologie vise donc à articuler le dialogue entre l'acteur et la situation, à lui donner une rigueur qui permettra la diffusion et l'enrichissement éventuel du savoir homologué (Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Traitant des modèles d'action, Bourassa, Serre et Ross (1999) précisent que le fait de mieux connaître « ce qui est » aide à déterminer « ce qui pourrait être » amélioré ou corrigé. Les modèles d'action sont définis comme « des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage » (p. 60). Cette adaptation est favorisée par la capacité du professionnel à transposer son savoir (Le Boterf, 2000). Cette compétence implique qu'il ne se limite pas à exécuter des tâches répétitives de façon identique mais que, face à des problèmes distincts, il sait mettre en oeuvre des stratégies cognitives appropriées. Ce type de savoir est requis dans un atelier de praxéologie.

Apports et limites de l'atelier de praxéologie

Depuis une quinzaine d'années, l'atelier de praxéologie a été expérimenté dans différents contextes par plusieurs intervenants selon des modalités variées. Certaines de ces expérimentations ont permis de dégager les avantages et les limites de cette méthode. Une première constatation positive est que l'atelier de praxéologie, dans le cadre de la formation professionnelle, offre des possibilités d'apprentissage différentes de ce qu'on obtient dans les exercices pédagogiques traditionnels. Les exercices habituels mettent l'accent sur les composantes cognitives de l'apprentissage; ils servent à l'intégration des concepts théoriques. L'atelier de praxéologie, pour sa part, vise un autre type d'apprentissage; il

permet de prendre en considération la personnalité et l'expérience globale de chaque intervenant. De fait, dans chaque atelier de praxéologie, on voit des participants inventer des façons originales de produire les effets visés. Chacun d'eux apprend à tenir compte de ce qu'il vit dans une situation problématique, à développer progressivement sa façon personnelle d'utiliser le modèle d'intervention qu'on lui enseigne et même à s'en affranchir. En plus de développer un répertoire personnalisé, chaque participant apprend qu'aucun procédé, à lui seul, n'offre la garantie d'efficacité; seule l'autorégulation dans l'action permet d'être efficace dans un cas particulier.

Un autre avantage de l'atelier de praxéologie est de supprimer l'écart entre la théorie professée et la théorie d'usage. Très souvent, un intervenant qui a bien compris un modèle d'intervention, grâce aux méthodes d'apprentissage favorisant une intégration cognitive, est persuadé qu'il l'applique lorsque arrive le temps de l'action. Il utilise les concepts qu'il connaît pour nommer ce qu'il fait. Lorsqu'on observe la pratique, dans un atelier de praxéologie, on constate régulièrement que l'on ne fait pas ce qu'on croyait faire. Tel participant qui se croit non directif et aide un client à résoudre des difficultés de relations interpersonnelle dira : « Je veux que mon interlocuteur prenne conscience de son attitude égocentrique », mais n'acceptera pas la réplique suivante dans laquelle l'interlocuteur manifeste qu'il est conscient de son attitude; « Je sais que je pense d'abord à moi, mais je considère que j'ai le droit qu'on me respecte ». L'intervenant peut alors reformuler sa visée en prenant en considération sa théorie d'usage : « Je veux que mon interlocuteur manifeste une intention de modifier son attitude égocentrique ». Devenu plus lucide sur sa véritable visée, l'intervenant a le choix entre différentes options. Il conserve la possibilité de modifier sa visée en fonction de la théorie qu'il professait et de renoncer désormais à chercher un changement d'attitude chez l'interlocuteur; mais il peut aussi accrédi-ter sa théorie d'usage, dévoiler à l'interlocuteur qu'il privilégie un changement d'attitude, comme moyen de solutionner ses problèmes de relation, tout en invitant l'interlocuteur à rester critique face à l'orientation proposée. Sans la « réflexion-sur-l'action » que permet l'atelier de praxéologie, le participant pourrait s'illusionner sur sa non-directivité tout en blâmant subtilement son client de son attitude égocentrique. Si la « réflexion-sur-l'action » l'a rendu plus lucide, il pourra aussi devenir plus autonome et plus efficace; par exemple, il pourra envisager d'ajuster sa théorie professée à ce qu'il croit utile de faire pour aider son client, quitte à choisir un modèle d'intervention qui lui convient davantage que celui de la non-directivité, plutôt que de maintenir un écart entre sa théorie professée et sa théorie d'usage.

