

Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue

Yves St-Arnaud

Special Issue, 2018

Numéro spécial 25^e anniversaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059209ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059209ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

St-Arnaud, Y. (2018). Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26–41. <https://doi.org/10.7202/1059209ar>

Article abstract

The terms action-science and praxeology designate an approach that, since its inception twenty years ago, has helped renew the relationship between practice, education, and research. An analysis of the difficulties encountered by hundreds of practitioners who began using the reflection-in-action method as part of an exercise in praxeology leads to the discovery of an important factor in explaining the problems in the dialogue of practice, education, and research: the lack of a valid discourse of practice. Four major difficulties encountered by practitioners who wish to name what they really do in practice are presented and analyzed. There follows a discussion of the consequences for the dialogue desired.

Pratique, formation et recherche: l'espoir d'un dialogue

Yves St-Arnaud

Univeristé de Sherbrooke

Résumé

Les termes science-action et praxéologie désignent une nouvelle approche qui, depuis vingt ans, contribue à renouveler les rapports entre la pratique, la formation et la recherche. L'analyse des difficultés rencontrées par des centaines de praticiens qui se sont initiés à la méthode de réflexion-sur-l'action, dans une démarche de praxéologie, conduit à la découverte d'un facteur important pour expliquer les difficultés du dialogue entre la pratique, la formation et la recherche: l'absence d'un discours valide sur la pratique. Quatre difficultés majeures que rencontrent les praticiens qui veulent nommer ce qu'ils font réellement, dans leur pratique, sont présentées et analysées. Suit une discussion quant aux conséquences pour le dialogue recherché.

Originellement paru dans:

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 2, no 1, 1995, p. 21 à 38

Abstract

The terms action-science and praxeology designate an approach that, since its inception twenty years ago, has helped renew the relationship between practice, education, and research. An analysis of the difficulties encountered by hundreds of practitioners who began using the reflection-in-action method as part of an exercise in praxeology leads to the discovery of an important factor in explaining the problems in the dialogue of practice, education, and research: the lack of a valid discourse of practice. Four major difficulties encountered by practitioners who wish to name what they really do in practice are presented and analyzed. There follows a discussion of the consequences for the dialogue desired.

Resumen

Los términos ciencia-acción y praxis designan un nuevo enfoque que, desde hace veinte años, contribuye a renovar las relaciones entre la práctica, la formación y la investigación. El análisis de las dificultades encontradas por cientos de practicantes que su han iniciado en el método de reflexión sobre la acción, en un trámite de praxis, conduce al descubrimiento de un factor importante para explicar las dificultades de diálogo entre la práctica, la formación y la investigación: la ausencia de un discurso válido sobre la práctica. Son presentadas y analizadas cuatro dificultades mayores que encuentran los practicantes que quieren nombrar lo que ellos hacen realmente en su práctica. Luego sigue una discusión respecto a las consecuencias del diálogo buscado.

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, Argyris et Schön (1974) ainsi que d'autres praticiens-chercheurs influencés par eux¹ tentent de redéfinir les rapports entre la pratique professionnelle, la formation et la recherche. Le terme science-action a été proposé pour démarquer de la recherche-action² cette approche de la science appliquée traditionnelle. Il est utilisé par Argyris «dans le but de développer un savoir qui soit utile, valide, descriptif de la réalité humaine et sociale et source d'informations sur la façon de changer cette réalité» (1985, p. X). Argyris et ses collaborateurs expliquent, en particulier, la nécessité de se démarquer de la recherche-action:

Nous aurions pu nous satisfaire du terme recherche-action (*action research*) mais deux facteurs s'y opposent. Premièrement, au cours des ans, la recherche-action a souvent été séparée de l'élaboration et de la validation de théories. Les *leaders* dans le domaine de la recherche sociale distinguent la recherche-action de la recherche fondamentale en affirmant que la visée de la recherche-action est de résoudre un problème important pour un client et non pas nécessairement de vérifier les éléments d'une théorie. Deuxièmement, plusieurs de ceux qui font de la recherche-action gèrent leur travail sur le terrain en suivant les idées courantes de la recherche scientifique traditionnelle. Le dilemme est qu'en raison de certaines des idées généralement admises au sujet de la recherche rigoureuse, on s'impose des limites. Pour atteindre un niveau de rigueur, la méthodologie peut devenir tellement dissociée de la réalité à comprendre qu'elle n'est pas utile. (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985, p. X)

Pour Schön, «la science-action est une façon d'introduire 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» (1983, p. 319).

Plus récemment, on a introduit le terme praxéologie pour souligner que dans le domaine de l'intervention, l'action précède le savoir³. La praxéologie est définie comme une démarche structurée qui vise à rendre l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace. Après la présentation d'un problème que rencontrent les praxéologues en quête d'un dialogue entre la pratique, la formation et la recherche, une analyse des données recueillies au cours de plusieurs démarches de praxéologie conduira à la présentation de quatre difficultés spécifiques. Quelques conséquences pour le dialogue recherché seront ensuite énoncées.

