

36. Il existe plusieurs études datant des années 70 qui observent et critiquent l'inefficacité des mécanismes réglementaires établis en réponse aux mouvements de protestation des années 60. Voir, par exemple, Lawrence Bacow, *Bargaining for Job Safety and Health* (Cambridge, Mass. : MIT Press, 1980).
37. Mario Cuomo utilise cette phrase et illustre ses applications, dans *Forest Hills Diary* (New York : Random House, 1974).
38. Martin Rein et moi avons développé cette argumentation dans «Problem-Setting in Policy Research», dans Caro Weiss, ed., *Using Social Research in Public Policy Making* (Lexington, Mass. : D.C. Heath, 1977).
39. Voir, par exemple, Peter Marris et Martin Rein, *Dilemmas of Social Reform* (New York : Atherton Press, 1967).
40. Trist, Eric, «New Directions of Hope», *Regional Studies*, 13 (Elmsford, N.Y. : Pergamon Press, 1979) : 439-451.

Donald A. Schön

---

# LE PRATICIEN RÉFLEXIF

---

professionnel

---

Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon

**F** COLLECTION **S**  
FORMATION DES MAÎTRES

**Les Éditions**  
**LOGIQUES**

## CHAPITRE 10

### L'AGIR PROFESSIONNEL IMPLICATIONS SUR LA PROFESSION ELLE-MÊME ET SUR LA SOCIÉTÉ

#### *Introduction*

Dans les deux premières parties de ce livre, j'ai plaidé en faveur d'une épistémologie de l'agir professionnel basée sur l'idée de la réflexion en cours d'action. Je voudrais maintenant en explorer les diverses implications : le rôle du professionnel dans la société, son autonomie face au client et son pouvoir sur lui, les différentes sortes de recherches qui lui seraient utiles, les contextes institutionnels capables de mener à une pratique réflexive et les visions de progrès et de bien-être sociaux susceptibles d'être utilisées pour justifier l'agir professionnel. En étudiant ces questions, je mettrai en contraste la pratique réflexive avec le modèle de la science appliquée de même qu'avec la tradition plus récente d'une critique radicale des professions. Le concept voulant qu'un professionnel soit un technicien expert est intimement relié à l'imagerie utopique de l'ère technologique. Et la démythification radicale des professions va de pair avec une vision utopique, celle qui pousse à vouloir se libérer du carcan imposé par des intérêts en place et une élite professionnelle. Bien que les implications sociales d'une pratique réflexive ne se situent pas à mi-chemin entre ces utopies extrêmes, on peut les éclairer par une triple comparaison.

Au sein de la tradition dominante, qui a pris de l'ampleur depuis quatre siècles, les professionnels se réclament de posséder un savoir hors du commun. Un savoir nourri de techniques et de théories qui sont elles-mêmes le fruit de recherches menées pour la plupart dans les institutions de haut savoir. Voilà du moins ce que les professionnels mettent de l'avant pour justifier la reven-

dication d'un tel savoir. Leur statut d'experts professionnels, leurs aspirations à être investis d'un mandat social, à être autonomes et à exercer leur profession en toute liberté s'enracinent dans les grands principes de la rationalité technique et dans le programme technologique. Des principes toujours bien vivaces, d'ailleurs. Et l'avidité avec laquelle les étudiants, qui aspirent à devenir des professionnels, se jettent sur les techniques depuis une dizaine d'années en est bien la preuve la plus éclatante.

Lorsqu'on se tourne vers la tradition de la critique radicale, les attaques contre les professionnels – instruments d'élite des milieux dirigeants – se combinent à une critique de la science appliquée. Logés à la même enseigne, le rêve technologique et la revendication d'un savoir professionnel extraordinaire sont tous deux traités de *mystiques*. Toute une littérature critique, brillamment sinon très rigoureusement représentée par Ivan Illich<sup>1</sup>, reproche à la compétence technique, et à la mystique qui l'entoure, d'être un instrument utilisé par une élite pour exercer un contrôle social sur les non-possédants; j'ai nommé les pauvres, les démunis, les minorités ethniques et les femmes. Le mandat, l'autonomie et la liberté de l'expert technique contribuent à la distribution profondément injuste des avantages sociaux et ont tendance à créer une société technocratique qu'une grande partie de l'humanité rejette. La compétence professionnelle, quand on la soumet à un examen minutieux, se désagrège en de vaines revendications. Les professions sont des véhicules de présomption d'un savoir social légitime en vue d'un contrôle social.

On utilise cette argumentation pour justifier une démystification systématique des professions et pour venir épauler l'une ou l'autre des deux stratégies correctrices suivantes :

La première consisterait à développer une nouvelle génération de professionnels qui viendrait redorer le blason des professions. Pour ce faire, elle travaillerait dans l'intérêt des clients-marionnettes (des professions) en les instruisant de leurs droits et en les aidant à s'organiser pour se défendre.

La seconde viserait à créer une nouvelle génération de citoyens-praticiens tels que des citoyens-urbanistes, des citoyens-constructeurs ou des citoyens-médecins qui seraient formés pour occuper les territoires des experts professionnels<sup>2</sup>.

Même si cela est un paradoxe, il n'est pas rare de constater que ces mêmes étudiants, futurs professionnels, qui ont soif d'acquérir les habiletés techniques les plus fondamentales et les plus solides dans l'espoir d'être embauchés par des institutions bien établies, sont aussi ceux qui épousent la vision radicale de la démystification.

Mais démystifier le savoir professionnel peut avoir deux sens bien différents. Il peut s'agir d'adopter la même attitude face au savoir professionnel que celle des enfants qui voient les *habits neufs* de l'empereur dans le conte d'Andersen. Mais cela peut vouloir dire aussi que les professionnels connaissent quelque chose qui en vaut la peine et que l'on peut décrire. Que, par ailleurs, ce quelque chose se situe à l'intérieur de frontières bien précises et que, du moins en partie, il peut être compris par d'autres. Vue sous cet angle-ci, la mystification consisterait justement à faire croire que le savoir d'expérience est plus complexe qu'il ne l'est en réalité. Qu'il est en outre interdit d'accès au grand public, indicible et, surtout, définitivement trop fermé à toute analyse. En ce sens, professionnels et contre-professionnels sont d'éventuels mystificateurs et démystifier ne signifie pas démontrer la fausseté des revendications du praticien au savoir. Cela signifie plutôt passer ces revendications au crible de l'analyse... une tâche souvent bien ardue.

Ceux qui démystifieraient le savoir professionnel en le démasquant feraient voler en éclat la prétention du professionnel à détenir un savoir hors du commun, et la prétention que ce savoir s'enracine dans la recherche scientifique s'évanouirait du même coup. Ces démystificateurs-là feraient également fi des revendications du professionnel qui prétend être mandaté à exercer un contrôle social, qui veut pratiquer en toute autonomie et qui veut

enfin avoir la permission de surveiller l'entrée dans la profession. Mais j'avancerai que la critique radicale ne peut se substituer à une auto-réflexion critique et qualifiée de la part de la profession elle-même, encore qu'elle puisse cependant la provoquer. Qu'ils se targuent d'être des professionnels ou des contre-professionnels, les praticiens sans réflexion se limitent en même temps qu'ils se détruisent.

### *La relation entre le professionnel et le client*

Dans le contexte social de la pratique professionnelle auquel notre société s'est habituée, le professionnel fait office de pourvoyeur de services. L'appellation de ceux qui reçoivent ces services varie selon la profession à laquelle ils s'adressent. Ainsi les avocats, les comptables, les architectes et les ingénieurs-consultants ont affaire à des «clients»; les médecins, les dentistes et les thérapeutes rencontrent des «patients»; les enseignants ont des «élèves» ou des «étudiants»; les travailleurs sociaux traitent des «clients» ou des «cas» ou bien encore des «assistés». Bien que ces diverses appellations entraînent d'importantes nuances dans les relations entre usagers et professionnels, il est très courant d'utiliser le terme générique de *client*.

Qui dit profession, dit relation professionnel-client, du moins avec le sens que nous donnons à *profession* dans notre société. Loin d'être nié, le fait est confirmé par l'existence de professions où il est difficile d'identifier ceux qui jouent le rôle de clients. Lorsqu'il se présente des cas où le rôle du professionnel en est un de contrôle social beaucoup plus que d'aide, ou encore où le rapport entre l'aide et le contrôle est ambigu et sujet à controverse, il semble alors paradoxal d'appeler «clients», ceux qui font l'objet de l'attention professionnelle. Cela est vrai des policiers et peut être aussi vrai des enseignants, des gestionnaires ou des travailleurs sociaux. Lorsque le professionnel travaille au sein d'une bureaucratie, comme c'est le cas de plus en plus souvent,

qu'il soit gestionnaire, ingénieur, architecte, urbaniste ou même médecin ou avocat, il est alors paradoxal de dire que les supérieurs, les subordonnés ou les pairs du professionnel sont ses clients. Ici, le paradoxe tient au fait qu'on parle de «clients» pour se référer à des individus qui ont un pouvoir formel ou qui jouent un rôle de subordination ou d'échange dans un système comportant des tâches spécialisées. Là où le professionnel, qu'il soit urbaniste, directeur d'école ou fonctionnaire, occupe une position qui le fait interagir avec plusieurs groupes, on pourra alors parler de «commettants» ou de «dépositaires d'enjeux» plutôt que de clients.

Mais dans tous les cas où il est paradoxal, ambigu ou simplement inapproprié de parler de «clients», les membres de la professions se heurtent à un problème. L'absence d'une relation professionnel-client clairement identifiable mine la conviction du pourvoyeur de services qui a du mal à se voir comme un professionnel. Les policiers – qui sont portés à protéger leur statut professionnel avec acharnement – donnent souvent à leurs rôles des dimensions d'aide et de service social. Ce faisant, les citoyens qui reçoivent leurs services seront des clients à leurs yeux<sup>3</sup>. Dans les colloques professionnels, les ingénieurs, les architectes, les gestionnaires et autres bureaucrates débattent publiquement du danger que présente la bureaucratisation face au maintien de leur statut de professionnel<sup>4</sup>. Dans le cas des urbanistes, des directeurs d'écoles et des consultants, il est souvent urgent de préciser «qui est le client». À mon avis, la question se formule ainsi : «Comment, et auprès de qui, devons-nous nous définir dans cette relation professionnelle primordiale?» – car un professionnel doit être en mesure de faire bénéficier de son savoir extraordinaire ceux sur qui il peut exercer un pouvoir. Il doit également être en mesure de profiter de l'autonomie qu'il revendique<sup>5</sup>. Ces remarques suggèrent quelques-unes des caractéristiques dont les relations professionnel-client doivent être dotées.

LE PRATICIEN REFLEXIF

Elles indiquent aussi comment la relation peut évoluer en même temps qu'évolue notre entendement du savoir professionnel.

La relation habituelle entre professionnel et client est reliée à l'épistémologie traditionnelle de l'agir professionnel et peut être décrite comme un contrat, un ensemble de normes partagées qui gouvernent le comportement de chacun au cours de l'interaction. Ces normes, dont certaines ont une assise formelle dans un système légal tandis que d'autres trouvent leur justification dans une entente moins formelle, permettent au professionnel et au client de savoir à quoi s'attendre l'un de l'autre.

Dans un contrat traditionnel entre un professionnel et un client, le professionnel agit comme s'il acceptait de fournir des services à son client jusqu'à la limite de sa compétence spécifique, de respecter les confidences qu'il reçoit et de ne pas tirer un profit personnel des pouvoirs spéciaux qu'on lui accorde au cours de tels rapports. En retour, le client fait comme s'il se soumettait à l'autorité et aux bons offices du professionnel spécialiste, et il accepte de payer pour les services rendus. Autre extension psychologique courante de ce contrat informel : le client fera montre de déférence envers le professionnel, ne défiera pas son jugement et ne lui extorquera pas d'explications. Bref, il se comportera comme s'il respectait son autonomie d'expert.

Entre les grandes lignes d'un tel contrat, il y a place pour des zones de liberté laissées à la discrétion des deux intervenants. Le client respectera plus ou moins à la lettre les conseils du professionnel, il discutera ses opinions ou il les prendra pour de l'argent comptant. Le professionnel, lui, prêtera aux problèmes de son client une oreille plus ou moins attentive, fera plus ou moins d'efforts pour comprendre sa situation, partagera plus ou moins ses connaissances avec lui. Cela dépend de bien des choses : du statut du client et de la perception qu'en a le professionnel, de sa capacité de payer ou de ses rapports antérieurs d'obligations ou d'amitié.

Normalement, le professionnel rend surtout compte de son travail à ses pairs. Bien sûr, il est directement redevable envers son client, mais souvent, ce dernier n'a qu'une capacité limitée de savoir si oui ou non ses attentes légitimes ont été comblées. Devant la loi, la question de responsabilité professionnelle n'est soulevée qu'à l'occasion d'une plainte pour grave violation de contrat, pour faute médicale, par exemple. Dans le champ plus vaste de la responsabilité, à moins que la loi n'ait été violée, ce sont les pairs du professionnel qui sont les mieux placés pour décider si le contrat a été bien exécuté. Mais les rapports entre professionnel et client sont généralement marqués du sceau du secret et, le plus souvent, aucune vérification de routine n'est prévue pour que les pairs puissent systématiquement évaluer la qualité des services rendus. L'échec des professions à mettre en place des mécanismes de contrôle a beaucoup contribué au désenchantement actuel des usagers. Que l'on pense, par exemple, aux scandales des maisons d'accueil, aux abus de Medicare qui ont tant fait parler d'eux ou au comportement de certains avocats dans l'affaire du Watergate. Il est vrai que dans ces scandales, oh! combien connus, c'est la publicité dont les fautes professionnelles font l'objet qui les fait mousser. On peut donc penser qu'un certain mécanisme de responsabilisation est à l'œuvre. Néanmoins, l'inquiétude est généralisée. Le voile se soulève, mais pas souvent. Se pourrait-il qu'on ne voie que la pointe d'un iceberg? Un iceberg que les mécanismes de responsabilisation actuels ne suffiront ni à montrer dans toute son ampleur ni à faire disparaître?

Les relations du médecin avec son patient ou de l'avocat avec son client sont des exemples-types de contrat «traditionnel». Dans ces deux cas, le professionnel n'a pas grand-chose à craindre côtés statut, pouvoir et autonomie. Par contre, lorsqu'il s'agit de professions de moindre prestige\*, on vient de voir que

\* Voir Nathan Glaser, chapitre 6, note 1.

plusieurs aspects du contrat laissent à désirer bien que les professionnels appartenant à cette catégorie (religieux, enseignants ou travailleurs sociaux, par exemple) s'appuient sur les mêmes normes que celles des professions vedettes et qu'ils s'efforcent d'imiter.

La critique radicale des professions influence grandement le contrat passé entre un professionnel et son client. Rejetant la légitimité du pouvoir professionnel et n'admettant pas que le client soit soumis à ce pouvoir, elle rejette par le fait même un élément fondamental du contrat traditionnel. Le client et le professionnel se retrouvent alors plutôt dans un face à face où chacun défend ses positions. Insister sur les droits du patient, du prisonnier ou du bénéficiaire social, c'est une façon de placer le client sur un pied d'égalité avec le professionnel, de lui permettre de résister aux efforts du professionnel qui tente de le soumettre à son contrôle. D'un autre côté, le mouvement visant à créer des «citoyens-professionnels» tend à remplacer le contrat professionnel-client par un nouveau contrat où il y aurait échange de services moyennant rémunération entre des personnes qui ne seraient, ni les unes ni les autres, des initiées.

Mais ces remèdes ont leurs propres défauts. Quand des avocats préparent des clients à se battre contre un contrôle professionnel exagéré, la défense organisée et la lutte qui s'engage peuvent avoir des effets aussi dominateurs et aussi irrationnels que ceux de la pratique professionnelle traditionnelle dans ce qu'elle a de pire. Prenons le cas où des avocats se saisissent des problèmes de logement et se portent à la défense des plus démunis. D'après leur analyse, il faut que «les propriétaires cessent de harceler les locataires». Pour légitime qu'elle soit, la lutte peut très bien déclencher un mouvement militant pur et dur qui ignorera les causes plus profondes du problème de logement. Que les propriétaires abandonnent leurs maisons, les logements disponibles seront moins nombreux et, à longue échéance, la situation des locataires empirera. Les citoyens-travailleurs de la

santé, les urbanistes ou les constructeurs peuvent corriger adéquatement les excès des doctrinaires ou des professionnels péremptaires mais, en n'accordant pas assez d'attention au fait que les revendications du professionnel à un savoir extraordinaire sont en partie légitimes, ils peuvent aussi transformer l'ignorance en vertu et tromper ainsi leurs clients. De telles mesures comportent donc des failles qui reposent sur l'une ou l'autre des deux difficultés suivante :

Premièrement, comment s'opposer à un professionnel tout en espérant continuer à profiter de son savoir? Est-ce conciliable?