Notre démarche a permis d'identifier aussi certaines limites de l'atelier de praxéologie. L'une d'elles concerne la difficulté occasionnelle de vérifier dans un jeu de rôle l'effet probable sur l'interlocuteur réel des procédés expérimentés en atelier. De façon générale, le participant qui personnifie son client entre assez bien dans le rôle et donne des répliques qui illustrent bien la difficulté qui est soumise à l'expérimentation. Par contre, lorsque certains des procédés utilisés visent le déploiement ou l'exploration de l'expérience de l'interlocuteur, un protagoniste interrompt parfois le jeu de rôle et fait un commentaire du genre : « Je ne sais pas ce que dirait mon client ». Même lorsqu'on l'invite à oublier l'interlocuteur réel et à composer le rôle en fonction de ce qu'il vit lui-même dans la situation, il est souvent incapable de donner des répliques spontanées; il répète ce qu'il a déjà entendu chez son client. Un tel participant ne parvient pas à s'approprier affectivement la situation, de sorte qu'il est difficile d'évaluer l'effet qu'aurait le procédé utilisé avec l'interlocuteur réel, un client dont la souffrance est intense et dont la motivation pour s'en sortir est élevée.

Dans certains cas, il semblait légitime d'inférer que le protagoniste cherchait davantage à démontrer que, si lui-même n'avait pas réussi avec son client, personne ne pourrait y parvenir; il donnait systématiquement des répliques codées rouges par rapport à toute visée expérimentée par un membre du groupe. Lorsque cela se produit, deux hypothèses sont pertinentes : il est possible que la réaction du protagoniste traduise une limite réelle des procédés et des visées utilisés avec l'interlocuteur qu'il personnifie, mais il est aussi possible que le protagoniste réagisse en fonction d'une image figée de l'interlocuteur plutôt qu'en se laissant influencer par les procédés utilisés à son endroit. Il serait évidemment impertinent d'évoquer a priori cette deuxième hypothèse pour justifier le manque d'efficacité observée dans le jeu de rôle. Dans le cas, malheureusement invérifiable, d'un parti pris du protagoniste de ne pas bouger, le groupe pourrait conclure à tort que le procédé utilisé ne peut résoudre la difficulté étudiée.

Un correctif a été envisagé pour suppléer aux limites du jeu de rôle. Il consiste à le remplacer par une relation réelle entre un participant et le groupe au sujet d'une difficulté que le participant vit. Ainsi, cette personne est elle-même l'interlocuteur du groupe et on cherche à être efficace pour l'aider. Il n'y a plus de jeu; la recherche d'efficacité professionnelle se fait avec le collègue qu'on cherche à aider. Dans une telle modalité, la consigne donnée au participant qui prépare une séance de travail peut se formuler ainsi : « Si vous êtes persuadé que vous êtes en présence d'un cas insoluble et qu'aucun procédé ni aucune visée différente de ce que vous avez expérimenté ne peut conduire à l'efficacité avec cet interlocuteur particulier, mieux vaut préparer une séance où vous serez

vous-même le client plutôt que de chercher dans un jeu de rôle à augmenter votre efficacité; on tentera de vous aider à faire face à cette frustration professionnelle ». On pourrait aussi ajouter la consigne suivante dans les directives générales aux participants qui optent pour demander un jeu de rôle : « Choisissez uniquement une situation pour laquelle vous avez l'intuition qu'il est possible d'être efficace, même si vous n'avez pas encore trouvé la façon d'y parvenir ».