1 Voir, par exemple: Argyris, Putnam et McLain Smith (1985); Friedman et Lipshitz (1992); Grimmett et Erickson (1988); Schön (1991); Serre (1992); St-Arnaud (1992).

2 Pour plus de précisions sur ces distinctions, voir St-Arnaud (1992) et Argyris (1980).

3 Pour plus de précisions sur ce passage de la «science-action» à la «praxéologie», voir St-Arnaud (1993).

2. Un dialogue à sens unique

Que l'on parle de science-action ou de praxéologie, l'originalité de l'approche est de compléter le rapport habituel qui existe entre, d'une part, la pratique et, d'autre part, la recherche ou la formation. L'analyse de la pratique, à partir du savoir homologué, est bien établie dans les milieux universitaires; les praticiens soucieux de perfectionnement sont eux-mêmes disposés à se soumettre à ce genre d'analyse. L'inverse est plus rare cependant. La réflexion sur une pratique conduit difficilement à une critique substantielle du savoir homologué. On attribue souvent ce déséquilibre aux attitudes réciproques des partenaires que sont les praticiens, les formateurs et les chercheurs. L'idée proposée dans cet article est que l'absence de réciprocité, sur le plan de la critique scientifique ou épistémologique, ne se limite pas à des questions d'attitudes; elle est directement reliée à la difficulté qu'ont les praticiens à nommer correctement leur pratique.

Cette idée est basée sur les données recueillies, depuis une dizaine d'années, auprès de centaines de praticiens engagés dans une démarche de praxéologie visant à rendre leur action plus consciente, plus autonome et plus efficace. Les acteurs impliqués dans ces réflexions appartiennent à des disciplines très variées: psychologues, psychothérapeutes, consultants organisationnels, orthophonistes, orthopédagogues, enseignants, andragogues, superviseurs en éducation et en psychologie, agents de probation, agents de relations humaines, infirmières et infirmiers, préposés aux services à la clientèle, organisateurs communautaires, animateurs de groupes, administrateurs, gestionnaires, conseillers en orientation et conseillers financiers. À travers la grande diversité des situations abordées, tous ces praticiens ont constaté la difficulté de nommer correctement leur action.

Lorsqu'il met sa pratique en rapport avec le savoir homologué, le praticien non entraîné tient ordinairement un discours qu'il a appris au cours de sa formation; très souvent et sans qu'il le sache, sa pratique ne correspond pas à son discours. Le phénomène a été décrit avec une grande précision par Argyris et Schön (1974), il y a déjà vingt ans; il a été identifié par la suite comme «la loi d'Argyris et Schön», énoncée comme suit: «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» (St-Arnaud, 1992, p. 53).

Une des conséquences de ce phénomène est que l'interaction entre la pratique, la formation et la recherche porte à faux. On vise une bipolarité, un dialogue qu'on pourrait comparer à une ellipse dont les deux foyers seraient, d'une part, le savoir homologué et, d'autre part, la pratique. Dans la réalité, le pôle de la pratique est inaccessible; il est déformé dans un discours qui est lui-même un produit du savoir homologué mais qui ne

correspond pas à la réalité. La bipolarité disparaît; l'ellipse devient un cercle; on ne parle que du savoir homologué, à l'occasion d'une pratique décrite et analysée à partir des concepts déjà connus.

Pour tenter d'établir un dialogue bipolaire, la praxéologie propose une nouvelle forme de réflexion-sur-l'action qui permet à des praticiens de produire un discours valide sur leur action. Pour y arriver, ceux-ci doivent apprendre à nommer leurs intentions; celles-ci étant l'expression d'une théorie de l'action qui les guide. Cette épistémologie de l'action a été décrite par Schön (1983, 1987) qui considère que les universités «ont une vision tronquée de la connaissance, nourrie par une ignorance de la compétence pratique et de l'art du professionnel» (Schön, 1983, p. VII)⁴. Pour stimulante qu'elle soit, la démarche praxéologique se heurte à toutes sortes de difficultés que l'on commence à peine à nommer et à comprendre. Argyris (1985, 1990, 1993) a longuement décrit les obstacles d'une démarche de science-action dans le contexte organisationnel. Friedman et Lipshitz (1992) ont tenté d'énoncer les obstacles que rencontrent des praticiens qui tentent de modifier leur action pour la rendre cohérente avec le discours de coopération qu'ils professent et qu'ils valorisent.

3. À la recherche d'un discours valide

Le test ultime qui permet de vérifier si le discours sur la pratique correspond à la réalité, au cours d'une interaction, consiste à répondre à la question «Quelle est mon intention?». On postule en effet que, dans une interaction, toute action est intentionnelle. De la même façon qu'on a pu élaborer une théorie du concept de soi à partir de réponses à la seule question «Qui suis-je...?» (L'Écuyer, 1994, p. 60), le praxéologue peut reconstituer sa théorie de l'action à partir des réponses qu'il donne, dans un échantillon représentatif de situations où il pratique, à la question «Quelle est mon intention?». Il faut cependant que ses réponses obéissent à certaines règles méthodologiques définies dans le cadre d'une démarche de praxéologie.