Deuxièmement, on peut craindre qu'un avocat professionnel ou qu'un citoyen-professionnel conserve cette attitude du professionnel qui se réclame d'un savoir particulier et d'une autonomie dont il abusera peut-être dans ses rapports avec ses clients.

Alors, en quoi la pratique réflexive modifiera-t-elle la nature du contrat professionnel-client?

Tout d'abord il convient de noter que la pratique réflexive ne doit pas nous empêcher de nous préoccuper des droits du client et de notre responsabilité professionnelle. Mon souci est de démontrer comment, en ce qui a trait à la responsabilité, le contrat professionnel-client peut être transformé lorsque le professionnel fonctionne en praticien réflexif.

Tout comme la pratique réflexive prend la forme d'une conversation avec la situation, la relation du praticien réflexif avec son client prend la forme d'une conversation littéralement réflexive. Ici, le professionnel reconnaît que sa compétence technique est enchâssée dans un ensemble de significations. Il attribue à ses clients, ainsi qu'à lui-même, la faculté de s'expliquer, de savoir et de planifier. Lorsqu'il agit, il reconnaît que son client n'interprétera pas forcément ses gestes de la même façon que lui et il se donne pour tâche de voir en quoi cela diffère. Il

reconnait qu'il a à faire saisir au client comment lui, le professionnel, comprend la situation, ce qui veut dire qu'il doit souvent se pencher sur ce qu'il sait. Prenons l'exemple d'un médecin. Il se peut qu'il encourage son patient à arrêter de fumer. Mais il doit aussi tenter de découvrir si, dans la vie de ce patient, fumer est une façon de contrôler un stress qui empirerait s'il cessait de fumer. S'il traite une personne atteinte de leucémie qui évite toujours d'appeler sa maladie par son nom, il explorera ce refus de prononcer le mot fatidique. Découvre-t-il qu'elle n'est pas capable de regarder la réalité en face? Il collaborera alors avec elle pour arriver à lui faire dire le mot, à lui faire comprendre ensuite les différents visages de cette maladie. Il l'aidera à situer la version qu'elle en a dans le schéma général de la maladie. Dans ce type d'exemple, comme dans les exemples de réflexivité en éducation, en gestion et en thérapie que j'ai cités plus haut, on reconnaît que la compétence est une façon de regarder ce quelque chose de déjà construit et qui peut être reconstruit. Et lorsqu'on essaie de comprendre la signification que le client donne à cette chose, c'est encore là une question de compétence et de disponibilité. Le praticien réflexif tente de découvrir les limites de sa compétence en entretenant une conversation réflexive avec son client.

Évidemment, le praticien réflexif doit être diplômé et techniquement compétent. Mais c'est bien plus sa capacité de manifester son savoir particulier pendant qu'il interagit avec ses clients qui lui fait revendiquer un pouvoir qu'il ne pourrait asseoir sur une technique ou des diplômes. Il n'exige pas de ses clients une confiance aveugle dans «une boîte noire» dont ils ne connaissent pas le contenu. Il leur demande plutôt d'accepter de bonne grâce qu'il est un praticien compétent au fur et à mesure qu'il en fait la preuve. Cependant, il y aura de sérieux écueils à surmonter avant que ce genre de rapport fonctionne bien. Tout un ensemble d'ententes tacites préside à la rencontre du professionnel et de son client. Des ententes qu'en grande partie ils ne se

décrivent pas à eux-mêmes et qu'ils se communiquent seulement partiellement. Aussi voit-on mieux pourquoi, dès le départ, la communication est forcément entachée de non-compréhension et de non-acceptation, alors qu'elle devrait en principe permettre de mieux saisir ce que l'autre comprend de la situation et qu'elle devrait aussi aider le client à mieux accepter que, de toute évidence, le professionnel détient l'autorité, une autorité en laquelle le client décide cependant d'avoir momentanément confiance<sup>6</sup>.

Dans un contrat réflexif entre praticien et client, le client ne consent donc pas à accepter l'autorité du praticien; il consent simplement à mettre de côté sa crédulité vis-à-vis d'elle. Il consent également à se joindre au professionnel pour analyser avec lui une situation qu'il ne peut résoudre seul. Il tentera de comprendre ce qu'il ressent et en fera part au praticien. Il s'opposera à lui quand il ne comprendra pas ou qu'il ne sera pas d'accord. Il vérifiera sa compétence professionnelle en étant attentif à l'efficacité dont le praticien fait preuve et en posant ouvertement des questions quand il s'interroge lui-même à ce sujet. Enfin, il paiera pour les services rendus et appréciera la compétence démontrée. De son côté, le praticien fera preuve de toute la compétence dont il est capable. Il aidera le client à comprendre ses conseils et le raisonnement qui sous-tend ses gestes. Simultanément, il essaiera de saisir comment le client interprète ses gestes. Il consentira à être remis en question et à réfléchir sur ce qu'il comprend implicitement lorsqu'il sera temps de le faire s'il veut respecter sa part du contrat.

Ce genre de contrat engage la responsabilité du professionnel vis-à-vis de son client plus que le contrat habituel. D'autres moyens peuvent être aussi mis en place pour s'assurer que le professionnel ne faillira pas à sa responsabilité : les pairs seront en droit de porter des jugements sur sa prestation, les clients pourront organiser des comités de surveillance, et le public sera à même de porter plainte contre des «procédés fautifs». En



revanche, dans un contrat réflexif où le professionnel n'hésite pas à ce que son savoir face l'objet d'enquêtes publiques, il faut que les autres mécanismes mis en place pour le responsabiliser fonctionnent différemment. Pour l'instant ils reposent sur l'idée que des débats contradictoires vont s'engager. Il faudrait qu'ils encouragent les enquêtes publiques à avoir lieu dans son sein. C'est un point que je reprendrai plus loin dans ce chapitre.

De sérieuses contraintes limitent très clairement l'application du contrat réflexif. Sa mise en marche est difficile, prend du temps, et l'enjeu de la question doit être suffisamment important pour que l'effort à fournir en vaille la peine. Lorsqu'il s'agit tout simplement d'officialiser un titre par devant notaire ou de se voir prescrire un remède conventionnel, le client veut faire vite. En certaines situations de crises, on attend du praticien qu'il fasse «bêtement» ce qu'on lui demande, ni plus ni moins. Auxquels cas, toute conversation, réflexive ou autre, serait inopportune.

Par contre, lorsque ce n'est une ni une question urgente ni une affaire de routine, il est possible, et peut-être même valable, d'établir un contrat réflexif. Cependant, comparé au contrat traditionnel, cela semble compliqué. Compliqué parce que ni le praticien ni le client n'auront plus les mêmes sources de satisfaction et qu'il sera exigé d'eux des compétences différentes de celles qu'ils ont l'habitude d'exercer.

Considérons d'abord la situation du professionnel. S'il appartient à une profession «vedette», il se voit comme une autorité et il jouit d'une grande autonomie. Pour évoluer vers un contrat réflexif, il va lui falloir abandonner son sacro-saint pouvoir et accepter de partager le contrôle de l'interaction avec son client. Cela ne sera pas facile pour lui. En revanche, le problème est inverse s'il n'est pas en position de force au départ. C'est le cas du professionnel qui se considère comme un simple dispensateur de services. Je songe, par exemple, à une directrice d'école qui estime que les parents ont des demandes très déraisonnables et qui devient très anxieuse à l'idée qu'elle n'a pas le pouvoir de s'y

opposer. Je pense encore à des ingénieurs de grosses compagnies qui se voient obligés d'obéir aux directives de patrons trop prêts à sacrifier la qualité ou la sécurité du produit au profit d'un avantage commercial immédiat. Sans parler des fonctionnaires qui sont au service du public et qui ont le sentiment que les procédés de leur organisme les empêchent de répondre aux besoins de la clientèle. Bien des professionnels appartenant à cette catégorie aspirent à un statut de professionnel qui ne leur est que partiellement ou parcimonieusement accordé. Eux, c'est de pouvoir qu'ils manquent pour établir un contrat réflexif avec leurs clients.

Mais peu importe que le professionnel soit ou non en position de force, le contrat réflexif exigera de lui des compétences qu'il n'a pas forcément au départ. On attendait de lui qu'il se comporte en expert. Désormais, on voudra qu'il révèle à l'occasion ses incertitudes. Il devait garder sa compétence sous le sceau du secret et du mystère. On lui demandera de réfléchir tout haut sur son savoir en pratique et d'accepter d'être remis en question par ses clients.

À mesure que le professionnel évolue vers de nouvelles compétences, il abandonne des sources de satisfaction qui lui sont familières pour s'ouvrir à d'autres. Finie l'autorité non contestée et gratifiante et finie la liberté de pratiquer sans avoir peur de voir sa compétence contestée. Terminé le confort de se sentir relativement invulnérable et terminées aussi les marques de déférence si gratifiantes. Par contre, il aura d'autres sources de satisfaction : lorsque, par exemple, il s'apercevra du bien-fondé des conseils qu'il donne à ses clients ou qu'il comprendra de quel bois se chauffe son savoir en pratique. Cela l'amènera aussi à découvrir chez lui des aspects qu'il ne connaissait pas. Quand un praticien devient un chercheur dans sa propre pratique, il s'engage dans un processus continu d'auto-éducation. Par contre, celui qui, année après année, se contente d'appliquer les mêmes techniques pour résoudre les mêmes sortes de problèmes peut

bien penser à s'offrir des activités de loisir ou à prendre une retraite anticipée pour ensoleiller sa vie. Mais celui qui cherche en pratiquant trouvera une source de renouvellement dans sa propre pratique. Admettre qu'on s'est trompé, c'est ouvrir la porte de l'incertitude, mais c'est aussi ouvrir celle de la découverte plutôt que celle de l'auto-défense.

Un praticien peut même se sentir soulagé lorsque, après s'être demandé : « Dans quelles circonstances mon travail me satisfait-il vraiment ? » il peut pousser plus loin et se demander : « Comment pourrais-je m'y prendre pour provoquer d'autres circonstances du même ordre ? » Certains professeurs faisant partie du *M.I.T. Teacher's Project* ont eu l'occasion de se poser ces questions\*. C'était la première fois. Pour eux, les expériences les plus satisfaisantes furent celles où ils « donnèrent raison aux enfants » et celles où ils se placèrent dans la peau des étudiants en provoquant des situations où ils ne savaient trop quoi penser et qu'ils se permettaient de le dire. Jusque-là, ils avaient toujours cru qu'ils devaient aplanir les doutes ou du moins ne pas dire qu'ils en avaient.

Les différentes sources de satisfaction et les exigences en ce qui concerne la compétence peuvent s'exprimer comme suit :

Expert	Praticien réflexif
On présume que je possède le savoir et je dois le revendiquer, quelle que soit l'incertitude dans laquelle je me trouve.	On présume que je sais mais je ne suis pas le seul dans ce cas-ci à posséder un savoir pertinent et important. Mes incertitudes peuvent être une source d'instruction pour moi et pour eux.
Je dois garder mes distances avec le client et défendre ma position d'expert. Je dois l'impressionner par ma compétence et faire passer la pilule en dégageant une impression de chaleur et de sympathie.	Je dois me frayer un chemin pour accéder aux pensées et aux sentiments du client. Donner au client l'occasion de découvrir mon savoir avant de m'attendre à ce qu'il le respecte.
Je dois veiller à ce que le client ait une attitude déférente et n'oublie pas qu'il se trouve devant un professionnel.	Étant donné que je n'ai plus besoin de prendre mes grands airs de professionnel, je dois essayer de me sentir libre d'agir et en relation réelle avec mon client.

\* N.D.T. Projet des enseignants au Massachusetts Institute of Technology.

Si le contrat réflexif exige différentes sortes de compétences de la part du praticien et lui offre des sources variées de satisfaction, il en va de même pour le client.

Chose certaine, le client abordera différemment le problème de se choisir un praticien. Il ne se basera plus seulement sur sa réputation, elle ne met jamais à l'abri des surprises. Il voudra aussi savoir si le praticien est en faveur d'un contrat réflexif : s'il est prêt à discuter du problème en cause, à le considérer sous plusieurs angles, à révéler ses propres incertitudes. Est-il intéressé à entendre le point de vue du client ? Est-il capable d'être remis en question sans monter automatiquement sur ses grands chevaux ? Accepte-t-il volontiers d'expérimenter sur le tas ? Est-il d'accord pour mener des expérimentations où ses points de vue pourraient se voir infirmés aussi bien que confirmés ? Quelle attitude a-t-il envers son propre savoir ? Est-ce que le « savoir » est sa seule revendication ou se sent-il intéressé plutôt que menacé par des façons différentes d'interpréter des phénomènes qui ne s'harmonisent pas forcément avec ses modèles ?

Le client, que la compétence rassure et qui veut être certain d'avoir affaire à quelqu'un qui « connaît » aura bien du mal à poser ce genre de questions. Pour faire le choix que je viens de décrire, il doit être capable de se distancier de l'attrait qu'il ressent lui-même envers la mystique professionnelle. Et il doit apprendre à poser des questions, une habileté qu'il n'a peut-être pas encore. Auquel cas certaines méthodes de questionnaires pourraient lui être utiles. Pour exemple, j'en citerai quelques-unes bien connues :

« Juge l'homme plutôt que son savoir. » Lance-lui un défi et vois comment il y répond. Essaie de trouver quelqu'un qui a confiance en lui et qui est modeste en même temps, quelqu'un qui défend ses opinions mais qui est ouvert à la recherche, preuve qu'on est compétent dans les techniques réflexives.

«Fais usage de ta propre ignorance.» Ne crains pas d'admettre ta propre ignorance, demande de l'aide quand tu ne comprends pas et attends-toi à en recevoir.

«Demande quelles sont les sources de risques.» Va voir jusqu'à quel point ton interlocuteur a confiance en lui. Demande quels sont les risques de ce qui est proposé.

«Essaie de recueillir plus d'un point de vue.» Tiens pour acquis qu'il est normal et légitime de comparer les diverses façons de travailler des praticiens. Profite de plusieurs rencontres pour t'entraîner à poser les questions adéquates, à formuler les bonnes critiques face à telle ou telle approche. Exige des réponses.

Pour être en mesure d'utiliser efficacement ces stratégies, le client doit avoir les qualités d'un bon gestionnaire. Il doit pouvoir remettre en question le professionnel qui s'abrite derrière ses compétences, et mettre le holà à de telles revendications sans être hostile pour autant, c'est-à-dire sans mettre son interlocuteur sur la défensive. Il doit avoir une certaine idée des *limites* du savoir spécialisé, un savoir qui détermine ce qu'il attend d'un comportement professionnel approprié poussé aux limites de la compétence.

Bref, sous bien des aspects, le client qualifié doit fonctionner comme un praticien réflexif. Point n'est besoin qu'il fasse semblant de prendre les choses en main comme le ferait le *citoyen-médecin* ou le *citoyen-urbaniste* mais, s'il veut amener le professionnel à réfléchir sur son propre savoir en pratique, il doit lui-même apprendre à bien mener une conversation réflexive. Dans un contrat de type réflexif, les compétences demandées au client et les satisfactions auxquelles il peut s'attendre peuvent se résumer en gros à ce qui est inscrit dans le tableau ci-dessous. Je les compare également à celles qui accompagnent un contrat de type traditionnel :

Dans un contrat traditionnel	Dans le contrat réflexif
Je m'en remets à un professionnel et, par conséquent, je me donne un sentiment de sécurité basé sur la confiance que j'ai en lui.	Je joins mes efforts à ceux du professionnel pour comprendre mon cas et, ce faisant, j'acquies un sentiment de participation accrue.
J'ai le sentiment sécurisant d'être entre bonnes mains. Je n'ai qu'à suivre ses conseils et tout ira bien.	Je peux exercer un certain contrôle sur la situation. Je ne dépends pas entièrement du professionnel en face de moi; lui aussi a besoin de l'information et des gestes que je suis le seul en mesure de fournir et de faire.
Je suis heureux d'être suivi par la meilleure personne qu'on puisse trouver.	Il me plaît de pouvoir vérifier mes opinions sur sa compétence. J'ai du plaisir et cela me stimule de découvrir sa compétence et les divers aspects de sa pratique. Cela m'excite aussi de découvrir des choses sur moi-même.