Une autre limite apparaît lorsque le participant qui prépare la session de travail vit un sentiment d'échec par rapport à son interlocuteur réel. Il est très difficile pour lui de prendre la distance qui favoriserait une « réflexion-sur-l'action ». Son besoin relève davantage de la supervision, mais le contexte de l'atelier de praxéologie ne permet pas de répondre à un tel besoin. Il en est de même lorsque la difficulté se manifeste même lorsqu'un participant n'a pas la responsabilité de préparer une session de travail portant sur une situation personnelle. Par exemple, dans une pause de réflexion, tel participant, trop préoccupé par ses difficultés personnelles, intervient systématiquement en affirmant arbitrairement que ce qu'on vient de réussir dans un jeu de rôle ne fonctionnerait pas avec son interlocuteur. L'animateur ne peut qu'évoquer les règles du jeu de l'atelier pour éviter que cette remarque conduise à des discussions de cas, mais il note en même temps que ce participant n'a pas la disponibilité intérieure requise pour une démarche praxéologique. Un correctif à la méthode pourrait consister à sensibiliser les participants à cette difficulté dès le début de l'atelier et à les inviter, en conséquence, à tenir compte de ce facteur dans le choix du contenu et du moment de leur présentation. L'alternative proposée plus haut entre le jeu de rôle et une aide réelle pourrait aussi contribuer à résoudre cette difficulté.

Conclusion

Au terme de cette expérience, les frontières d'un atelier de praxéologie apparaissent plus clairement. Les travaux que nous avons réalisés, ainsi que les réflexions qu'ils ont suscitées, ont permis d'identifier quatre éléments pertinents. Premièrement, ils ont permis de distinguer trois démarches : l'activité de praxéologie, l'atelier de praxéologie et l'atelier centré sur l'autorégulation. Rappelons que la première réfère à toute activité visant à conceptualiser la pratique à partir de l'observation de la pratique, ce qui en assure sa validité écologique. L'atelier de praxéologie vise à rendre l'action consciente, autonome et efficace grâce à une conceptualisation issue de l'action et validée par l'action. L'atelier centré sur l'autorégulation privilégie le test personnel d'efficacité

comme outil d'actualisation. En général, selon Lhotellier et St-Arnaud (1994), un atelier de praxéologie part des besoins et des intentions des acteurs qui se réunissent pour s'entraider. En ce sens, ses formes peuvent être multiples : l'atelier peut être spontané ou planifié, il peut utiliser la parole ou l'écriture, il peut porter sur le ressenti ou l'imaginaire. Ici, il s'agit d'accompagner le parcours entier, du projet de l'agir jusqu'à l'action réalisée, puis jusqu'à la mesure de ses conséquences (Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Cette démarche peut être instrumentée par un ensemble d'outils : le récit des pratiques, la métaphore générative, le journal de bord, l'observation directe, le vidéo-feedback, etc. D'autres méthodes, permettant aux praticiens de devenir plus efficaces, pourraient être compatibles avec l'atelier de praxéologie. Nous pensons, entre autres, à l'approche du codéveloppement, la formation par l'action, la méthode réflexive. Nul doute que la complémentarité de ces approches a avantage à être explorée.

Deuxièmement, la définition d'un atelier de praxéologie suppose que la conceptualisation est validée par le participant lui-même. Cela demeure un critère essentiel. Lhotellier et St-Arnaud (1994) considèrent le participant comme le premier interprète de son agir. On lui demande de ne jamais trahir le savoir implicite qu'il possède, surtout lorsque celui-ci ne cadre pas avec le savoir homologué, sans quoi on ne pourrait jamais rien faire pour la première fois. Néanmoins, si l'on se réfère à la loi d'Argyris et Schön (St-Arnaud 1992), comme nous l'avons déjà mentionné, dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. Pour contrer cette difficulté, dans un atelier de praxéologie, le participant est invité à référer à son action réelle à partir d'un dialogue ou d'un jeu de rôle. Le rôle de l'animateur est central à ce niveau, car il contribue à ramener le participant à son action pour valider ce qu'il croit faire.

Au sujet de l'animation, elle peut être faite par le participant qui est responsable de la séance de travail. Elle peut aussi être assumée par un autre membre du groupe, dans le cas où le praticien qui traite d'une difficulté désire prendre un recul devant la situation qu'il aborde. Un animateur peut aussi être formellement nommé au début de la démarche. Dans notre démarche, par exemple, l'animation a parfois été faite par le praticien qui présentait une situation et, à d'autres occasions, elle a été prise en charge par Yves St-Arnaud qui avait offert au groupe d'exercer cette fonction.