Tous les praticiens qui ont examiné des cas personnels, en utilisant ces règles méthodologiques, ont effectivement vérifié l'intentionnalité de leur action. L'analyse des nombreux cas, accumulés par les praticiens cités plus haut, a permis de déceler quatre difficultés majeures que rencontre l'acteur qui veut décrire correctement son action. La recherche d'un dialogue bipolaire exige que l'on trouve une façon de contourner ces

⁴ Traduction de l'auteur. Schön (1983) explicite ailleurs l'objectif épistémologique de son volume: «Dans ce volume, je propose une épistémologie de la pratique basée sur un examen minutieux de ce que certains praticiens – architectes, psychothérapeutes, ingénieurs, planificateurs et gestionnaires – font en réalité... Je pars du postulat que les praticiens compétents en connaissent ordinairement plus que ce qu'ils peuvent en dire. Ils font preuve d'une sorte de «savoir-dans-l'action» (*knowing-in-practice*) dont la plus grande partie est tacite» (p. VIII).

difficultés⁵; sinon le praticien continuera à répéter le discours appris à l'école, sans réaliser que sa pratique l'a amené à créer un savoir-faire différent de ce qu'on lui a enseigné.

3.1 La complexité du processus

La première difficulté que l'on rencontre dans la formulation de ses intentions vient de la complexité du processus. Lorsqu'on interroge plusieurs acteurs sur leurs intentions, on recueille habituellement trois types de réponses. Cette variété permet de reconstituer ce qu'on peut appeler le cycle de l'intention. Lorsqu'un acteur nomme son intention, il ne retient ordinairement qu'un élément ou deux d'un processus complexe, ce qui a pour effet de réduire considérablement la compréhension de son action. Le schéma de la figure intitulée «Le cycle de l'intention» met en relation ces trois éléments incontournables de l'intention. Chaque élément est numéroté de 1 à 3.

Première catégorie – La première catégorie comprend toutes les réponses où l'acteur décrit la stratégie qu'il veut utiliser. Par exemple, quatre personnes interrogées sur leur intention, dans une situation particulière, répondent ainsi à la question «Quelle était votre intention dans cette interaction?»:

– Un consultant dans une première rencontre avec un client

«Je voulais l'informer des difficultés de son projet.»

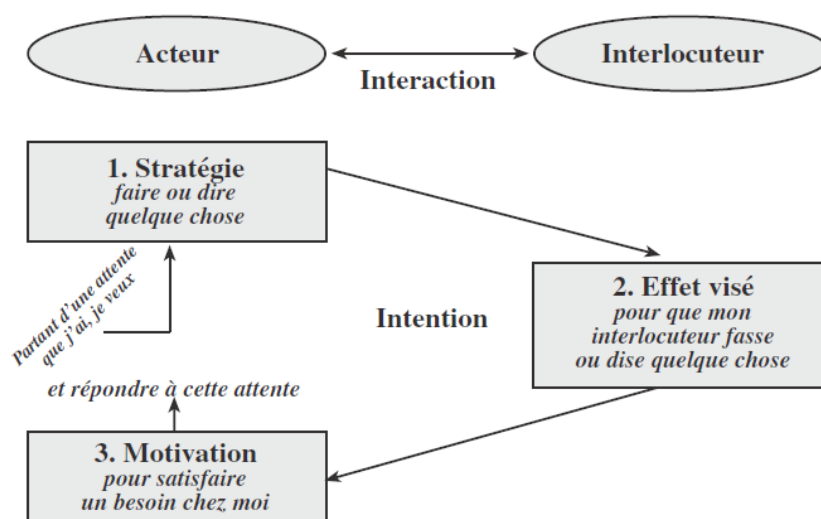


Figure 1. Le cycle de l'intention

– Un professeur dans un dialogue avec un étudiant

«Je voulais confronter cet étudiant.»

– Une infirmière dans un échange avec la mère d'un enfant déficient

«Je voulais l'écouter.»

⁵ Ces difficultés ont été présentées dans un manuel qui propose une démarche systématique pour les contourner (St-Arnaud, 1995).

– Une travailleuse sociale dans une discussion de cas avec un collègue

«Je voulais lui faire part de mon expérience.»

Deuxième catégorie – La deuxième catégorie comprend toutes les réponses où l'acteur décrit l'effet qu'il veut produire chez l'interlocuteur. Pour inciter l'acteur à décrire l'effet visé, on l'invite à compléter la phrase «Dans cette interaction, je voulais que mon interlocuteur...». La démarche de praxéologie exige, en effet, que cet effet soit nommé correctement; c'est lui qui donne la clé pour comprendre la théorie de l'action que pratique l'acteur. Voici comment les quatre personnes déjà citées progressent dans la formulation de leur intention en nommant, cette fois, l'effet visé.

– Le consultant

«Je voulais l'informer des difficultés de son projet, pour qu'il m'autorise à modifier le projet.»