Dans la colonne de gauche, figurent la sécurité mais aussi le danger d'être traité en bébé. Dans la colonne de droite, on voit qu'il est gratifiant de devenir un participant actif dans un processus de recherche partagé, mais cela peut rendre anxieux également.

Que le professionnel ou le client désire passer du contrat habituel au contrat réflexif, l'un et l'autre auront à remodeler les normes et les attentes que l'autre apporte à l'interaction. Untel se met-il en tête d'agir de façon non traditionnelle? Il doit alors s'attendre à faire face à de nouveaux dilemmes. Par exemple, un professionnel peut-il prendre le risque de perdre la confiance de son client sous prétexte de rendre possible un contrat réflexif? Peut-il se permettre de pousser plus loin son exploration pour comprendre ce qu'un client veut dire au risque de se faire accuser d'ingérence? Doit-il révéler la complexité d'une situation au risque de déclencher la peur ou la confusion chez son client?

La façon dont se présentent les risques dépend du lieu où se rencontrent le professionnel et le client et des comportements qui vont s'instaurer. C'est ce que j'appelle «le monde comportemental». Si l'on a affaire à un monde comportemental dans lequel on

s'efforce d'éviter les risques, de supprimer les dilemmes et de cultiver le mystère et le contrôle, les efforts déployés par le praticien pour passer un contrat réflexif avec son client seront nuls et non avendus. Mais le monde comportemental est un artefact que créent conjointement le professionnel et le client. Ils peuvent lui donner la tournure requise pour passer un contrat réflexif, c'est une question de volonté et de capacité. Il peut même arriver que l'un d'eux tende la perche pour qu'un tel changement survienne et que, petit à petit, l'autre lui prête main-forte.

Normalement, le client et le professionnel suivent le Modèle #1 que j'ai décrit précédemment. On entre dans un jeu où celui qui gagne la partie obtiendra le contrôle, mais il y a forcément un perdant aussi. Cela reste vrai, que le professionnel soit fort ou faible. Par exemple, un client feindra l'obéissance pour n'en faire qu'à sa tête lorsqu'il sort de la sphère de contrôle du professionnel. Il cherchera peut-être à s'opposer à l'autre en professionnel et utilisera une «deuxième opinion» pour éviter le contrôle. Ou bien encore il contestera la compétence du professionnel pour amoindrir son autorité. À toutes ces stratégies, le professionnel «fort» peut répliquer par des menaces envers le client rebelle : «À vos risques et périls.» Il peut encore «se prévaloir de sa position pour lui en imposer» et refuser de continuer à s'occuper du client tant et aussi longtemps que celui-ci demeurera rebelle. Il prétendra à un savoir qui dépasse les limites de sa compétence ou il interposera son savoir d'expert et s'abritera dans le mystère pour accroître son autorité.

De tels jeux peuvent mal finir. Le client refusera d'obéir au professionnel juste pour lui montrer qu'il ne se laisse pas faire. Le professionnel qui revendique un savoir de façon abusive peut rater l'occasion de s'apercevoir qu'en faisant prendre telle direction à sa recherche, il pourrait examiner la situation avec d'autres moyens plus efficaces. Il se peut également qu'il interprète mal comment le client comprend les conseils qu'il lui donne ou les

traitements qu'il lui propose et alors il perd l'occasion d'intervenir efficacement.

Ces jeux de pouvoir et de fuite prennent une importance plus considérable quand la situation du client est incertaine, singulière ou instable. Dans ces cas-là, en effet, la réflexion en cours d'action qui est essentielle pour faire des gestes appropriés peut être perçue comme de la «faiblesse». Admettre l'incertitude, faire voir qu'on sent le besoin d'expérimenter peut donner et faire ressentir l'impression d'une perte de contrôle au moment même où l'enjeu fondamental dans l'interaction entre client et professionnel est celui du pouvoir et de la fuite.

Ainsi le Modèle #1 qui nous est familier dans le monde des relations entre client et professionnel a tendance à inhiber la capacité du professionnel à réfléchir en cours d'action. Cela est déjà vrai quand il s'agit de mener une réflexion en cours d'action pour soi, mais cela l'est encore plus lorsque ce type de réflexion devient réciproque et que, par exemple, le professionnel veut vérifier s'il a bien compris quelque chose ou qu'il veut vérifier les intentions de son client.

Ce type d'interaction est un cas spécial de ce qu'Argyris et moi-même avons appelé «une boucle inhibitrice primaire<sup>7</sup>». Ici le fait d'être en face d'une erreur impossible à rectifier renforce le Modèle #1 des théories en usage et il est renforcé par lui. Lorsque la situation est incertaine, vague ou ambiguë, lorsque la compréhension du chercheur porte en elle des germes de contradiction et d'incompatibilité, il peut dès lors être difficile ou même impossible de déceler et de corriger les erreurs de l'autre. Quand, par exemple, la situation est incertaine, ce à quoi on doit s'attendre devient nébuleux et, par conséquent, on ne sait pas très bien à quoi ressemblerait un résultat qui ne correspond pas aux attentes. Quand on fait une description vague et ambiguë d'une situation, on ne peut la vérifier directement. Quand le système de compréhension d'une personne est intrinsèquement contradictoire, un même résultat peut avoir l'air d'être une erreur ou non. Et quand

la théorie adoptée devient incompatible avec la théorie en usage, alors le résultat peut faire figure d'erreur en fonction de la première théorie mais être très compatible avec la seconde.

Pour parvenir à détecter et à corriger les erreurs d'une situation, il faut réduire ou supprimer les inconvénients qu'on vient de mentionner. Si, par exemple, la situation est incertaine, il faut construire un modèle et le vérifier. Si la description ou les règlements de quelqu'un sont vagues, on doit les préciser suffisamment avant de les vérifier. Mais dans cette boucle inhibitrice primaire, l'incertitude ne mène pas à une théorie de la construction, non plus que l'imprécision conduit à la clarification et à la précision. Au contraire, une incertitude soumise à l'expérimentation peut déclencher une réaction de défense où, soit le professionnel, soit le client nieront leur incertitude. L'imprécision peut servir de véhicule au pouvoir, pour l'exercer ou pour y échapper. Ainsi un patient pourrait faire exprès de rester vague lorsqu'il décrit les symptômes qu'il ressent, pour déjouer les efforts de son médecin qui cherche à contrôler son comportement. Un avocat pourrait présenter un exposé très vague de la situation de façon à rendre son client plus dépendant de lui, et donc plus facile à contrôler. Un professionnel peut utiliser l'imprécision dans une stratégie de mystère et d'autorité pour contrôler son client, et celui-ci peut lui renvoyer la monnaie de sa pièce en utilisant une version passive et apparemment soumise de la même stratégie. Ainsi les conditions conduisant à une erreur incorrigible suscitent des réponses du Modèle #1 et celles-ci, à leur tour, tendent à renforcer les conditions permettant l'incorrigible erreur.

Se sortir d'un tel système qui s'auto-alimente suppose qu'il faudra s'attaquer au monde comportemental du Modèle #1. Il ne suffit pas qu'un des joueurs décide unilatéralement de cesser ce jeu de *si je gagne tu perds*. Il doit aussi créer les conditions les plus favorables pour que l'autre décide d'en faire autant. Ce sera peut-être le client ou le professionnel qui décidera de sortir du jeu le premier, mais le professionnel est toujours le mieux placé pour

le faire. Mais peu importe celui qui procède le premier, il apportera dans l'interaction une théorie en usage qui l'empêchera de se sentir responsable si l'autre se met sur la défensive. Car c'est cette réaction qui rend si difficile la mise au jour des dilemmes inhérents au changement initial menant au contrat réflexif et qui rend difficile aussi la recherche à leur sujet.

Par exemple, le professionnel peut surestimer la capacité de changement de son client. Il tentera peut-être de structurer des choix à sa place. Mais jusqu'où le client veut-il savoir? Jusqu'à quel point désire-t-il participer à la recherche entreprise par le professionnel?

Parallèlement à cette démarche, le professionnel décidera éventuellement d'exprimer les dilemmes auxquels il fait face. Ce faisant, il expliquera, par exemple, qu'il est tout à fait prêt à parler à son client de sa compréhension qui évolue, mais qu'il craint cependant que celui-ci ne s'en effraie et que cela lui embrouille les idées.

Cela peut :

- permettre au client d'admettre plus facilement qu'une telle initiative lui fait peur ou lui embrouille les idées;
- et permettre au praticien de s'inventer un mode d'agir qui aidera le client à mettre au jour les dilemmes ou les sentiments négatifs qu'il ressent dans la situation.

L'initiative du client pourrait consister à décrire sa perception de ce que dit ou fait le professionnel. Le client lui demanderait alors si c'est bien ceci ou cela qu'il veut dire. Il pourrait aussi demander au professionnel s'il se sent prêt à lui faire partager ses réflexions personnelles sur le cas.

Rien ne laisse présager qu'il soit possible de passer du jour au lendemain de l'ancien contrat au nouveau. On ne transforme pas facilement les attentes, particulièrement dans les situations de stress et d'anxiété qui caractérisent beaucoup d'interactions

client-professionnel. Par ailleurs, il ne suffit pas de vouloir mener une conversation réflexive pour que la compétence adéquate nous tombe du ciel. On peut penser que le changement, quand il se produira, se fera graduellement et difficilement au fur et à mesure que professionnels et clients accepteront plus volontiers d'essayer les nouveaux modes d'interactions, d'avoir plus confiance dans leur habileté à acquérir de nouveaux types de comportement et de commencer à goûter aux satisfactions qu'apporte le nouveau contrat.

Par ailleurs, les conditions favorables au contrat réflexif sont déjà en place. Certains clients, frustrés de voir des professionnels refuser d'abandonner leurs vieilles habitudes, sont déjà prêts à fonctionner autrement. Il existe également des professionnels qui sont frustrés d'avoir toujours affaire à des clients qui s'attendent à composer avec l'ancienne mystique, qui l'exigent même. Il ne faudrait pas grand-chose pour que ces deux groupes s'engagent dans un processus de changement.

### **Recherche et pratique**

La relation entre recherche et pratique suit un modèle traditionnel qui est encore et toujours bien vivant. D'ailleurs c'est celui-là que Glazer utilise pour expliquer les dilemmes des écoles qui préparent aux professions de moindre prestige, à lui que Schein se réfère lorsqu'il fait le schéma du savoir professionnel. Un modèle encore qui colore la tendance qu'ont plusieurs écoles professionnelles à se considérer comme des institutions de sciences appliquées où des professeurs-praticiens sont censés mettre en application les théories inventées par des scientifiques qui ont, eux, droit à un statut supérieur. En médecine, cette attitude se résume parfaitement dans le dicton prétendant que : «Ceux qui étudient des organes entiers s'inclinent devant ceux qui en étudient des sections, et ceux qui en étudient des sections s'inclinent devant ceux qui en étudient les cellules.»

Dans certains aspects de leur travail, les praticiens peuvent puiser, et ne s'en privent pas, dans le savoir théorique alimenté par les travaux des chercheurs universitaires. Que l'on songe aux médecins, aux agronomes, aux dentistes ou aux gestionnaires, par exemple. Mais même dans ces professions, et à coup sûr dans les professions de moindre prestige décrites par Glazer, se présentent très souvent des situations problématiques où les sciences appliquées ne peuvent être d'aucune utilité. Qui plus est, les chercheurs et les praticiens ont tendance à vivre dans des mondes séparés, à poursuivre des projets différents et ils n'ont pas grand-chose à se dire<sup>8</sup>. Un mouvement qui s'accélère d'ailleurs. Ainsi, les enseignants n'ont pas retiré grand-chose de la psychologie cognitive. Les politiciens et les administrateurs ont peu appris des sciences politiques. Et les gestionnaires n'ont pas souvent mis à contribution les sciences de la gestion. La divergence entre recherche et pratique exacerbe le dilemme du praticien, celui de «la rigueur ou la pertinence» dont j'ai déjà parlé. C'est ce qui pousse le praticien à faire entrer de force les situations qu'il rencontre dans les moules de la recherche.

De toute évidence, lorsque, reconnaissant que les praticiens peuvent *devenir* des chercheurs réflexifs dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit, je rejette la façon traditionnelle de considérer le savoir professionnel, je relance le débat sur les liens qui existent entre la recherche et la pratique. Car, vue sous cet angle, la recherche fait partie des activités du praticien. Elle est déclenchée par les caractéristiques de la situation concrète, elle est extemporanée et elle est immédiatement liée à l'action. Il n'est nullement question d'un «échange» entre chercheur et praticien ou d'une «concrétisation» des résultats de recherche, comme c'est le cas lorsqu'on vérifie une théorie ou une structure et que cela transforme du même coup la situation concrète. Ici, l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat et c'est la réflexion en cours d'action qui en tient lieu.

Pourtant, certains types de recherche peuvent être entrepris en dehors du contexte immédiat de la pratique, en vue d'améliorer l'habileté du praticien à réfléchir en cours d'action. Cette «recherche réflexive», comme je vais l'appeler, peut être de quatre types et les quatre existent déjà à l'état embryonnaire :

1. L'analyse de structure, qui permet aux praticiens d'étudier les façons de structurer les problèmes et les rôles, les aidera éventuellement, d'une part à prendre connaissance de l'existence de structures implicites et à les critiquer d'autre part.
2. L'analyse et la description des images, les schémas de catégorisations, les cas, les précédents et les exemples types peuvent aider à construire les répertoires dont se servent les praticiens lorsqu'ils rencontrent des cas particuliers.
3. Un autre type de recherche, et non le moindre, est relié aux méthodes d'investigation et aux théories parapluie utilisées pour étudier des phénomènes à partir desquels les praticiens peuvent développer des variations extemporanées.
4. Enfin, les praticiens ont tout intérêt à se pencher sur le processus même de la réflexion en cours d'action.

Je vais maintenant considérer brièvement chacune de ces quatre catégories de recherche. Je m'appuierai chaque fois sur des exemples concrets et suggérerai quatre esquisses de programme de recherche ultérieur.

### *Analyse de structure*

Dans la carrière d'un professionnel, arrive toujours le moment où il devient de bon aloi de structurer les problèmes et les rôles d'une certaine façon.

Lorsque Quist organise le problème du design de l'école autour du fait qu'il faut «[imposer] une discipline à un site mal fichu», et quand Dean Wilson décide que le problème de la malnutrition en est un «de brèches dans un processus de circulation», tous deux délimitent les phénomènes auxquels ils porteront attention. La structure elle-même des problèmes détermine leurs stratégies d'attention et indique, dès lors, la direction à prendre pour tenter de changer la situation, c'est-à-dire les valeurs qui modèleront leur pratique.

Quand notre urbaniste structure son rôle d'intermédiaire comme s'il s'agissait d'un numéro d'équilibre, il détermine les sortes de problèmes à poser dans les contextes variés de sa pratique. L'édification d'une structure de rôle est d'un ordre supérieur par rapport à la formulation de problèmes particuliers et elle dure d'ailleurs plus longtemps.

Si les praticiens ne connaissent pas les structures qui peuvent convenir à leurs rôles ou à leurs problèmes, ils ne ressentent pas le besoin de faire un choix et ne porteront pas attention à leurs façons de *construire* la réalité au sein de laquelle ils travaillent. Pour eux, il s'agit de partir de la simple réalité. Ainsi, par exemple, un urbaniste peut tenir pour acquis que le problème de logement se résume à protéger et à augmenter la réserve de logements décents. Pourquoi aller chercher plus loin? L'économiste qui s'occupe de développement peut présumer d'emblée que, dans les pays en voie de développement, la solution consisterait à relever le taux d'industrialisation, à accélérer la croissance du produit national brut et à augmenter la réserve en devises étrangères.