Troisièmement, par son concept de « réflexion-dans-l'action », la praxéologie invite les praticiens à s'inscrire dans un changement de paradigme. Rappelons la

distinction faite entre la « réflexion-dans-l'action » et la « réflexion-sur-l'action ». La première suppose une réflexion dans le feu de l'action, c'est-à-dire un processus d'autorégulation pendant qu'on échange avec un interlocuteur. La deuxième se fait après l'action et signifie un retour analytique sur une interaction passée. Dans un atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation, on fait les deux. Dans la phase de conceptualisation, on réfléchit *sur* l'action et, dans la phase d'expérimentation, on réfléchit *dans* l'action. Bien que plusieurs approches de perfectionnement professionnel se basent sur une analyse de la pratique professionnelle, la particularité de l'atelier de praxéologie est de favoriser la « réflexion-dans-l'action » et l'une de ses finalités centrales est de former des praticiens-réflexifs capables de s'autoréguler dans l'action (St-Arnaud, 2001). Il existe toutefois des limites aux situations réelles rapportées ou jouées. Certaines limites ont toutefois été soulignées, entre autres, en ce qui concerne l'absence de l'interlocuteur réel et, par conséquent, les biais liés aux jeux de rôles.

Quatrièmement, notre expérience a permis de préciser certains aspects du fonctionnement d'un atelier de praxéologie. Le nombre optimal de participants se situe entre cinq et huit personnes; moins que cinq participants, on se prive d'une variété de points de vue et de stratégies; plus de huit, les relations entre les membres du groupe deviennent difficiles à gérer. Des rencontres régulières d'une journée complète, au rythme d'une fois par mois, semblent convenir particulièrement pour des praticiens provenant de régions éloignées. Même si ce type de formation exige une participation active et une responsabilisation importante de la part des participants, la présence d'un animateur est centrale. Celui-ci peut gérer les étapes de la démarche tout en facilitant les processus relationnels. Lorsque le test personnel d'efficacité est utilisé, donnant ainsi accès aux aspects affectifs impliqués dans l'action, l'animateur peut favoriser l'expression des sentiments des participants.

L'analyse de notre expérience a également permis de faire ressortir des aspects spécifiques au groupe y ayant participé. Cette démarche a permis de faire évoluer chacun dans son intervention. Dans ce sens, elle a véritablement rendu l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace. Le test personnel d'efficacité a été identifié comme l'un des outils ayant le mieux contribué à cette progression. La place qui lui a été accordée a néanmoins créé certaines difficultés. En effet, une proportion significative des participants utilisait ce modèle dans leur pratique d'intervenant, d'enseignant ou de superviseur. À certaines occasions, les personnes qui connaissaient peu ce modèle ont eu de la difficulté à s'intégrer et à participer entièrement au travail. D'autre part, l'importance attribuée au test personnel d'efficacité pouvait laisser supposer

qu'il était le propre d'un atelier de praxéologie; alors que d'autres méthodes et outils peuvent tout aussi bien contribuer à rendre l'action consciente, autonome et efficace. Enfin, dans notre démarche, la notion de résistance est demeurée secondaire. Peu de discussions explicites ont été orientées vers une meilleure compréhension du phénomène rendant, par le fait même, plus difficile la conceptualisation des modèles d'intervention efficaces face à la résistance. Même les phénomènes de résistance dans notre propre groupe ont été repérés sans être réellement approfondis. Les participants traiteront davantage de cet aspect dans les articles suivants.

Références

- The American Heritage Dictionary* (1982). Boston : Houghton Mifflin Company.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco : Jossey-Bass. Traduction française par Loudière, G. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : InterÉditions.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R. et McLain Smith, D. (1985). *Action science*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Curry, L., Wergin, J.F. et associés (dir.). (1993). *Educating professionals : responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Encyclopaedia Universalis (2000). CD Universalis 6.0.11. France.
- Gaudet, C. (1995). *Praxéologie et formation pratique : faire apprendre à faire*. A.C.É.É.A., 2 juin.
- Gauthier, B. (dir.). (1997). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Heynemand, J. et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2).

- Racine, G. (1996). *La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune*. ACFAS.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schrödinger, E. (1990). *L'esprit et la matière*. Paris : Éditions du Seuil.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal : P.U.M.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : P.U.M.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie : le changement personnel assisté*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Von Glasersfeld, Erhard, (1988). Titre du chapitre. Watzlawick, P. *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.