–Le professeur

«Je voulais consulter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier d'avantage.»

– L'infirmière

«Je voulais l'écouter, pour qu'elle me parle d'elle.»

– La travailleuse sociale

«Je voulais lui faire part de mon expérience, pour qu'il manifeste sa compréhension.»

Dans tous ces exemples, l'acteur décrit un comportement observable, l'effet qu'il attend de son interlocuteur pendant l'interaction.

Troisième catégorie – La troisième catégorie comprend toutes les réponses où l'acteur décrit l'effet sur soi ou le besoin personnel auquel il cherche à répondre. Cette fois, la structure de la phrase ne comporte aucun verbe d'action – faire ou dire – mais des verbes qui renvoient à l'expérience personnelle de l'acteur comme «être» ou «me sentir» ainsi que des verbes qui décrivent une activité mentale de l'acteur comme comprendre. On peut aussi utiliser une périphrase qui formule en termes plus abstraits sa motivation; par exemple, dans cette interaction je voulais répondre à mon besoin de... Voici quelques exemples qui complètent le cycle de l'intention des acteurs déjà cités:

– Le consultant

«Je voulais l'informer des difficultés de son projet, pour qu'il m'autorise à modifier le projet, pour satisfaire mon besoin de réussir.»

– Le professeur

«Je voulais confronter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier davantage, pour être certain d'avoir fait tout ce que je pouvais pour l'aider.»

– L'infirmière

«Je voulais l'écouter, pour qu'elle me parle d'elle, pour la comprendre.»

– La travailleuse sociale

«Je voulais lui faire part de mon expérience, pour qu'il manifeste sa compréhension, pour que je me sente supportée.»

L'analyse de centaines de cas a permis de reconstituer ce qu'on peut appeler le cycle de l'intention tel qu'il est représenté dans la figure 1. Les trois éléments sont toujours présents, comme parties constituantes du processus même de l'action. La conclusion des praxéologues est que, dans toute interaction, l'acteur: 1) choisit un moyen d'influencer son interlocuteur (sa stratégie), 2) cherche à produire un effet précis chez son interlocuteur (effet visé) et 3) cherche à satisfaire un ou plusieurs besoins (motivation). Il est rare cependant qu'un acteur nomme spontanément toutes ces facettes du processus intentionnel. Une démarche de praxéologie lui permet de reconstituer le cycle complet, quelle que soit la première réponse apportée à la question «Quelle est mon intention?».

3.2 La dispersion de l'attention

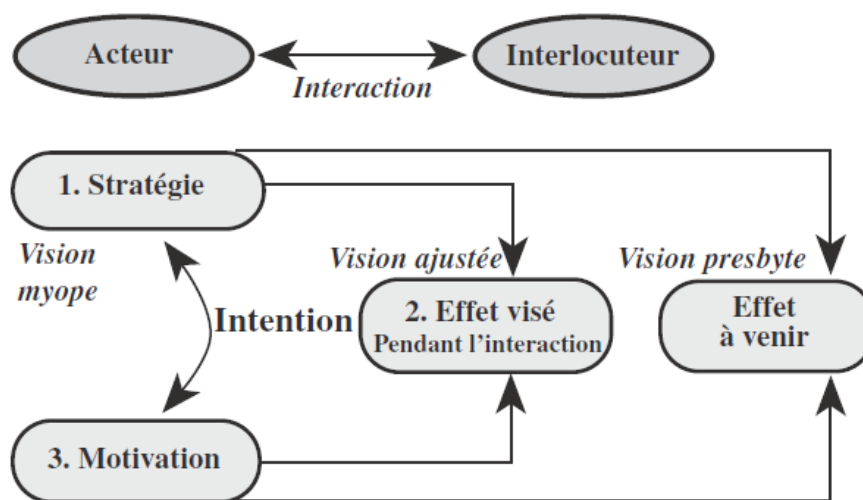
Une seconde difficulté est liée à la dispersion de l'attention. La majorité des praticiens ont beaucoup de difficulté à diriger leur attention sur le deuxième élément du cycle de l'intention. C'est pourtant celui qui révèle, mieux que tous les autres, la théorie de l'action que pratique l'acteur. Pour tenir un discours valide sur sa pratique, il faut pouvoir nommer l'effet visé «ici et maintenant». L'attention que l'on porte à cet élément correspond à ce que des praxéologues appellent une vision ajustée. Dans le schéma de la figure 2 intitulée «Trois visions de l'intention», les flèches qui réunissent les composantes de l'intention indiquent trois façons de porter attention à son expérience personnelle lorsqu'on se pose la question «Quelle est mon intention?».

Souvent l'acteur s'intéresse moins à ce qui se passe pendant l'interaction qu'à l'effet qui suivra l'interaction, l'effet à long terme. Par exemple, le professeur qui intervient auprès d'un étudiant en difficulté pour lui éviter un échec en fin d'année dira qu'il veut que cet étudiant réussisse ses études. Cela fait certainement partie de son intention et il pourra évaluer éventuellement si son intervention a produit un tel effet, mais il devra attendre plusieurs semaines ou plusieurs mois pour vérifier si celui-ci est atteint. Dans une démarche de praxéologie, ce qui importe c'est de pouvoir évaluer le lien entre ce qui se passe pendant l'intervention et l'effet à long terme. En conséquence, l'acteur est invité à

diriger son attention sur les signes qui lui indiqueront, pendant l'interaction elle-même, si son action est efficace; c'est ce qu'on appelle la vision ajustée.