Mais lorsqu'un praticien prend conscience de ses structures de travail, il réalise aussi qu'il existe des solutions de rechange pour transformer la réalité de sa pratique. Il prend note et des valeurs et des normes auxquelles il a donné priorité, il se souvient aussi de celles qu'il a mises en veilleuse et de celles qu'il a tout simplement écartées. En général celui qui prend conscience des structures est amené à prendre conscience des dilemmes.

Quand un groupe professionnel accueille sans discrimination les points de vue contradictoires qui prolifèrent autour de la structuration des énoncés de problèmes et de l'édification de rôles, les praticiens, les enseignants et les étudiants (ne pouvant ignorer la position de ce groupe puisqu'ils en font partie) se retrouvent alors en face des dilemmes que j'ai exposés. Je parlais plus haut des psychothérapeutes qui doivent composer avec une variété incroyable «d'écoles». Leston Havens propose d'établir quatre grandes catégories : l'objectivo-descriptive, l'interpersonnelle, la psychanalytique et la psychiatrique existentielle<sup>9</sup>. Les architectes ont le même problème. En effet, il y a les *historicistes*, qui choisiront de broder à partir de précédents historiques. Il y a les *modernistes* qui voulaient au départ se démarquer en arrêtant de copier les anciens mais qui font maintenant partie de la tradition. Il y a ceux qui considèrent qu'un bâtiment c'est un produit d'artisanat et qui utilisent et mettent en valeur les propriétés spécifiques des matériaux. Il y a encore ceux pour qui construire fait partie d'un processus industriel au cours duquel de nouvelles technologies et des systèmes de constructions sont utilisés. Enfin, il y a ceux qui donnent la priorité à l'idée que l'architecture fait partie d'un processus social auquel les utilisateurs sont invités à participer.

Quant aux travailleurs sociaux, ils peuvent se considérer comme des travailleurs de cas cliniques, comme des moniteurs et des contrôleurs du comportement social, comme des dispensateurs de services, comme des défenseurs des droits de leurs clients ou comme des organisateurs sociaux. Dans la frénésie

des années 60, certains sont même passés par toutes ces étapes et ont joué tous ces rôles<sup>10</sup>.

Chez les urbanistes, je l'ai déjà mentionné, les rôles varient. Tour à tour ils font de l'analyse de politique, ils conçoivent, ils se portent à la défense d'un projet, ils réglementent, ils gèrent et ils sont médiateurs.

En médecine, par exemple, une profession de tradition scientifique, le praticien peut se voir comme un clinicien qui se consacre au diagnostic et au traitement des maladies d'un patient, comme un praticien de médecine préventive qui s'intéresse à la santé de toute une communauté ou comme un défenseur des droits et des besoins de groupes privés de soins médicaux décents.

L'analyse structurelle peut aider les praticiens à prendre conscience des structures tacites de leur pratique et les amener, dès lors, à faire l'expérience des dilemmes inhérents au pluralisme professionnel. À partir du moment où les praticiens réalisent qu'ils participent activement à édifier la réalité dans laquelle ils travaillent et qu'ils ont idée de la variété des structures qui sont à leur disposition, ils commencent à ressentir le besoin de réfléchir en cours d'action sur les structures tacites à l'intérieur desquelles ils fonctionnaient auparavant.

Ainsi Quist et le superviseur réfléchissent-ils avec leurs étudiants, l'un, sur la structuration du design et l'autre, sur la situation thérapeutique. L'urbaniste pourrait lui aussi réfléchir à son numéro d'équilibriste.

Traditionnellement, les professionnels organisent des débats entre représentants d'écoles de pensée différentes pour discuter des structures de substitution, des valeurs et des méthodes qu'ils utilisent dans leur travail. Dans la même veine, les écrits polémiques abondent en architecture ou en psychiatrie, en planification, en travail social ou en théologie. Et les débats écrits ne manquent pas non plus chez les avocats, les ingénieurs et les médecins, sans parler de ceux qui ont lieu entre praticiens de



«l'establishment» et ceux qui en font une critique radicale. Dans ce type d'écrits, le style de communication est d'abord idéologique. Les protagonistes ne réfléchissent pas *sur* leurs structures, ils agissent plutôt *en fonction* d'elles. En fait, ils veulent surtout défendre leurs positions et attaquer celles de leurs adversaires. Les lecteurs de ces publications peuvent bien prendre connaissance des divers points de vue exprimés mais ils n'en sauront pas beaucoup plus sur les diverses structures qui les sous-tendent.

L'origine de la réflexion érudite et systématique sur les structures implicitement comprises dans les multiples façons d'aborder la réalité, se retrouve dans la sociologie du savoir. C'est dans cette sociologie du savoir que prend racine une réflexion érudite et systématique sur les structures implicites à partir desquelles la réalité peut être abordée de bien des façons. Une réflexion qui s'inspire tout particulièrement de l'œuvre de Karl Mannheim<sup>11</sup>. En son temps, ce pionnier en la matière tente d'analyser avec ses disciples comment les situations concrètement vécues par des groupes sociaux, et visiblement marquées du sceau des intérêts spécifiques des groupes en question, engendrent les différentes façons de voir la réalité. Les sociologues du savoir soulignent, par exemple, comment les intérêts et les valeurs véhiculées par les classes, se manifestent par les trouvailles ostensiblement «objectives» des philosophes, des scientifiques et des savants. Mais cette sociologie du savoir a été, du moins dans ses premières démarches, moins soucieuse des réalités structurelles particulières à certaines professions que des structures implicites des idéologies qui circulent en politique et en économie politique. Et même lorsque ces sociologues se sont plus récemment intéressés aux professions, entre autres à la sociologie des sciences qui est en pleine ascension, ils ont montré une certaine propension à se distancier des soucis du praticien<sup>12</sup>. En effet, ce qui les intéresse n'est pas tant d'aider les praticiens à réfléchir en action que de suivre le programme de recherche élaboré par le groupe d'érudits qu'ils sont.

Quand des analystes influencés par la sociologie du savoir, tentent d'étudier les professions d'une façon qui soit utile aux praticiens eux-mêmes, ils se heurtent à plusieurs questions inéluctables. Quels types d'analyse de structure seront utiles aux praticiens qui désirent réfléchir sur leurs propres structures? Quel message allant au-delà d'un simple relativisme, la sociologie du savoir offre-t-elle aux professionnels-praticiens?

À ce sujet, les travaux de Leston Havens sont d'un intérêt tout particulier. En tant que psychiatre, il écrit à des collègues dans le but avoué de les aider à s'y retrouver dans cette tour de Babel en essayant de démêler avec eux cette multitude de points de vue qui rend les choses si confuses dans leur profession. Dans son livre *Approaches to the Mind*\*, il se fait l'avocat d'un éclectisme systématique<sup>13</sup>. Selon lui, les diverses écoles de pensée psychiatrique constituent un réservoir de théories, de techniques et de modes de pratique dans lequel le praticien ira puiser pour sélectionner ce dont il a besoin en fonction des caractéristiques du cas qui se présente à lui. Havens propose que le psychiatre maîtrise son art plutôt à la façon des enseignants dont parle Tolstoï dans l'extrait déjà cité à ce sujet. À partir des nombreuses techniques proposées par les diverses écoles de pensées, le praticien pourrait se constituer une panoplie sur mesure où il irait choisir à volonté celles qui vont l'aider à résoudre les problèmes de tel ou tel patient.

À mon avis, cette méthode a un défaut : celui de faire implicitement confiance à la notion d'efficacité, une notion qui n'a pas encore été creusée. Chaque école de pensée expose sa façon de structurer le rôle du thérapeute. Le psychiatre existentiel diffère du psychanalyste non seulement par les méthodes qu'il utilise mais aussi par ses façons de concevoir ce que cela veut dire d'être un thérapeute, par son attitude envers le patient et par ce qu'il entend lorsqu'il parle de traitement *réussi*. Lorsque Havens

\* N.D.T. *Comment aborder l'esprit.*

parle de choisir la méthode qui convient le mieux à un patient en particulier, il se réfère implicitement à une notion d'efficacité qui est constante pour tous les patients. Mais lorsqu'il y a changement de structure, la notion d'efficacité n'est plus la même non plus.

Je veux bien que les écoles de psychiatrie constituent des réservoirs de techniques à même lesquels iront puiser toutes sortes de praticiens qui ne partagent pas les mêmes convictions. Mais choisir une attitude éclectique face au pluralisme psychiatrique, c'est tenir pour acquis que les différences entre les écoles peuvent se fondre éventuellement en une super-science de la psychothérapie. Or, Havens ne prouve pas grand-chose à cet effet. En vérité, il aborde le problème de façon plus encourageante dans *Participant Observation*<sup>14</sup>. Il s'agit là d'une publication ultérieure dans laquelle il offre au lecteur un compte rendu de la «psychiatrie interpersonnelle» de Harry Stack Sullivan. Il ne fait d'ailleurs pas qu'y décrire les techniques de Sullivan, mais il montre systématiquement comment ce dernier se range du côté du patient pour supprimer ses symptômes en les observant et en les analysant *avec* lui. Il nous dépeint un Sullivan qui s'efforce d'inciter son patient à mener avec lui des «projets de recherche» qui vont aider le patient à «voir plus loin», à élargir l'étroit champ de vision dont il dispose habituellement. Havens nous permet d'explorer la pratique de Sullivan, ce qui nous rend capables de nous projeter dans cette sorte de thérapeute. Mais de temps à autre, il change de perspective pour que nous puissions comparer les façons de voir et de pratiquer de Sullivan à celles d'autres écoles.

L'étude de Havens sur l'*observation du participant* constitue moins un précis de techniques et de principes qu'un exercice de critique littéraire ou artistique, exercice qui permet au lecteur de déambuler pendant un certain temps dans le monde de l'artiste ou de l'écrivain, de prendre part à ses projets et de voir avec les yeux d'un autre. C'est un type d'analyse de structure qui serait

certainement utile, non seulement dans le domaine particulier de la psychiatrie mais aussi pour tous les praticiens professionnels qui désirent commencer à réfléchir sur la structure de leur pratique.

Formulé de façon plus générale, ce type d'analyse de structure aiderait les praticiens à prendre connaissance du monde qu'ils se forgeraient s'ils adoptaient une façon particulière de structurer leur rôle de praticien. Cela leur donnerait une certaine idée de ce que veut dire *formuler* un problème et le *résoudre*, se définir soi-même et définir ses succès et ses échecs, toutes des options inhérentes au choix particulier qu'ils font lorsqu'ils structurent leur rôle. Cela ne fournirait pas de critères pour choisir parmi les différentes approches offertes par la profession mais cela aiderait le praticien à «essayer» une autre façon de structurer son rôle, à *tâter le terrain*, et à voir quelles conséquences et quelles implications découleraient de son nouveau choix. Cela l'aiderait encore à connaître les compétences dont il aurait besoin et le type de personne qu'il deviendrait s'il structurait son rôle de l'une ou de l'autre façon. Dès lors, il trouverait matière à encouragement pour réfléchir sur sa propre structure.

### **Recherche en vue de se construire un répertoire**

Nous avons déjà vu que, lorsque des situations concrètes ne se conforment pas aux théories de l'action, qu'elles ne correspondent pas aux phénomènes modèles ou aux techniques de contrôle, elles peuvent quand même *être vues* comme des situations ou des cas familiers, comme des précédents. Une recherche visant à se construire un répertoire sert à accumuler et à décrire des cas-exemples qui serviront à réfléchir en cours d'action. Elle diffère donc forcément d'une profession à l'autre.

Les avocats connaissent bien l'étude des cas et des précédents judiciaires lorsqu'il s'agit de se demander quelles lois, quels règlements ou quels préceptes ont été jugés pertinents au

cas étudié. Par quels raisonnements le juge est-il passé pour trancher entre des interprétations contradictoires de précédents? Pour parvenir à relier le cas actuel à la loi en question? De tels cas peuvent doublement servir de modèles :

- ils décrivent des précédents auxquels juges et avocats ont accès lorsqu'ils ont affaire à de nouveaux cas;
- ils expliquent des façons de penser quant au problème de relier la connaissance des lois à des cas particuliers de décisions judiciaires.

Cependant, il convient de noter que les études actuelles de précédents et de cas judiciaires ont tendance à passer sous silence l'étape des négociations. Une étape essentielle aux yeux de bien des avocats. Ces études font également fi des problèmes relationnels avec les clients et de l'éthique à observer lorsqu'on entre dans le monde de la justice. Avec toute l'attention dont la «gent avocassière» a récemment fait l'objet, de telles études de cas commencent maintenant à faire leur apparition<sup>15</sup>.

En architecture, la notion de précédent est associée à des édifices particuliers tels que le Duomo ou aux groupes architecturaux que l'on observe dans les cités italiennes bâties sur des collines. On l'associe encore à des procédés typiques qu'un architecte utilise en particulier («le type de truc qu'Aalto pourrait inventer»). Bien plus que nommer ou se contenter de montrer les précédents, la recherche entreprise pour se monter un répertoire en architecture peut aller jusqu'à analyser la réflexion qui a permis à un architecte de poser le problème, la solution qu'il a trouvée et les domaines d'où il a tiré son vocabulaire architecturale. Le cas de Quist, nous l'avons vu, contribue d'une certaine manière à enrichir une telle recherche.

Sur le plan historique, les écoles commerciales utilisent la méthode de cas depuis qu'elle figure au programme d'étude de la

*Harvard Law School*\*. Ce qui n'a pas empêché des institutions comme la *Harvard School of Business Administration* d'élaborer leur propre méthode indépendamment de ce qui se fait ailleurs. Par exemple, certains cas décrivent la situation problématique dans son ensemble, comment elle se présente réellement au gestionnaire d'une compagnie. Ou encore, ils soulèvent un problème commercial particulier telle l'appréciation de la grandeur d'un marché. Lorsqu'il présente un cas, le professeur qui sait s'y prendre sélectionnera les faits importants et, par une série de questions astucieusement choisies, guidera l'étudiant à travers un processus de recherche qui sert à la fois à structurer «l'espace de solution» pour la situation en question et à démontrer une façon de réfléchir sur les problèmes commerciaux.

En médecine, l'historique des cas est présenté selon un schéma conventionnel. On expose les doléances du patient et les symptômes qu'il présente, le diagnostic médical avec l'évidence clinique sur laquelle il est construit, le traitement donné, le résultat clinique et le pronostic qui en résulte. Même présentées moins formellement, ces sortes d'historiques peuvent servir de modèles. Le médecin qui cherche à poser un diagnostic pour un nouveau cas ira récupérer l'histoire d'un cas qui lui permet d'envisager le nouveau comme s'il lui était familier. Là encore, les histoires de cas peuvent être utilisées pour mettre en lumière la démarche du médecin, je veux parler de la façon dont il procède pour percevoir et décrire le patient, sa méthode d'écoute à l'endroit des descriptions que fait le patient de ses malaises, les processus par lesquels il trouve des explications plausibles, conçoit des stratégies de diagnostic et de traitement et les vérifie.

Les recherches accomplies dans l'idée de se monter un répertoire sont fréquentes, mais elles tendent à se concentrer sur les situations de départ, les décisions qui sont prises ensuite et les résultats obtenus. De tels cas cliniques mettent bien en évidence

\* N.D.T. École de droit de Harvard

les rapports entre les caractéristiques de l'action, le résultat et le contexte mais ils ne révèlent rien du chemin parcouru entre la structuration initiale de la situation et son éventuel aboutissement. L'on tombe souvent dans une sorte de révisionisme historique au cours duquel le présentateur de cas se comporte comme si une vision du cas, qui ne surgit qu'à la fin de l'enquête, lui était disponible depuis le tout début. Lorsqu'une étude de cas représente une évolution plus vraisemblable de la recherche, elle peut offrir au lecteur les exemples types comportant les deux significations dont j'ai déjà parlé.

### **Recherche sur les méthodes de recherche fondamentale et sur les théories parapluie**

Ce type de recherche a des liens avec les deux sortes de recherche dont je viens de parler. Selon moi, les principes fondamentaux d'un praticien sont intimement reliés à la fois à ses structures et à son répertoire d'exemples types. Il est néanmoins important de donner à cette recherche, la place qui lui revient. *Méthode et théorie* dans ce cas ont un sens différent de celui qu'on lui attribue habituellement lorsqu'on les regarde sous l'angle de la science appliquée.