Dans un des quatre exemples cités ci-dessus, l'acteur avait comme intention qu'un étudiant réussisse; cependant, il a formulé son intention en utilisant une vision ajustée: «Je voulais que l'étudiant s'engage à étudier davantage.» En cherchant à obtenir la manifestation d'un tel engagement pendant qu'il parle à l'étudiant, le professeur augmente ses chances de voir un jour l'effet à long terme se produire, certainement plus que s'il multipliait les arguments sans observer tous les signes d'indifférence chez son interlocuteur pendant son exhortation. Lorsqu'un acteur formule l'effet à venir en réponse à la question «Quelle est mon intention?», il utilise une vision presbyte : il voit au

loin mais il
ajustée, on
pendant l'ir
produise ef



per la vision
de conclure,
et à venir se

Figure 2. Trois visions de l'intention

Une autre forme de dispersion est reliée à une vision dite myope. Cette fois, au lieu d'être distrait par l'effet à venir, l'acteur est trop centré sur ses besoins et sur ses stratégies. Il porte attention exclusivement aux éléments 1 (stratégie) ou 3 (motivation) du cycle de l'intention déjà analysé. Tel acteur, peu soucieux d'efficacité, dira même : «Je m'en fous des effets; j'avais juste le goût de me défouler.» Tel autre dira: «Tout ce que je voulais, c'était de réussir un bon reflet ou une bonne confrontation.» En nommant son besoin ou sa stratégie, un acteur fausse le compte rendu de son action. En effet, dans toutes les situations examinées par les praxéologues qui ont utilisé cette méthode, on a pu constater que le cycle de l'intention est toujours présent et actif même lorsque l'acteur n'en est pas

conscient; on a également vérifié le postulat qui est à l'origine de cette méthode, à savoir que toute action comporte l'attente d'un effet immédiat chez son interlocuteur.

Un acteur disait un jour:

L'effet de mon action n'avait aucune importance pour moi, je voulais seulement réussir à parler dans une grande assemblée et je ne cherchais pas à influencer les autres; c'est à peine si je me souviens de ce que j'ai dit; cela n'avait pas d'importance; c'était de parler qui était important. Et à partir du moment où je commençais à parler au micro, je vivais d'être efficace.

Un collègue astucieux lui a demandé comment il aurait réagi si, au moment où il commençait à parler, un incident s'était produit dans la salle, de sorte que personne n'aurait même été conscient que quelqu'un parlait au micro? L'acteur a reconnu que pour qu'il soit efficace, il fallait que l'ensemble du groupe soit témoin de sa performance. Il avait toutefois raison de dire que ce n'était pas le contenu de son message qui importait mais la satisfaction de vaincre sa peur de parler en public. Il a finalement formulé son intention en précisant ainsi l'effet visé:

Je voulais que les membres de l'assemblée écoutent pendant que je parlais, qu'ils soient témoins de ma performance. Je ne voulais pas qu'ils réagissent; le contenu de mon intervention était banal et bref (stratégie), de sorte que j'ai eu le sentiment de succès (motivation) même si personne n'a relevé par la suite ce que j'avais dit.

3.3 Le caractère non vérifiable de l'effet visé

Une troisième difficulté est liée au caractère invérifiable de l'effet visé. Souvent, l'acteur formule l'effet immédiatement visé – et, ce faisant, il manifeste une vision ajustée – mais sa formulation décrit un effet psychologique qu'on ne peut observer directement dans le comportement de l'interlocuteur. En conséquence, la théorie de l'action utilisée par l'acteur ne peut être validée, car il est impossible de savoir si elle produit l'effet anticipé, à moins de faire une interprétation qui risque d'être erronée puisqu'elle ne repose sur aucune donnée observable.

Un exemple typique d'effet psychologique qu'un acteur cherche à produire : «Dans cette interaction, je voulais... que l'interlocuteur comprenne...» Un gestionnaire qui avait tenté d'expliquer, pendant plusieurs minutes à son employé, pourquoi celui-ci devait respecter les procédures administratives se disait insatisfait et déçu par la rencontre. Il a rédigé un dialogue multipliant les arguments et les exemples de conséquences négatives, pour l'entreprise, du comportement qu'il demandait de changer. L'employé ne réagissait pas et continuait à répondre par de nouvelles objections. Dans un jeu de rôle qui a suivi, on a simulé la situation: l'employé, personnifié par un collègue du gestionnaire, reproduisait