Par méthodes et théories de base en pratique, j'entends celles que certains praticiens ont appris à utiliser comme tremplins pour donner un sens à de nouvelles situations qui, de prime abord, ne semblent pas leur convenir. En ce sens, une théorie parapluie (et la méthode de recherche générique qui l'accompagne forcément) sont utilisées pour *restructurer* une situation de telle sorte qu'à la fin on pourra affirmer en toute validité que la théorie convient à la situation.

L'utilisation que fait Dean Wilson des modèles de circulation de même que l'utilisation de la théorie psychanalytique par le superviseur sont les exemples à citer ici. Pour Wilson, la modélisation de la circulation consiste en un groupe de notions

portant sur les *processus*, une croyance que toute situation peut être ramenée à une série de processus et à une famille de méthodes destinées à mesurer, décrire et analyser quantitativement des processus. Assimiler la question de la malnutrition chez les enfants à un simple problème de circulation exige une forte dose d'imagination mise au service de la restructuration. Il faut inventer et tester des méthodes de mesure pour que les mécanismes produisant la malnutrition puissent se décrire d'après la série d'opérations effectuées sur les éléments nutritifs et d'après les pertes encourues à chacune des étapes. De la même façon, le superviseur a-t-il pu utiliser sa compréhension de la théorie psychanalytique pour décrire le matériau fourni par la patiente (et résumé par le résident) à partir du modèle psychodynamique de conflits internes qui donne naissance à un comportement défaitiste.

Dans les deux cas, la théorie et la méthode subséquente sont utilisées pour restructurer ce qui se passe de façon que le praticien soit en mesure de l'expliquer. À vrai dire, c'est ce type de restructuration qu'il entend par *explication*. Mieux encore, le matériel ainsi restructuré se prête bien au type d'intervention où le praticien se sent à l'aise.

La recherche sur de telles théories et méthodes fondamentales peut être de deux sortes :

- Premièrement, les chercheurs peuvent tenter de découvrir comment évolue ce processus d'identification et de restructuration en examinant les séquences de travail comme je l'ai fait avec Wilson et le superviseur. Ce type de recherche aidera éventuellement d'autres praticiens à s'engager dans une façon de voir, de restructurer et d'intervenir qu'ils pourraient ultérieurement désirer adopter.
- Deuxièmement, la recherche sur les théories et méthodes fondamentales prendrait la forme d'une «science-

action». Une science-action s'occuperait des situations singulières, incertaines ou instables qui ne se prêtent pas à l'application des théories et techniques découlant du type de science auquel la modèle de science appliquée fait référence. Elle viserait au développement de thèmes à partir desquels les praticiens, dans ces types de situations, se construiraient des théories et des méthodes bien à eux.

Kurt Lewin est en quelque sorte le précurseur de cette idée d'une science-action. En effet, une grande partie de son œuvre est empreinte d'une thématique que les praticiens peuvent utiliser dans leur propre réflexion en cours d'action. Il parle, entre autres, de «jouer les gardiens», «de climats pour groupes démocratiques et autoritaires» ou de «dégel». Ce sont là des métaphores à partir desquelles des gestionnaires, par exemple, peuvent édifier et tester leurs propres théories extemporanées de l'action. Dans *Inner Contradictions of Rigorous Research*\*, Chris Argyris parle du «flou optimal» de ce genre d'idées et il oppose leurs imprécisions utiles à la précision inutilisable de certains étudiants de Lewin, qui ont tenté d'adapter ses métaphores à l'image qu'ils se sont forgée des sciences sociales<sup>16</sup>. Lorsque la notion de «climat démocratique» se traduit par de multiples facteurs diversement reliés à d'autres, elle cesse alors d'être utile à l'action.

Quelques auteurs, dont Argyris et William Torbert, ont fait mousser l'idée d'une science-action dans le domaine de la psychologie sociale<sup>17</sup>. Mais cette idée a aussi eu ses protagonistes dans des domaines très différents. Britt Harris, promoteur très connu de planifications urbaines simulées par ordinateurs, a récemment proposé que de tels modèles ne soient plus considérés comme des théories pouvant prédire ou expliquer les phénomènes urbains (une fonction qu'ils n'ont généralement pas réussi à

remplir), mais qu'ils soient considérés comme des métaphores à partir desquelles urbanistes et décideurs politiques prépareraient leurs propres comptes rendus des situations changeantes et singulières<sup>18</sup>. Cette proposition, visant à donner au modèle un statut de métaphore, montre que Harris est devenu conscient de la complexité, de l'instabilité et de la singularité des phénomènes urbains; phénomènes sur lesquels, depuis la Deuxième Guerre mondiale, se sont penchés les modélistes formels. Pour revenir à la proposition, elle exprime le sentiment que, bien que ces modélistes n'aient pu produire de représentations précises et universelles de phénomènes, celui qui expliquerait par exemple ce qui fait qu'une ville se développe ou non, leurs plans pourraient quand même aider urbanistes et dirigeants politiques à y voir plus clair lorsqu'ils font face à des situations concrètes exigeant d'eux qu'ils prennent des décisions.

Certains urbanistes utilisent déjà des modèles à la façon dont le propose Harris. Exactement comme Wilson utilise l'idée de modélisation ou comme le superviseur se sert de la notion de «conflits internes» ou bien comme des gestionnaires et des consultants reprennent les métaphores de Lewin. Dans le futur, la science-action pourrait explorer en chemin les questions suivantes, et ce dans autant de domaines qu'il plairait aux praticiens : «Quelles sont les caractéristiques des thèmes, des métaphores et des propositions nébuleuses de la science-action qui les rendent utilisables dans la réflexion en cours d'action? Avant de pouvoir en faire usage en cours d'action, quels types d'évidence conviennent à leur développement? Comment devrait-on relier une telle évidence tirée d'une expérience extemporanée? Quelles sont les normes de rigueur appropriées à la science-action?»

Le développement de la science-action ne peut être effectué par des chercheurs qui se tiennent éloignés des contextes où se passe l'action ni par des praticiens qui ont peu de temps, peu de propension ou peu de compétence pour la réflexion systématique.

\* N.D.T. *Contradictions internes de la recherche rigoureuse.*

Son avenir nécessitera de nouvelles façons d'intégrer la recherche réflexive à la pratique.

### *Recherche sur le processus de la réflexion en cours d'action*

Dans les expériences inspirées de Piaget sur l'équilibrage des blocs, expériences que je décris dans le chapitre 2, les auteurs étudient dans quelles conditions des enfants restructurent leurs théories en cours d'action pour répondre au comportement bizarre de blocs pipés. On voit par exemple que le délaissement des théories du centre géométrique au profit de celles d'un centre de gravité, d'une part repose sur la perception qu'ont les enfants des types d'erreurs commises et, d'autre part survient au moment où leur attention se déplace vers l'exploration des propriétés des blocs au lieu de rester fixée sur leur mise en équilibre.

Dans le *M.I.T. Teachers' Project* dont j'ai déjà parlé également, les responsables du projet veulent encourager les enseignants à réfléchir en cours d'action. Ils caressent l'hypothèse que, puisque les enseignants commencent eux-mêmes à saisir intuitivement des phénomènes du genre de ceux qui interviennent en musique ou en astrologie, ils pourraient tout aussi bien apprendre à s'intéresser à la façon dont leurs étudiants se servent de leur intuition pour comprendre et commenceraient à voir différemment le télescopage entre cette intelligence intuitive et la sorte de savoir que l'école privilégie.

À mesure qu'ils tentent de promouvoir la réflexion en cours d'action chez les enseignants, ils prennent connaissance des facteurs qui la favorisent ou qui la freinent. Ils notent les catégories fixes, stéréotypées («il ne connaît pas ses nombres», «il n'a pas appris à penser de façon abstraite») que certains enseignants commencent par utiliser pour expliquer le comportement des étudiants. Ils trouvent que les enseignants se prêtent de leur mieux aux expériences, mais qu'ils sont inhibés par la honte et la peur de se rendre vulnérables lorsqu'ils estiment avoir accompli

une piètre performance. Ils observent que des principes importants comme celui de «donner raison à l'élève» permettent aux enseignants de s'interroger sur un comportement qui, autrement, serait rejeté par des jugements sans appel. Ils remarquent enfin que la description même de la compréhension de leurs tâches permet parfois aux enseignants de la restructurer.

Dans un travail qu'Argyris et moi-même avons effectué auprès d'étudiants qui tentent de réfléchir à leurs théories interpersonnelles de l'action, nous avons été frappés de constater des phénomènes similaires y compris surtout le rôle que joue la crainte de l'échec<sup>19</sup>. Des personnes qui veulent essayer cette théorie que nous avons appelée *Modèle #2* arrivent parfois à inventer des stratégies capables d'y faire face. Néanmoins, entre le moment où ils inventent cette nouvelle stratégie d'action et leur tentative pour la réaliser, ils sont souvent distraits par l'intrusion de réponses familières et stéréotypées. Ces «interceptions automatiques» semblent avoir un rôle protecteur car elles évitent à la personne de s'exposer à l'échec mais elles font également en sorte qu'elle va utiliser la routine habituelle pour continuer à exécuter sa performance.

Ces esquisses de recherche sur le processus de réflexion en cours d'action suggèrent que les chercheurs doivent tenir compte de l'imbrication des effets cognitifs et affectifs de même que ceux de la dynamique de groupe. À mesure qu'on essaie de comprendre la nature de la réflexion en cours d'action et les conditions qui la favorisent ou lui nuisent, on se voit confronté à un processus largement influencé par les «émotions cognitives» et par le contexte social où se fait la recherche<sup>20</sup>. Pour étudier la réflexion en cours d'action et comprendre comment fonctionne la pensée à ce moment-là, on observera quelqu'un qui pratique une activité. Peu importe qu'il s'agisse d'une tâche programmée par le chercheur, comme dans l'expérience de l'équilibrage des blocs, ou d'une tâche que la personne dont on observe le comportement s'est donnée à elle-même. On peut interroger cette personne ou

lui demander de penser tout haut pendant qu'elle est à son affaire. En d'autres circonstances, on combinera recherche et intervention en aidant, par exemple, le sujet à se sortir par la pensée de l'impasse d'un échec cognitif. Souvent, c'est par une simple question dans le style : «Comment y pensez-vous en ce moment?» que nous provoquons une intervention voulue ou non, qui changera la façon de comprendre du sujet et modifiera le sens de l'action.

Dans tous ces cas, les sentiments du sujet à propos de sa tâche, son rendement et ses rapports avec le chercheur font essentiellement partie du processus à l'étude. Les «effets Hawthorne» sont inévitables. En effet, le chercheur ne peut les éviter s'il ignore, à ses risques et périls, la part qu'il joue dans le contexte social de l'expérience. Selon l'expression de Geoffrey Vicker, il est un «agent qui expérimente» (littéralement un agent d'expérimentation) et il doit tenter de bien se rendre compte de sa propre influence sur les phénomènes qu'il cherche à comprendre; par exemple, lorsque les auteurs de l'expérience sur l'équilibrage des blocs commentent leurs propres tentatives de vérifier sur place leurs théories personnelles en cours d'action. Quand le chercheur adopte une stratégie qui combine observation et intervention (en dernière analyse, il n'est peut-être pas capable de rien faire d'autre), il peut découvrir qu'il est en mesure d'aider le sujet à réfléchir en cours d'action en faisant l'expérience de sa propre confusion et en la révélant.

Pour étudier la réflexion en cours d'action, le chercheur doit acquérir l'habileté de mener une expérience où la réflexion en cours d'action joue un rôle essentiel.

### *Chercheurs et praticiens*

Dans les types de recherche réflexive que j'ai résumés, la collaboration entre chercheurs et praticiens diffère beaucoup des formes d'échange prévues par le modèle des sciences appliquées. Ici, le praticien ne fonctionne pas comme simple usager du produit de la recherche. Il révèle au chercheur réflexif les modes de pensées qui animent sa pratique et va chercher dans la recherche réflexive ce qui l'aidera à réfléchir en cours d'action. Qui plus est, le chercheur réflexif ne peut se tenir à distance de la pratique expérimentale et encore moins avoir un sentiment de supériorité par rapport à elle. Qu'il s'agisse d'analyse des structures, de répertoire, de science-action ou de réflexion en cours d'action, il lui faudra d'une façon ou d'une autre expérimenter la pratique de l'intérieur. De toute évidence, la recherche réflexive exige un partenariat praticiens-chercheurs et chercheurs-praticiens.

Ce partenariat prendra diverses formes. Comme le suggère Parlett dans son étude sur les enseignants et conseillers pour malentendants, des groupes de praticiens s'aideront les uns les autres en matière de recherche réflexive<sup>21</sup>. Le chercheur réflexif assumera le rôle de consultant auprès du praticien. La recherche réflexive sera incorporée à la formation permanente suivie par les praticiens, Barry Jentz et William Ronco en parlent dans leur travail<sup>22</sup>. Rien n'empêchera le chercheur d'avoir une relation d'observation participante avec le praticien. Et rien n'empêchera ce dernier de consacrer un peu de son temps à la recherche réflexive et d'endosser alternativement les rôles de chercheur et de praticien.

Dans la mesure où des partenariats de ce genre se multiplieront et commenceront à occuper une place de choix dans les démarches de recherche des écoles professionnelles, les universités et les institutions qui se consacrent à la pratique tisseront de nouvelles relations. Les professeurs d'université s'intéresseront

à la pratique professionnelle non seulement parce qu'elle leur fournira des cas à soumettre à leurs étudiants ou à leurs internes mais parce que ce sera aussi pour eux le bon moyen d'accéder à une pratique réflexive. Ce faisant, les activités habituellement considérées comme accessoires à la conduite de la recherche universitaire prendront une tout autre dimension. Le travail sur le terrain, la consultation et la formation permanente, des activités souvent traitées en parent pauvre ou tolérées comme des maux inévitables, acquerront un statut de première classe puisqu'elles deviendront des véhicules de recherche et que la recherche est la principale raison d'être des universités.

Inversement, les institutions de pratique professionnelle pourront se percevoir de plus en plus comme des centres de recherche et de formation. Tout comme les hôpitaux universitaires, ayant adopté depuis longtemps le modèle des sciences appliquées, fonctionnent comme des instituts de recherche et d'éducation, ainsi les entreprises commerciales, les bureaux d'avocats, les services sociaux, les bureaux d'ingénieurs ou d'architectes reconnaîtront que leurs membres réfléchissent en cours d'action et qu'ils ont besoin de faire de la recherche réflexive, ce qui les soutiendra dans leur travail.

Le programme de la recherche réflexive sera préparé à partir d'un dialogue entre chercheurs réflexifs et chercheurs praticiens. Il se devra d'exiger que la recherche prévue soit d'un type que les praticiens peuvent aussi entreprendre<sup>23</sup>. Conséquemment, la mise en application de la recherche, une question parfois délicate..., sera envisagée sous un autre angle. Cette réalisation sera incluse dans le processus même de la recherche réflexive puisque les praticiens, au cœur de la recherche, obtiendront et utiliseront les données au fur et à mesure.

Les rôles du praticien et du chercheur auront des frontières perméables et les carrières de recherche et de pratique s'entremêleront automatiquement. Bien que la proportion recherche-pratique puisse varier considérablement au cours d'une carrière, on

s'attendra normalement à ce que les praticiens agissent à l'occasion comme chercheurs réflexifs et vice versa.

Au sein des universités, les écoles professionnelles, devenues des centres de recherche réflexive, se détacheront petit à petit des départements où l'on enseigne des disciplines et seront de plus en plus autonomes quand il s'agira d'établir leurs propres critères de rigueur et de pertinence en recherche. On pourra donc s'attendre que s'atténue la différence de statut entre disciplines de recherche et écoles professionnelles et, par voie de conséquence, que diminuent les dilemmes des professions de moindre prestige, si bien décrits par Glazer.

Il est cependant improbable que les anciens rôles et les anciens rapports cèdent complètement la place aux nouveaux. En médecine, en dentisterie, en agronomie ou en génie, des professions relativement stables où la pratique se prête bien au modèle des sciences appliquées, on peut prévoir que les deux systèmes de rapports coexisteront. Mais comment? Si les universités acceptent d'être compartimentées, elles y perdront des plumes et contribueront ainsi à leur déclin. Si elles recherchent de nouvelles manières d'intégrer la recherche aux sciences appliquées, elles devront alors faire l'épistémologie de la pratique autour de laquelle se concentreront non seulement l'attention intellectuelle mais aussi la restructuration institutionnelle.