le comportement négatif rapporté par l'acteur. Celui-ci a retrouvé exactement le même problème que dans le dialogue qu'il avait rédigé à partir du cas réel. Il maintenait que son intention était «que l'employé comprenne les ennuis qu'il créait à l'entreprise». Selon sa théorie de l'action (professée), il croyait que si son interlocuteur comprenait, il serait motivé pour changer son comportement. En faisant un retour sur le jeu de rôle, il se disait inefficace parce que son interlocuteur n'avait pas compris. On a alors demandé à l'employé de donner sa réaction. Celui-ci a démontré qu'il avait très bien compris en répétant la liste complète des inconvénients que le gestionnaire voulait lui faire comprendre. Il ajouta: «Comme je n'avais pas l'intention de changer mon comportement, je ne voulais pas lui laisser voir que je comprenais.» Comprendre est une activité mentale qui n'est pas automatiquement manifestée dans le comportement de la personne; voilà pourquoi, bien qu'il soit centré sur l'effet immédiat, l'acteur est incapable de vérifier s'il produit ou non cet effet, lorsqu'il formule son intention en termes d'effet psychologique.

Pour éviter le caractère invérifiable de l'intention formulée, la démarche de praxéologie suppose que l'acteur fasse un effort mental pour toujours préciser l'effet visé en termes de comportement observable pendant l'interaction. Dans l'exemple cité, l'acteur avisé se donnera comme point de repère de son efficacité un effet observable, qu'il formulera ainsi : «Je veux que mon interlocuteur manifeste sa compréhension.» S'il peut vérifier que l'interlocuteur a compris, mais qu'il ne désire pas changer pour autant, il devra s'interroger sur la validité de sa théorie de l'action et la faire évoluer.

3.4 L'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée

La quatrième difficulté que rencontre le praxéologue dans un compte rendu de sa pratique est l'écart entre la théorie qu'il professe et la théorie qu'il pratique; c'est la loi d'Argyris et Schön déjà citée. Les praxéologues constatent souvent que les efforts qu'ils font pour formuler leur intention se heurtent au problème de la désidérabilité sociale. Argyris et Schön (1974) ont démontré hors de tout doute que, dans une situation difficile, il y a presque toujours un écart entre la théorie professée par l'acteur pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique vraiment. Pour nommer correctement son intention, l'acteur doit donc accepter que, derrière ses propres formulations, il puisse avoir des intentions cachées difficiles à formuler, par crainte d'être confronté avec des aspects de sa personnalité qu'il n'accepte pas facilement. Pour nommer correctement son action, l'acteur peut s'attarder à chacun de ses comportements, dans un dialogue particulier, et il peut se demander si cette intervention particulière est cohérente avec l'intention qu'il a formulée. Sinon, partant du principe que toute action est intentionnelle, il saura qu'il a une intention cachée même s'il ne peut pas toujours nommer celle-ci.

4. Conséquences pour le dialogue praticien-formateur-chercheur

Pour entrer efficacement en dialogue avec des formateurs ou des chercheurs, le praticien doit tenir un discours valide sur sa pratique; la démarche de praxéologie lui donne cette possibilité en l'amenant à décrire rigoureusement ses intentions, à exprimer l'effet visé chez son interlocuteur (deuxième élément du cycle de l'intention), à indiquer un effet visé pendant l'interaction elle-même (vision ajustée), à décrire l'effet visé en termes de comportement observable et à nommer une intention cohérente avec ses propres comportements.

Dans un dialogue qui a pour but de mettre en relation la pratique et le savoir homologué, le praticien qui ne réussit pas à nommer correctement son intention donnera un compte rendu non seulement partiel de son action, mais un compte rendu déformé par la désidérabilité sociale. Par exemple, si le modèle appris à l'école, ou valorisé dans une tradition professionnelle, souligne l'importance de l'écoute active, un praticien dira que son intention était d'écouter le client ou de le comprendre alors qu'en réalité, il voulait surtout le contrôler. Argyris et Schön (1974) ont documenté cette difficulté.

L'exemple suivant illustre la différence de rapport que l'on obtient entre la pratique, la formation et la recherche selon qu'on examine une pratique à partir d'un discours non valide (dialogue unipolaire) ou à partir d'un discours validé par une démarche de praxéologie (dialogue bipolaire). Mélinda est étudiante à l'université; elle vient de commencer un stage où elle rencontre un premier client dans le cadre d'un Service d'aide personnelle. Ce service offre au client une possibilité de quatre à six rencontres d'une heure chacune. Chaque rencontre est enregistrée sur bande magnétique; après chaque rencontre avec son client, Mélinda écoute l'enregistrement et prépare une entrevue d'une heure avec un superviseur. Avant de commencer son stage, Mélinda a déjà réussi plusieurs cours et ateliers qui lui ont permis d'intégrer les modèles qui guident sa pratique, de sorte qu'elle connaît les critères qu'on utilise ordinairement, dans sa discipline, pour évaluer l'efficacité d'une relation d'aide professionnelle.

Après la première rencontre avec son premier client, Mélinda se présente chez son superviseur et lui dit qu'elle est déçue d'elle-même parce qu'elle a constaté, en reprenant l'enregistrement, qu'elle n'écoutait pas son client. Le superviseur lui propose de reprendre avec elle un extrait de l'enregistrement où elle a constaté cette lacune. Elle accepte; l'essentiel du passage où Mélinda s'est dite déçue est résumé dans l'encadré intitulé «Mélinda et son client».

Mélinda et son client

- M1. Dans la première rencontre, tu me disais que tu voulais aborder deux sujets au cours de nos rencontres : ta relation avec ton père et un choix que tu dois faire de poursuivre ou d'abandonner un cours. Qu'est-ce que tu veux aborder aujourd'hui?
- C- [Bref silence.]
- M2. Veux-tu que l'on parle d'abord du choix que tu dois faire au sujet de tes études?
- C- [Bref silence.]
- M3. Comme la date pour aviser d'un abandon approche, je pourrais t'aider à faire un choix dont tu serais satisfait.
- C- [Bref silence.]
- M4. Qu'est-ce qui te fait penser à abandonner?
- [Le client répond et l'entrevue se poursuit sur ce thème; à la fin de la rencontre le client se dit satisfait du choix qu'il a fait.]

Lorsque Mélinda se dit déçue d'elle-même, elle analyse sa pratique à partir du savoir homologué : on lui a enseigné que, dans une relation d'aide, il faut se méfier du dicton selon lequel «qui ne dit mot consent» et qu'il faut laisser au client le temps de répondre lorsqu'on lui pose une question. Donc, dans cette perspective, elle a tout à fait raison de conclure «qu'elle n'écoute pas son client» ou plus précisément, si on s'en tient au texte reproduit dans l'encadré, qu'elle ne lui laisse pas le temps de répondre. Son superviseur lui confirmera que c'est là une erreur et il essaiera de l'aider à mieux écouter son client, à l'avenir, pour qu'elle devienne une aidante efficace. Le dialogue confirme pour la praticienne comme pour le superviseur – et sans doute pour le chercheur qui voudrait valider un modèle d'intervention basé sur l'écoute active – que le modèle est pertinent. Tous concluent que Mélinda aurait dû écouter son client, lui donner le temps de répondre, qu'elle deviendra plus compétente lorsqu'elle aura appris à bien utiliser ce modèle. Cette conclusion résulte d'un dialogue unipolaire: on utilise, sans le mettre en question, le savoir homologué, à l'occasion d'une pratique.

Le superviseur de Mélinda est conscient qu'une simple résolution prise par celle-ci de se corriger ne suffira pas pour produire un changement; il invite Mélinda à pousser plus loin sa réflexion, par une démarche de praxéologie. Le dialogue reproduit dans l'encadré intitulé Mélinda et son superviseur illustre comment il procède. Il invite Mélinda à formuler son intention en s'assurant que son discours respectera les quatre critères énoncés précédemment. Mélinda connaît l'approche de praxéologie utilisée par son superviseur et, sous la direction de celui-ci, elle nomme son intention; puis on entreprend de valider sa formulation pour s'assurer qu'elle colle à la réalité.

Mélinda et son superviseur

- S. Quelle était ton intention, Mélinda, au cours de cette séquence?
- M. Je voulais savoir si mon client était d'accord pour traiter d'abord du choix qu'il devait faire pour son cours.
- S. As-tu été efficace?
- M. Non, je ne l'écoute pas... (je ne fais pas ce qu'on m'a enseigné à faire).
- S. On peut considérer que ta première intervention est cohérente avec cette intention : tu lui demandes son avis; mais dès la deuxième intervention, tu orientes déjà la réponse. Tu ne lui laisses pas le temps de répondre et je comprends que tu dises que tu ne l'écoutes pas. Qu'est-ce qui se serait passé s'il avait dit qu'il préférerait parler du deuxième sujet qu'il avait mentionné : la relation avec son père?
- M. Je n'aurais pas su comment aborder ça; je ne voulais pas entrer dans un processus de psychothérapie avec lui.
- S. Partons avec l'idée que tout comportement est au service d'une intention; comment pourrait-on nommer ton intention à ce moment précis du dialogue? Donne-moi un comportement que tu aurais souhaité observer, à ce moment-là, chez ton client.
- M. Sur le coup, j'étais bien contente de son silence. Je pense que je ne voulais pas savoir si le client était d'accord ou non. Je voulais qu'il soit d'accord; qu'il me dise : «Oui, je suis d'accord».
- S. Cette intention est tout à fait cohérente avec le dialogue. Apparemment, le moyen que tu as pris était un bon moyen pour produire l'effet visé, puisque tu l'orientes fortement vers le sujet où tu croyais pouvoir l'aider.
- M. Je ne sais pas; j'ai le sentiment de ne pas l'avoir écouté et je n'aime pas ça. Je lui ai longuement expliqué dans le contrat que j'ai fait avec lui, la semaine précédente, que mon rôle était de l'écouter pour l'aider à faire des choix et, là, je ne le laisse pas parler et je lui impose mon choix.
- S. D'accord, si on part de ton intention qui est de l'entendre dire «qu'il est d'accord», comment pourrais-tu améliorer ta stratégie pour éliminer cet effet secondaire indésirable?
- M. Je pense que si c'était à refaire, je lui ferais directement la proposition en lui expliquant mes raisons, plutôt que de poser une fausse question.
- S. Je pense que ce serait un meilleur moyen. Il est probable qu'avec le temps tu auras plus de moyens d'aider un client et peut-être qu'alors, tu pourras revenir à ta première intention et lui donner vraiment le choix, car on peut parler de la relation avec son père sans entrer dans un processus thérapeutique (la discussion se poursuit).