### *Plaidoyer en faveur d'institutions sympathiques à la pratique réflexive*

Dans notre société, le plus gros du travail accompli passe par des organisations bureaucratiques conventionnelles, des organisations dont dépendent de plus en plus les professionnels. Ingénieurs, médecins, avocats, enseignants ou travailleurs sociaux pratiquent dans le cadre d'institutions bureaucratiques. Et sans les professionnels, bien des institutions ne pourraient fonctionner : que l'on pense aux entreprises commerciales, aux organis-



mes publics, aux écoles, aux instituts de recherche, aux bureaux d'avocats et à ceux des architectes. De plus, comme la société est de plus en plus soumise à la gestion professionnelle, les professionnels sont de plus en plus enclins à jouer leurs rôles au sein de bureaucraties qui dépendent de l'utilisation du savoir professionnel.

Il y a une vingtaine d'années, Max Weber prophétisait le phénomène de la bureaucratisation. Ce faisant, il voyait très clairement arriver le jour où la bureaucratie exigerait et favoriserait tout à la fois la professionnalisation de ses membres. Il prévoyait également qu'elle imposerait et renforcerait un modèle particulier de savoir professionnel, celui qui passe par la compétence technique.

Gérer un bureau, c'est respecter des règles générales plus ou moins stables, plus ou moins complètes. Ces règles s'apprennent et les dirigeants, qui les connaissent, possèdent donc un savoir technique particulier qui touche aux domaines de la justice, du commerce et de l'administration<sup>24</sup>.

Ainsi, la bureaucratisation ouvre-t-elle royalement la voie aux fonctions administratives spécialisées qui obéissent à des considérations purement objectives. On confie des missions à des fonctionnaires qui reçoivent une formation spécialisée et qui en savent de plus en plus long grâce au fait qu'ils n'arrêtent pas de pratiquer<sup>25</sup>.

Et dans sa vision de la suprématie montante des bureaucraties administratives, Weber entreverra aussi, vaguement du moins, que cette bureaucratisation de la vie sociale entraînera la création d'occupations qui seront de plus en plus touchées par la professionnalisation. À cette époque, dès que le phénomène bureaucratique sera compris intellectuellement, il apparaîtra clairement que la bureaucratie va de pair avec la compétence technique. Un pas de plus et l'on constate que le fait de voir différemment le savoir professionnel, loin de la compétence technique, laisse présager un changement significatif en ce qui a trait aux organi-

sations bureaucratiques, aussi bien dans l'idée qu'on s'en fait que dans la réalité.

On peut imaginer ce que veut dire un tel changement si l'on se penche sur la notion d'apprentissage organisationnel.

Les organisations conventionnelles sont faites d'un ensemble de tâches, de rôles et de règles au sein duquel les individus sont des agents de réalisation. Ils transmettent les valeurs de l'organisation, ils accomplissent ses missions et ils suivent ses politiques et ses stratégies d'action. Chaque membre contribue à approvisionner les réserves de savoir organisationnel : savoir sur l'environnement, sur les stratégies d'action et sur les expériences qui deviennent parfois des exemples types qui serviront eux-mêmes à prendre d'autres décisions dans le futur. Chacun contribue à enrichir la mémoire organisationnelle. Tout ce qu'on apporte est consigné dans des plans, des programmes que d'autres utiliseront pour accomplir leur fonction. Ainsi, par exemple, les membres d'une entreprise de biens de consommations, décrite au chapitre 8, contribuent-ils à l'apprentissage organisationnel sur la promotion des produits mais ils en tirent aussi parti.

De façon générale, plus la survivance d'une organisation dépend de l'innovation et de l'adaptation à un environnement changeant, plus cette organisation aura intérêt à soigner l'apprentissage organisationnel. Par ailleurs, les organismes officiels ont eux aussi grand intérêt à avoir une vie organisationnelle stable et prévisible. Une organisation fonctionne selon un système coopératif où les individus comptent sur le fait qu'on puisse prédire les réponses des uns et des autres. Les directeurs se fient au comportement prévisible de leurs subordonnés. Si la surprise est le moteur essentiel de l'apprentissage, elle dérange cependant le bon fonctionnement de l'organisation. C'est ainsi que les organisations développent des systèmes faits, d'une part pour déceler et corriger les erreurs et, d'autre part, pour maintenir constantes les variables importantes à la vie de l'organisation. Certains disent de ces organisations qu'elles sont «dynamiquement conservatrices<sup>26</sup>».

L'apprentissage organisationnel valable, c'est-à-dire celui qui comporte des changements importants dans les valeurs de base et la structure du savoir, survient toujours à la suite d'une *situation organisationnelle difficile*. Cette situation difficile a beau être nécessaire à l'organisation qui veut s'ajuster, elle brouille cependant la constance des données dont dépend la vie contrôlable de l'organisation.

De plus, et comme je l'ai fait remarquer plus haut, les agents eux-mêmes de l'apprentissage organisationnel fonctionnent dans un système social qui modèle leur comportement. Ils ont leurs propres intérêts et leurs propres façons d'envisager l'action et le monde comportemental dans lequel ils vivent en portent la marque. Un monde qui leur permettra plus ou moins de vérifier publiquement leurs hypothèses personnelles, qui favorisera la mise au jour des dilemmes et qui encouragera les débats sur des problèmes délicats. Ils appartiennent à des sous-groupes qui se mettent souvent dans des situations d'offensive et de défensive, de trahison et de complot, des jeux en somme où il faut un perdant et un gagnant. Dans la mesure où ces systèmes sociaux tracent les frontières et indiquent les directions de la recherche organisationnelle, ils deviennent des *systèmes d'apprentissage*.

Dans le cas de notre entreprise de biens de consommation, ils entravent sérieusement l'apprentissage organisationnel.

À la lumière de ces observations, on peut maintenant explorer plus utilement la signification de la pratique réflexive au sein d'une bureaucratie. Cette réflexion en cours d'action est à la fois une conséquence et une cause de la surprise. Quand un membre de la bureaucratie essaie de faire de la pratique réflexive en se permettant d'expérimenter la confusion et l'incertitude, en soumettant ses structures et ses théories au changement et à la critique, il améliorera de beaucoup sa capacité de contribution à l'apprentissage organisationnel mais, par le fait même, il mettra en danger la stabilité du système de règles et de procédures. Or,

l'on s'attend à ce qu'il utilise ses compétences techniques en respectant les contraintes du système.

On comprend mieux pourquoi les bureaucraties ordinaires sont enclines à résister aux tentatives des professionnels qui cherchent à les faire glisser de la compétence technique vers la pratique réflexive. Et inversement, une organisation convenant à l'exercice d'une pratique réflexive aurait des caractéristiques fort différentes de celles qu'on retrouve au sein des bureaucraties qui nous sont familières.

Considérons le cas de l'école publique. Les enseignants qui ont participé au *Projet des enseignants du M.I.T.* travaillaient en ville dans des écoles publiques. Ils ont continué à travailler dans leurs écoles tout en commençant à recevoir une formation en enseignement réflexif et à en faire dans leur classe. Leur expérience peut donc jeter un peu de lumière sur la question de la pratique réflexive au sein d'une bureaucratie.

Je décrirai une de ces écoles typiques de celles où j'ai déjà enseigné. Tout y tourne autour d'une théorie du savoir, et c'est particulièrement vrai pour l'école en question. On y retrouve le concept d'un savoir privilégié que les enseignants ont le devoir d'enseigner et les élèves le devoir d'apprendre. Cette conception du savoir, elle est inscrite dans les textes étudiés, dans les programmes scolaires, dans les planifications des enseignants et dans les examens qu'ils font passer. Elle est même institutionnalisée dans tous les aspects de l'école. Les enseignants sont perçus comme des experts techniciens qui infusent aux élèves une connaissance privilégiée dans un système construit, selon le mot d'Israël Scheffer, à partir de la métaphore de la «nutrition<sup>27</sup>». On nourrit les enfants à la becquée, des bouchées de savoir soigneusement dosées. On attend d'eux qu'ils les digèrent puis qu'ils prouvent qu'ils les ont bien digérées en répondant en classe et en réussissant leurs examens. Le programme est conçu comme un menu qui propose informations et techniques. Chaque planifica-

tion est une portion de nourriture et tout le processus est traité comme accumulation et progression.

À l'intérieur de l'école, on retrouve cette même image de base dans l'agencement du temps et de l'espace. L'édifice est divisé en classes. Une classe : un enseignant + un groupe de vingt à trente élèves regroupés selon le niveau scolaire. Chaque classe dispose de son propre équipement et l'enseignant y vit la plupart du temps comme dans un enclos. Quant à la dimension temporelle, la journée scolaire est divisée en périodes d'environ une heure, chaque heure devant servir à passer le contenu d'une planification. Les jours de la semaine, les mois et l'année scolaire comportent des divisions semblables, fidèles aux connaissances qu'on a choisi de faire figurer au programme.

Une transmission efficace du savoir exige un système de contrôle. L'enseignant a pour tâche de distribuer d'importantes unités de savoir à un grand nombre d'élèves. Pour déterminer ce qu'un élève a appris ou n'a pas appris, il fait passer des petits tests et des examens. Les élèves doivent faire la preuve qu'ils ont bien ingurgité les connaissances et qu'ils ont acquis les habiletés requises. En récompense, on leur donnera de bonnes notes, on les fera passer dans la classe supérieure, et à l'occasion on usera de moyens moins formels. S'ils n'y arrivent pas, ils seront punis. Quant à ceux dont l'échec est attribuable à des difficultés d'apprentissage, ils auront à leur disposition des programmes spéciaux.

Les enseignants ne sont pas non plus à l'abri des contrôles. Ils sont surveillés, récompensés ou punis selon les résultats obtenus par leurs élèves. Les enseignants fonctionnent comme un centre d'instruction et de contrôle par rapport à des élèves disposés tout autour d'eux; de la même façon sont-ils disposés en périphérie autour de leurs superviseurs. Les programmes et les planifications de cours de même que les échelles de rendement, les récompenses et les punitions, émanent du centre et sont imposés à la périphérie. Le superviseur a pour fonction de

s'assurer que les enseignants exécutent bien les tâches que l'on attend d'eux et celle de leur fournir les ressources nécessaires à ces fins. Pour ce faire, ils distribuent récompenses et punitions selon leur rendement.

Dans ce contrôle portant à la fois sur les élèves et sur leurs enseignants, l'objectivité a une place de choix. On considère qu'il est important d'obtenir des mesures quantitatives de la réussite et du progrès et qu'elles soient indépendantes des opinions individuelles. On préfère ces mesures aux comptes rendus qualitatifs et narratifs des expériences d'enseignement ou d'apprentissage. Elles permettent au système de contrôle et aux autres systèmes qui en dépendent, d'offrir une image de cohérence, d'uniformité, de précision et de neutralité.

L'attention que l'enseignant porte à ses élèves est censée dépendre du programme qu'il a à suivre. Il doit se soucier de savoir si ses élèves ont réussi ou non à assimiler la matière contenue dans sa planification. Quant à la vie qu'ils ont en dehors de l'école – qu'il s'agisse de leurs occupations, de leurs connaissances ou de leurs habiletés – cela ne fait pas partie de la responsabilité de l'enseignant. Dans la même veine, si une nouvelle technologie passe la porte de l'école, elle doit servir à augmenter la capacité de l'enseignant à transmettre le contenu du programme. Les ordinateurs, les films et les appareils audiovisuels sont là pour aider l'enseignante à transmettre et à tester, à entraîner et à faire pratiquer.

Voilà certaines des caractéristiques d'une école publique en milieu urbain. Dans ces écoles un seul point de vue a droit de cité : transmettre et acquérir le savoir. Ce qui ne les empêche pas de se conformer aussi à un système bureaucratique. Une école se présente comme une institution gouvernée par des règles officielles qui peuvent être objectivement déterminées et qui sont administrées par un chef. Le savoir qu'on y dispense est non seulement constitué du programme scolaire mais aussi de technologies de mesures, de transmission, de contrôle et d'entretien, tout cela

étant mis au service à la fois de l'enseignement et de l'administration. Les fonctionnaires de l'école sont des spécialistes dont on présume qu'ils ont la compétence technique. Ils accordent une grande valeur à l'objectivité et au raffinement des procédures.

Évidemment, l'école en tant qu'institution marquée par la science appliquée et par l'efficacité bureaucratique, a une *face cachée* fréquemment remarquée par ses membres, ses commettants et ses critiques. Les élèves peuvent réagir envers l'école en «faisant la sourde oreille» et utiliser leur véritable énergie et leur créativité uniquement lorsqu'ils sont sortis de l'école. Ou ils peuvent apprendre à déjouer le système en tirant le maximum de profit des instruments de mesure du rendement scolaire, en découvrant comment réussir les tests, comment obtenir la note de passage et comment franchir les étapes sans trop penser aux connaissances qu'ils sont sensés acquérir. De la même manière, les enseignants apprennent-ils à profiter au maximum des mesures de contrôle de *leur* rendement, en s'efforçant d'obéir à la lettre aux normes qu'on leur impose sans trop se soucier de ce que les élèves apprennent. Il se peut qu'ils s'en soucient, mais ce n'est pas à l'intérieur de l'école qu'ils y penseront. Les élèves apprennent à éviter la surveillance de leurs superviseurs et ne portent qu'une attention distraite au système. De tels jeux de contrôles et d'évasion sont souvent entremêlés à des engeances politiques où les individus forment des alliances dans le but d'augmenter ou de protéger leur territoire, leur sécurité ou leur statut.

Que se produit-il au sein d'une telle bureaucratie éducationnelle lorsqu'un enseignant commence à penser et à agir non pas en technicien spécialisé mais en praticien réflexif? Sa réflexion en cours d'action devient une menace potentielle au système de conservatisme dynamique au sein duquel il vit.

Il essaie d'écouter ses élèves. Il se pose aussi des questions du genre : «Qu'en pense-t-il? Comment devrais-je interpréter son désarroi? Sait-il déjà un peu comment faire?» Mais si son écoute est authentique, il agira d'une manière qui n'est pas

planifiée. Par exemple, il voudra peut-être s'attarder un certain temps sur la nature de l'erreur de l'élève ou de son désarroi. Il veut savoir *pourquoi* untel a écrit « $36 + 36 = 312$ ». À mesure qu'il commence à comprendre son raisonnement, il peut lui poser de nouvelles questions, lui inventer des activités sur mesure, trouver enfin de nouvelles façons pour l'aider à faire des additions. Sa planification doit être mise de côté ou encore n'être qu'une esquisse de base, un squelette autour duquel il brodera des variations selon sa compréhension extemporanée des problèmes particuliers à certains élèves. Le programme n'est plus qu'un inventaire de *thèmes* portant sur la compréhension et les habiletés à viser plutôt qu'un ensemble de connaissances à acquérir. Chaque élève comprend et agit différemment de son voisin. Chacun est un monde en lui-même, un monde dont l'enseignant appréciera les possibilités, les problèmes et la cadence de travail pendant qu'il réfléchira en cours d'action.

*La liberté de réfléchir, d'inventer et de différencier perturberait l'agencement institutionnel de l'espace et du temps.* Si l'enseignant doit, de toutes façons, gérer le travail d'une trentaine d'élèves en classe, comment fera-t-il pour se mettre à l'écoute de l'un ou l'autre d'entre eux? S'il doit respecter à la lettre un horaire, divisé en périodes d'une heure au cours desquelles un nombre spécifique d'unités de savoir sur un sujet donné doit être transmis, comment fera-t-il pour donner suite à la logique de sa réflexion en cours d'action? Les classes devraient être petites ou facilement divisibles en plus petits groupes. Chaque enseignant devrait avoir la liberté de glisser des variantes dans l'horaire établi par l'institution.

L'isolement auquel il doit faire face en classe nuit à sa réflexion en cours d'action. Il a besoin de communiquer avec ses pairs, de partager ses points de vue avec eux, de parler de ce qui l'intrigue, de confronter ses opinions à celles de ses collègues.

S'il s'intéresse vraiment à ses élèves, il doit élargir son champ de vision. Il doit connaître ce qu'ils savent faire en dehors

des quatre murs de l'école car leurs compétences intuitives pourront servir d'assise au savoir que l'enseignant doit transmettre.