Dans cet exemple, Mélinda a d'abord formulé sa théorie professée lorsque le superviseur lui a demandé quelle était son intention. Elle était persuadée que ce qu'elle voulait, c'était que le client dise si, oui ou non, il était d'accord. Cette intention était cohérente avec la théorie qu'elle avait apprise à l'école et qu'elle avait expliquée à son client au cours d'une première rencontre. Elle utilise une approche centrée-sur-le-client qui se veut coopérative et il est contraire à cette théorie professée d'imposer une cible particulière à son client. Grâce à sa propre réflexion, dont l'origine était le sentiment de ne pas avoir écouté son client correctement et grâce à la démarche de praxéologie proposée par son superviseur, elle a découvert une intention cachée qui était «que le

client accepte de traiter du sujet qui m'intéresse». Cela lui a permis de donner un sens au manque d'écoute puis de trouver une stratégie plus appropriée : lui faire la proposition de traiter d'abord de la question qu'elle-même se sentait prête à aborder.

Lorsqu'on poursuit le dialogue sur le plan de la recherche et des implications pour la formation, d'autres questions surgissent. Cette fois, le dialogue est bipolaire; la pratique n'est plus vue uniquement à travers une théorie professée qui, *a priori*, confirme l'enseignement du superviseur et indirectement, la validité du modèle d'intervention utilisé. On apprend que le modèle enseigné ne prend pas en considération l'insécurité de l'intervenante et qu'il suppose comme préalable une bonne expérience de la relation d'aide, ce qu'un débutant n'a pas.

Dans un dialogue bipolaire, le formateur et le chercheur peuvent s'intéresser au fait que certaines stratégies sont présentées, dans ce modèle, comme des absolus. Personne ne semble avoir considéré le fait qu'«écouter un client» ou «le consulter» peut nuire à l'efficacité de l'intervention. Le formateur et le chercheur pourront aussi se poser une série de questions heuristiques, le savoir homologué ayant été questionné par une pratique bien nommée. Voici, par exemple, quelques questions qu'on pourrait se poser: Peut-on mieux articuler le rapport entre les moyens utilisés et les effets visés? Peut-on définir des stratégies substitutives pour obtenir l'adhésion du client lorsqu'on juge que celui-ci doit se plier à certaines contraintes? Quelle est la part de directivité qui reste incontournable dans une approche soi-disant non directive? Serait-il opportun d'envisager la formulation de modèles d'intervention pour débutants différents de ceux qui, dans les écrits utilisés, résultent d'une longue expérience de la relation d'aide?

5. Conclusion

On fait souvent le procès, sinon des intentions, du moins des attitudes des partenaires pour expliquer la difficulté du rapprochement entre la pratique, la formation et la recherche. De façon simpliste, on présume que le chercheur est incapable de faire face à une critique qui n'adopte pas ses propres normes méthodologiques; on présume aussi que le praticien discrédite le savoir homologué par insécurité. Aujourd'hui, le nombre de chercheurs et de praticiens qui cherchent de bonne foi à établir un partenariat est tel qu'on ne peut plus attribuer les difficultés du dialogue aux seules attitudes. Les données de la praxéologie laissent supposer un autre facteur : la difficulté, pour le praticien, de nommer correctement sa pratique.

La formulation rigoureuse des intentions permet d'obtenir un discours qui rend compte de la théorie que pratique un acteur dans le feu de l'action. Quatre difficultés ont été identifiées mais une démarche de praxéologie rigoureuse permet de les contourner.

Le praticien peut ainsi découvrir qu'il dispose d'un «savoir dans- l'action» original; il peut, dès lors, contribuer à un dialogue bipolaire; un dialogue où pratique et savoir homologué auront leur autonomie propre et s'influenceront mutuellement. Bref, il y a l'espoir d'un dialogue.

6. Références

- Argyris, C. (1980). *Contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.
- Argyris, C. (1985). *Strategy change and defensive routines*. Mashfield: Putman.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putman, R. et McLain Smith, D. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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), 118-136.
- Grimmet, P.P. et Erickson, G.L. (dir.) (1988). *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Serre, F. (1992). La science-action. Dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations* (Tome 7 – p. 395-422). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (dir.) (1991). *The reflective turn, case studies in and on educational practice*. New York et Londres: Teachers College Press.
- 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.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche, une histoire de poupées russes. Dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 237-282). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- St-Arnaud, Y. (1996) *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal: Gaëtan Morin.