Un enseignant réflexif a besoin d'un type de technologie éducationnelle qui fait plus qu'augmenter sa capacité de gérer l'entraînement et la pratique. Il trouvera particulièrement intéressante la technologie éducationnelle qui aide l'élève à prendre conscience de ses propres compréhensions intuitives, à trébucher dans des confusions cognitives et à explorer de nouvelles avenues pour comprendre et agir<sup>28</sup>.

Les notions de responsabilité, d'évaluation et de supervision acquerraient de nouvelles significations. Les mesures objectives et administrées de manière centralisée céderaient le pas aux jugements qualitatifs et indépendants, et aux comptes rendus verbaux sur l'expérience et la performance acquises en apprentissage et en enseignement. La direction se soucierait moins de surveiller que l'enseignant couvre bien son programme et plus d'apprécier et d'aider son travail de réflexion en cours d'action.

Au fur et à mesure que les enseignants tenteraient de devenir des praticiens réflexifs, ils ressentiraient les contraintes d'un système scolaire gouverné par des règlements et ils feraient pression pour les supprimer. Agissant ainsi, ils s'opposeraient à la théorie du savoir qui gouverne l'école. Non seulement se battraient-ils contre l'ordre rigide des planifications, des horaires, des classes refermées sur elles-mêmes et des mesures objectives de succès scolaire, mais aussi ils remettraient en question et critiqueraient l'idée de base que l'école est une courroie de transmission progressive qui distille des doses mesurées d'un savoir trié sur le volet.

En fait, les participants au *Projet des enseignants* sont passés par toute une gamme d'expériences dans leur tentative d'introduire dans leurs salles de cours leurs nouvelles façons de comprendre et les attitudes qu'ils étaient en train d'acquérir. Leurs écoles se rapprochaient, à des degrés divers, de l'image

stéréotypée que je viens juste d'esquisser. Dans certains cas, l'administration avait donné carte blanche aux enseignants. Ceux-là pouvaient donc constituer des enclaves à l'intérieur de leur école et transformer leurs classes en îlots d'enseignement non traditionnel. D'autres ont ressenti des frustrations face au modèle traditionnel et aux attentes inhérentes à la routine institutionnelle de l'école. D'autres ont été d'avis que la nouvelle méthode «était trop bonne pour leur école».

Il est évident que, à l'instar de ce qui se produit lorsqu'un contrat réflexif survient entre un client et un professionnel, les conflits et des dilemmes habituellement absents, cachés ou minimisés dans une école ordinaire, feraient surface dans une école ouverte sur la réalité extérieure et où l'on tenterait vraiment d'encourager l'enseignement réflexif. Pour mobiliser les capacités d'apprentissage et veiller aux difficultés de chacun de ses élèves, une école aurait à baisser le ratio qui serait beaucoup plus que bas que 25 élèves par enseignant. Lorsqu'on doit composer avec des ressources limitées, comment déterminer des programmes sur mesure et consacrer suffisamment d'attention à chacun? Là où l'on encouragerait les enseignants à réfléchir en cours d'action, l'institution se préoccuperait très vite de dispenser un «bon enseignement» et d'organiser de «bonnes classes». On ne pourrait plus écarter du revers de la main ces préoccupations en s'abritant derrière des mesures objectives de rendement. En vérité, la question de taille serait de voir comment de telles mesures peuvent se concilier avec les jugements qualitatifs de chaque enseignant. En structurant leurs propres rôles, les directeurs d'école auraient à se demander s'ils ne feraient pas mieux de «laisser éclore des milliers de bourgeons» plutôt que de défendre leurs propres critères d'excellence. Mais si, au nom de la liberté d'action de l'enseignant ou dans un esprit de démocratie participative, ils se décidaient en faveur de la première option, l'école tomberait-elle dans ce type de laisser-aller et de torpeur intellectuelle qui a caractérisé certaines écoles alternatives des

années 60<sup>29</sup>? Si, par contre, les directeurs optaient pour la seconde solution, qu'advierait-il de la liberté de l'enseignant de réfléchir en cours d'action? Dans une école qui encouragerait l'enseignement réflexif, le superviseur voudrait défendre ses propres normes de qualité en éducation tout en s'informant sur les compréhensions de l'enseignant. Il critiquerait ce qui serait un piètre enseignement à ses yeux mais, en même temps, il inviterait les enseignants à critiquer son propre comportement. Pourtant dans le Modèle #1 qui s'applique au type d'écoles le plus répandu dans le monde entier, on s'attendrait beaucoup plus à ce que les superviseurs oscillent entre le contrôle centralisé et les «milliers de bourgeons».

Dans une école qui encouragerait l'enseignement réflexif, les enseignants remettraient en question la structure dominante du savoir. Leurs expérimentations extemporanées influeraient non seulement sur les routines en cours dans les pratiques d'enseignement mais aussi sur les valeurs et les principes qui sont essentiels à l'institution. Des conflits et des dilemmes sortiraient au grand jour, on leur accorderait une place capitale.

Dans les systèmes d'enseignement organisationnels auxquels nous sommes habitués, ces conflits et ces dilemmes ont tendance à être supprimés ou bien ils aboutissent à une polarisation et à une guérilla politique. Une institution sympathique à la pratique réflexive exigerait un système d'apprentissage au sein duquel les individus laisseraient libre cours à l'expression de leurs conflits et de leurs dilemmes, et les soumettraient à une enquête publique productive. Elle exigerait un système d'apprentissage se prêtant bien à la critique continue et à la restructuration des principes et des valeurs de l'organisation.

Je me suis étendu sur le cas de l'école publique à cause de l'expérience enrichissante du *Teachers' Project* mais les écoles sont fondamentalement semblables à d'autres organisations bureaucratiques en pratique professionnelle.

Qu'ils travaillent dans un organisme bureaucratique ou dans un autre, les professionnels sont empêtrés dans une structure de savoir organisationnel et dans un système institutionnel basés sur le contrôle, l'autorité, l'information, la surveillance et les récompenses, toutes ces notions étant intimement reliées aux images dominantes de la compétence technique. Dans l'industrie, les ingénieurs et les gestionnaires jouent des rôles techniques spécialisés, travaillent selon des procédures très clairement définies et ils ont tendance à occuper une place très précise au sein d'un système d'autorité hiérarchique. La production et l'ingénierie ne sont d'ailleurs pas les seules à être appelées des *spécialités techniques*, les domaines du marketing, de la vente, de l'emploi, de la finance et de la gestion le sont maintenant aussi. On définit même fréquemment l'industrie comme un prototype de science appliquée et de bureaucratie. Ceux qui critiquent l'école parlent, par exemple, de façon péjorative, de «l'industrialisation» de l'éducation<sup>30</sup>.

Les grands organismes de service social, les hôpitaux et les bureaux d'architectes sont eux aussi entrés dans le monde technique et bureaucratique. Encore ici, on est enclin à canaliser le travail professionnel dans un système de travail spécialisé et à le soumettre à des mesures objectives de rendement et de contrôle. Au sein de ces systèmes, les praticiens subissent de plus en plus les contraintes des progrès techniques marquées par l'utilisation des méthodes de mesure et par les diktats de la procédure. Au nom, par exemple, de la réduction des coûts, les travailleurs sociaux font maintenant l'objet d'étude sur le temps, les déplacements ou la compétence. Voilà bien des études du genre de celles qu'on a vu s'installer dans l'industrie au cours des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. On utilise de plus en plus les systèmes informatisés pour surveiller et contrôler le rendement de chaque travailleur. Ces systèmes informatiques ont commencé à remplacer les êtres humains dans les catégories professionnelles les plus basses et également dans les catégories intermédiaires.

Le prolongement technologique de la bureaucratie, qui limite le travail professionnel à d'étroits domaines bien définis de compétence technique, exacerbe le conflit qui se présente tout naturellement entre la bureaucratie et l'identité professionnelle. Au sein de systèmes de contrôle bureaucratique, techniquement administrés et hautement spécialisés, comment les professionnels pourraient-ils se prendre pour des praticiens autonomes? Comment pourraient-ils s'efforcer d'atteindre à l'excellence professionnelle, cultiver leur art et se soucier des particularités individuelles? Un technologue industriel peste contre la direction générale qui subordonne la sécurité du produit au profit des investissements à court terme. Un travailleur social se sent déprofessionnalisé parce que des systèmes de contrôle, qui visent à accroître son efficacité, l'empêchent de s'occuper des intérêts personnels de ses clients. Ces professionnels ont plus qu'une faible ressemblance avec les cols bleus que l'engourdissement monotone de la ligne de montage abrutit.

Les tensions qui surviennent normalement au cours de la bureaucratisation du travail professionnel ont tendance à s'envenimer lorsque des professionnels cherchent à devenir des praticiens réflexifs. Le praticien qui réfléchit en cours d'action manifeste une propension à remettre en question sa définition de tâche, les théories en action qu'il y greffe et les mesures de rendement qui le contrôlent. Et tout en remettant cela en question, il se permet aussi de critiquer certains des éléments qui composent la structure du savoir organisationnel où se trouvent localisées ses fonctions. Ainsi un travailleur social qui pense de façon sérieuse à sa pratique peut aussi critiquer une méthode largement répandue dans son organisme, celle qui consiste à être sélectivement inattentif aux membres les plus nécessiteux de la population qu'il dessert. Un ingénieur qui réfléchit en cours d'action peut constater une série d'erreurs attribuables à une confiance exagérée envers des systèmes routiniers de contrôle de la qualité. La réflexion en cours d'action a tendance à ramener en surface non

seulement les hypothèses et les techniques mais aussi les valeurs et les buts que recèle le savoir d'une organisation.

Si une institution cherche réellement à faciliter la réflexion en cours d'action de ses professionnels, elle doit se soumettre à plusieurs conditions qui sortent de l'ordinaire. Au lieu de mettre l'accent (comme le feraient des bureaucrates ordinaires) sur l'uniformité des procédures, sur des mesures objectives de rendement et sur des systèmes de contrôles allant du centre à la périphérie, une institution réflexive doit donner priorité aux procédures flexibles, aux réponses différenciées, à l'appréciation qualitative des processus complexes et à la responsabilité décentralisée en matière de jugement et d'action. Par contraste avec la bureaucratie habituelle qui donne la première place à la science appliquée, une institution réflexive doit trouver le temps de porter attention aux valeurs et aux buts qui sont en conflits. D'ailleurs, ces conditions inhabituelles sont aussi nécessaires à un apprentissage organisationnel significatif.

Les problèmes de bureaucratie auxquels fait face le professionnel constituent un autre aspect des difficultés d'apprentissage dans une organisation. La réflexion en cours d'action est essentielle au processus par lequel des individus agissent comme agents d'apprentissage significatif dans une organisation, mais elle est en même temps une menace à la stabilité de cette organisation. Une organisation capable d'examiner et de restructurer ses principes et ses valeurs de base requiert un système d'apprentissage capable de supporter cette tension pour la convertir en une remise en question publique et productive. Une organisation qui se prête à la pratique réflexive a les mêmes exigences révolutionnaires.

## *La place des professions dans l'ensemble de la société*

Selon la tradition de la science appliquée, les professions sont des médiatrices entre la science et la société et transforment la recherche en progrès social. Le modèle du savoir professionnel, pris au sens de compétence technique et basé sur l'application de la science, est le fondement du contrat traditionnel entre l'expert professionnel autonome et son client, de la relation d'échange entre le praticien et le chercheur et de l'incorporation plutôt paradoxale de professionnels ostensiblement autonomes à des structures hautement spécialisées des systèmes bureaucratiques. Dans tous ces domaines que j'ai déjà décrits en début de chapitre, la tradition de la science appliquée contribue à définir la place des professions dans la société considérée dans son ensemble.

Cependant, cette tradition a un autre impact que je n'ai pas encore mentionné. C'est elle qui a donné naissance à notre modèle dominant dans la préparation de nos politiques publiques. À ce point de vue, une telle préparation suit un processus qui relève d'un choix social. Les choix politiques rationnels découlent d'analyses de la politique qui, parmi diverses décisions à prendre, choisissent celles qui maximisent les avantages sociaux et en minimisent le plus possible le coût social. L'analyse de la politique se conçoit comme un processus technique qui survient dans un contexte politique. L'analyste emploie des techniques raffinées pour mesurer et comparer les conséquences de décisions politiques variées mais, sous plusieurs angles, il dépend du processus politique car c'est celui-ci qui fournit les définitions d'objectifs, les avantages et les coûts sociaux<sup>31</sup>. Parfois ces analyses sont conçues comme des informations à fournir à des élus qui prennent les décisions finales dans ces choix. Et plus récemment, des promoteurs du modèle dominant utilisé pour élaborer des politiques ont admis que les principes généraux sont transformés en programmes d'action par des processus de réalisation qui sont guidés ou déformés par la politique<sup>32</sup>.

Selon ce modèle, les rôles clés en matière de politique publique sont joués par des professionnels. Ceux-là fournissent, en effet, la compétence technique dans des domaines politiquement importants comme les soins de santé et le logement. Ils satisfont aux exigences techniques de l'analyse politique. Ils conçoivent, mettent en marche et évaluent les programmes gouvernementaux de même qu'ils gèrent le processus politique en tant qu'experts en techniques de législation et de campagne électorale. La complexité technique du choix social rationnel requiert une compétence professionnelle.

Cependant, pour ceux qui critiquent radicalement les prétentions de la technologie, la professionnalisation de la politique publique est une distorsion technocratique des valeurs démocratiques. Les professionnels représentent une élite égocentriste qui met la technique basée sur la science au service du monde des affaires. Derrière une façade d'objectivité et de neutralité des valeurs, ils beurrent d'abord leur tartine et celle de leurs maîtres. De la même façon que les professionnels font usage de leur statut privilégié pour contrôler et contraindre leurs clients à l'obéissance, de la même façon, au sein de gouvernements technocratiques, tirent-ils parti de leur compétence technique pour éliminer les sans-pouvoir et les démunis. En outre, leur prétention à un savoir hors du commun est sans fondement. Derrière le mystère qui entoure la compétence professionnelle se cachent l'ignorance et la manipulation.

Pour sa part, la critique radicale caresse une vision utopique de la réforme sociale. Il est nécessaire selon elle de démystifier les professions en exposant les intérêts de classe qui se cachent sous le nom de science appliquée. C'est ainsi que la société parviendra à la démocratie, à l'égalité et à la justice sociale. Pour paver la route à une génération nouvelle de citoyens-professionnels dévoués à la promotion d'une justice sociale, il est nécessaire de bien mettre en évidence que les professions sont coercitives, de montrer au grand jour qu'elles se sont frauduleusement appro-



prié le savoir. Entre temps, l'on a besoin de défenseurs et de militants capables de s'interposer et de résister au complot tramé par les professionnels contre l'intérêt public et les droits des clients. On doit instruire le public de ses droits et on doit lui ôter de la tête le traditionnel respect qu'il a pour ceux qui se proclament des experts. Des contre-professionnels qui peuvent combattre les experts sur leur propre terrain devraient défendre les défavorisés contre le renouveau urbain et la *gentrification*\*. Ils devraient aussi protéger le patient contre les brutales intrusions de la profession médicale et aider les démunis à retourner la loi à leur profit. Dans le même ordre d'idées, on doit montrer que les conclusions censément objectives de la recherche scientifique sont en fait des rationalisations visant à protéger des intérêts de classe. On a besoin de contre-chercheurs pour dénoncer ouvertement les préjugés bien ancrés des économistes néoclassiques et ceux des urbanistes de la classe moyenne et du monde des affaires ainsi que pour juger des prétentions des ingénieurs industriels qui proposent des «trucs technologiques» pour résoudre les problèmes sociaux concernant l'énergie et la qualité de l'environnement.

Dans le secteur de la politique publique, la démystification des professions se traduit par la destruction du mythe du choix rationnel social. L'analyse d'une politique n'est pas un choix rationnel mais c'est plutôt une rationalisation des intérêts politiques. La réforme sociale a pour mission de donner du pouvoir à ceux qui n'en ont relativement pas, tels les Noirs, les femmes, les minorités ethniques, les aînés, les handicapés ou les prisonniers afin qu'ils puissent s'organiser et avoir leur mot à dire lorsque les programmes politiques sont élaborés. Les citoyens doivent être mobilisés autour de questions d'intérêt public comme le désarmement, la sécurité atomique et la qualité de l'environnement.

\* N.D.T. Néologisme utilisé par les urbanistes pour désigner le retour de la classe moyenne dans certains quartiers des grandes villes.

Non seulement faut-il mobiliser le système judiciaire mais il faut aussi faire de la propagande, se mettre en grève, organiser des manifestations, bref utiliser tout le répertoire de l'action sociale pour stopper les jeux de pouvoir des milieux dirigeants ou s'assurer que les plus démunis vont réussir à «y mettre leur grain de sel». Tout cela requiert de la compétence. C'est ainsi que, depuis ces dix dernières années, des contre-professionnels entrent en scène pour exercer des rôles cruciaux dans la défense des droits des moins favorisés et dans le regroupement de citoyens autour de questions d'intérêt public. Comme des professionnels au service du gouvernement et de l'industrie, les contre-professionnels offrent des services tout à fait compétents. Ils présentent des raisonnements différents à l'opinion publique, se font les champions des luttes internes et mettent leur qualité de négociateur au service de ceux qui se débattent pour avoir voix au chapitre dans le processus politique.

Aidés par les contre-professionnels, les minorités militantes et les groupes de citoyens parviennent à modifier la politique publique. «Des politiques d'intérêts spéciaux» sont maintenant à l'ordre du jour. Secteur après secteur, des groupes d'intérêts particuliers réussissent à faire voter des lois et des règlements visant à freiner les excès des institutions en place. Plus récemment, et à mesure que ces succès font réagir la droite, la politique publique est devenue le champ d'un combat politique qui se déroule au grand jour et où tous les partis, qu'il s'agisse des institutions en place, des adversaires de «l'establishment» ou des contre-agents de la droite, brandissent leur compétence professionnelle.

Naturellement, la professionnalisation des débats politiques ne débouche pas pour autant sur un consensus public. Bien au contraire, la compétence professionnelle accrue sert plus souvent qu'autrement à prolonger le conflit. Mais en démocratie une théorie bien connue, et qui plaît tout autant aux critiques radicaux qu'aux défenseurs de la tradition, explique et justifie ce proces-

sus. Cette théorie veut que la démocratie consiste à lutter pour obtenir des pouvoirs compensatoires. Lorsque cette lutte est bien menée, elle a tendance à empêcher la suprématie permanente de tel groupe sur tel autre<sup>33</sup>. On maintient les conflits entre les groupes dans des limites contrôlables en installant des mécanismes institutionnels qui résolvent les litiges politiques, je veux parler des tribunaux, des élections et des tables de négociations. On voit de plus en plus ces institutions devenir des arènes où se font entendre les défenseurs professionnels et leurs adversaires.

Mais les réformes sociales des critiques radicaux sont, elles aussi, vulnérables à la critique.

La démythification de la compétence professionnelle a quelque chose d'incohérent lorsqu'elle conduit à la création d'une nouvelle race d'experts contre-professionnels. Même un monde libéré de la tutelle des intérêts établis aura besoin de spécialistes. Mais parallèlement, un monde bardé d'experts professionnels au service des intérêts établis a lui aussi besoin de contre-experts. Et les experts se conduiront toujours... en experts. Qu'ils soient citoyens professionnels plutôt que professionnels tout court ne changera rien à l'affaire : les uns comme les autres pourront céder à la tentation de contrôler unilatéralement leurs clients et à celle de préserver le statut particulier qu'ils occupent. Dans les pays socialistes, les citoyens professionnels font maintenant partie d'une «classe nouvelle», d'une élite travaillant au sein d'une bureaucratie qui fait preuve de la même indifférence et de la même lourdeur administrative que celle à laquelle la bureaucratie ordinaire nous a habitués<sup>34</sup>. Les contre-professionnels peuvent bien réussir à empêcher la liberté de mouvement des intérêts en place, mais leur succès provoque souvent des effets pervers. Quand des environmentalistes réussissent à stopper un développement domiciliaire, par exemple, ils peuvent aussi contribuer à la raréfaction des logements pour les classes moyennes et inférieures<sup>35</sup>. Les mécanismes régulateurs, nés des mouvements de protestation des années 60 et du début des années 70, se sont

fréquemment révélés inefficaces pour résoudre les problèmes sociaux qui avaient déclenché leur création<sup>36</sup>. De leur côté, les institutions traditionnelles de règlement de conflits sont souvent impuissantes à transformer un litige politique en une action sociale acceptable.

Les tribunaux, qui ont énormément élargi leur intervention dans des domaines comme l'éducation urbaine, la réglementation environnementale et le logement bon marché, ont fait preuve d'une capacité limitée pour régler les litiges entre professionnels. Livrés à un feu roulant d'arguments techniques conflictuels, les juges s'abritent souvent derrière les subtilités techniques de la loi sans comprendre l'enjeu réel du problème et la portée de leurs décisions. Ainsi, lorsque des juges ont eu des décisions à prendre quant à la gestion des écoles en milieu urbain et des H.L.M. (habitation à loyer modéré), ils ont eu recours à des professionnels qui, avec la bénédiction de la Cour, sont revenus dans le décor avec non seulement leur compétence mais aussi leurs dadas de toutes sortes.

Le processus électoral ne réussit pas souvent à offrir des solutions stables aux problèmes publics. Lorsque des opinions politiques contradictoires sont soumises au vote, les résultats ne reflètent rien de plus que l'inconstance qui prévaut en politique. Enfin lorsque les élus délibèrent pour trancher entre des positions contradictoires, leurs compromis législatifs sont souvent si flous que les conflits referont surface au moment où les administrateurs vont tenter de transformer les décisions politiques en programmes formels.

Étant donné que plus personne ne se fait d'illusion sur les limites des mécanismes judiciaires et électoraux, c'est maintenant au tour des tables de négociations de prendre la vedette. Tout d'abord utilisée pour les négociations entre patrons et syndicats, la médiation professionnelle commence à envahir les questions d'exploitation des sols, de disposition des déchets dangereux et de la qualité de l'environnement. Ces prolongements du rôle de

médiation n'en sont qu'à leur début et qui sait comment cela évoluera. Cependant, on peut déjà voir un danger pointer à l'horizon. Étant donné la nature de leurs tâches, les médiateurs ont en pratique tendance à penser qu'ils ont réussi leur mission s'ils parviennent à établir une entente. Qu'une nouvelle information vienne menacer un accord naissant, et ils seront portés à la rejeter en tant qu'«information dangereuse<sup>37</sup>». Ainsi donc, les médiateurs pourraient-ils sacrifier la compréhension d'une cause au profit de son règlement.

Quand des professionnels représentant des factions sociales ennemies ne peuvent trouver un terrain d'entente pour résoudre une question, la société a recours aux tribunaux, au processus électoral et à la table de négociations. Mais quand la question présente des aspects techniques complexes qui ne s'évaluent pas facilement, il n'y a rien de surprenant à ce que les institutions spécialisées dans les règlements de conflits proposent des solutions perçues comme arbitraires ou remplies d'expédients, ou encore qu'elles réintroduisent un élément inquiétant du jugement professionnel. Faire fi de la compétence, c'est souffrir de son absence, mais s'y fier, c'est réintroduire les dangers qu'elle représente.

Les réformes sociales des critiques radicaux renferment la même contradiction. Ces critiques cherchent à démystifier la compétence professionnelle afin d'éliminer les professionnels qui sont au service de la classe dominante ou du moins d'en réduire le nombre. Mais que ce soit pour diriger les affaires techniquement complexes de la société ou pour endiguer les excès des professions établies, ils ne peuvent non plus se passer de ces mêmes professionnels. Ce faisant, ils réintroduisent donc les effets pervers de la compétence.

Tant et aussi longtemps que diriger la société exigera l'apport d'une compétence et d'un savoir spéciaux, les professions y occuperont une place essentielle. Et tant et aussi longtemps que les professions se modèleront sur les images traditionnelles du

savoir et de la pratique, ni les idéologies ni les réformes institutionnelles des critiques radicaux n'élimineront les effets néfastes de la compétence.

L'idée de la pratique réflexive est une solution de rechange à l'épistémologie traditionnelle de la pratique. Elle mène, comme on l'a vu, à de nouvelles conceptions du contrat entre le professionnel et le client. Elle ouvre la porte au partenariat entre la recherche et la pratique. Elle incite également à bâtir des systèmes d'apprentissage dans les institutions professionnelles.

Ici, je me permettrai de suggérer comment elle pourrait aussi nous conduire à réfléchir différemment sur les rôles des professionnels en matière de politique publique et sur la place des professions dans la société prise au sens large.

L'idée d'une pratique réflexive conduit à la démystification de la compétence professionnelle d'une façon qui est identique en même temps que dissemblable à celle de la critique radicale. Cela nous conduit à admettre que, pour le professionnel tout autant que pour le contre-professionnel, il y a un savoir spécial qui est inséré dans des cadres évaluatifs eux-mêmes colorés par les valeurs de l'homme, par ses intérêts également. Cela nous amène aussi à convenir que le champ de la compétence technique est limité par des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit. Lorsque les théories dérivant de la recherche deviennent inapplicables, le professionnel ne peut plus légitimement se présenter comme un expert. Tout au plus peut-il dire qu'il est spécialement bien préparé à réfléchir en cours d'action.

Il n'est pas difficile de voir comment l'épistémologie traditionnelle de la pratique, si on la regarde sous cet angle, renferme un potentiel de coercition. Nous n'avons pas à accuser les professionnels (même si de telles accusations étaient justifiées) d'avoir des motivations intéressées visant à servir des intérêts de classe ou à protéger leur statut spécial. Chaque fois qu'un professionnel revendique le fait «qu'il sait», en ce sens qu'il est un expert technique, il impose ses catégories, ses théories et ses techniques

sur la situation qu'on lui expose. Lorsqu'une situation présente des caractéristiques qui ne cadrent pas avec son savoir en pratique, il les ignore, les justifie ou les contrôle, êtres humains y compris. Lorsqu'il travaille dans une institution dont la structure du savoir renforce son image d'expert, il a dès lors tendance à ne se sentir responsable que de l'exposé de son répertoire de techniques selon les paramètres de rendement qu'on attend de lui. Il ne se sent ni libre ni tenu de participer à l'élaboration des objectifs et à l'encadrement des problèmes. Le système institutionnel renforce son image d'expert en amorçant un modèle de contrôle unilatéral.

Si l'on est d'accord avec ces critiques à l'endroit de la science appliquée, on refusera d'accepter les yeux fermés que les professionnels revendiquent d'être investis d'un mandat, de rester indépendants et de garder toute liberté d'action. Si on délimite sérieusement le champ de la compétence technique, on voudra s'assurer que les professionnels n'en outrepassent pas les frontières lorsqu'ils réclament un pouvoir uniquement basé sur la compétence technique. Si la compétence technique est valorisée et que les experts techniques ont leurs propres intérêts à défendre, à partir desquels ils se forment un entendement et une opinion, il faudra alors admettre la nécessité de faire peser des contraintes sociales sur la liberté des professions. D'autre part, on respectera aussi que le professionnel se réclame d'un savoir particulier lorsqu'il aura affaire à des domaines se prêtant bien à la compétence technique. L'on attribuera également une valeur particulière aux praticiens qui réfléchissent en cours d'action : sur leurs propres cadres évaluatifs, et dans des situations qui transcendent les limites de leur compétence.

Toutes ces considérations compliquent la tâche de décrire quelle est la place appropriée des professions dans l'ensemble de la société. Vus sous l'angle de la pratique réflexive, les professionnels ne sont ni une héroïque avant-garde du Programme technologique ni une affreuse élite qui empêche le peuple de

veiller à son propre destin. Je pense qu'il serait plus approprié de dire que les professionnels sont des interlocuteurs du débat d'ensemble de la société. Lorsqu'ils jouent bien leur rôle, ils contribuent à rendre réflexive cette conversation.

Lorsque les démarches entreprises débouchent sur des idées et des solutions adéquates pour résoudre les problèmes sociaux, les descriptions de la réalité sont préparées « socialement ». C'est par le biais de nos institutions publiques, des médias, de l'action des intellectuels et des débats publics que naissent les grands principes d'action en ce qui a trait aux enjeux importants et aux crises de notre société, aux problèmes à résoudre et aux politiques à adopter. Quand on travaille à partir de ces idées, on change la réalité sociale. Parfois, on *réalise* ses idées, mais parfois aussi, il s'ensuit de nouveaux problèmes et de nouveaux dilemmes. Les « on » qui travaillent en ce sens sont des agents de la société. Nous sommes des agents d'expérimentation, selon le mot de Geoffrey Vickers, c'est-à-dire que nous sommes à la fois les sujets et les objets de l'action. Nous sommes intimement *mêlés* à la situation problématique que nous cherchons à décrire et à changer. En agissant sur elle, c'est sur nous-mêmes que nous agissons. Nous engageons une conversation continue avec la situation vécue par la société (considérée dans son ensemble et dont nous faisons partie) un peu comme un concepteur : Quist par exemple, qui échange des propos avec la situation qu'il est en train de concevoir. Comme lui, on prépare une esquisse de la situation. Puis on agit à partir de cette esquisse et, par le fait même, on modifie la situation. Mais on essuie aussi des rebuffades lorsque la situation prend un sens complètement imprévu, ou que de nouveaux problèmes et des dilemmes inattendus surgissent.

Dans la toile de fond de ces conversations de société, la création d'une politique qui consiste à décrire les problèmes sociaux, la préparation d'une législation, la conception et la réalisation de programmes gouvernementaux, tout cela ne représente qu'un petit détail du décor. Poser un problème social, par

exemple, est un processus beaucoup plus complexe et global que celui de poser un problème de politique publique<sup>38</sup>. Mais une politique publique représente un des aspects de ce processus plus général et parfois sa formalisation. Quand cette politique publique a été établie et qu'elle s'est traduite en action publique, elle entre alors dans le processus de la société en général et modifie une fois de plus cette société. Ainsi, par exemple, les idées portant sur le «crime urbain» sont devenues à la mode au cours des trente dernières années. Poser le problème social du crime urbain a constitué un processus complexe, celui de décrire un aspect de la réalité urbaine où policiers, juges, directeurs de prisons, groupes de citoyens, chercheurs sociaux, romanciers, cinéastes et médias ont joué leur rôle respectif. Les nombreux secteurs engagés dans le processus ont, chacun, contribué à dessiner des cadres multiples et souvent contradictoire pour un même phénomène. On a, par exemple, pensé que la criminalité urbaine était le fruit empoisonné d'une communauté qui permet que des groupes minoritaires et des pauvres se concentrent dans un centre-ville entouré de banlieues cossues (et vulnérables). Aux yeux de la société, la police et les tribunaux ont échoué car ils n'ont pu trouver de solutions rapides et efficaces pour punir le crime. Crime qui serait un sous-produit de la culture des plus démunis et la manifestation d'un trait de perversité indéracinable de la nature humaine. À travers des processus qu'à mon avis nous connaissons relativement très peu, des descriptions particulières de la criminalité urbaine ont parfois servi de puissants leviers d'action. Vers la fin des années 60, par exemple, on en est venu à penser que la criminalité urbaine était l'expression d'une «société raciste». C'était du moins l'opinion que la Commission Kerner avait sur l'état de la politique publique officielle et les programmes urbains de la Grande Société de Lyndon Johnson étaient, dans une certaine mesure, une réponse à cette opinion. Plus tard, en réaction partielle aux effets de ces programmes et en réponse partielle à d'autres courants sociaux, un point de vue

«ordre public» contre la criminalité prend de l'ampleur. De nouvelles politiques en matière de justice criminelle apparaissent alors, qui mettent l'accent sur l'arrestation rapide et certaine des criminels et sur leur punition. Dans les vingt dernières années environ, les deux points de vue demeurent bien en selle et, en certaines occasions, l'un désarçonne l'autre.

La bataille pour définir la situation et, par conséquent, pour imprimer une direction aux affaires publiques, a toujours lieu à deux niveaux, intellectuel et politique. Les points de vue exprimés sur la réalité sont à la fois des constructions cognitives qui permettent, jusqu'à un certain point, de comprendre la situation, et des instruments de pouvoir politique. Dans les conversations que tient l'ensemble de la société sur une question particulière, l'énoncé du problème, sa définition politique et les remous suscités par la vague des interprétations, sont toujours marqués du sceau de la recherche intellectuelle et de la lutte politique.

Au cours de ces processus, les premiers rôles sont souvent joués par des professionnels. Ceux qui agissent comme agents de recherche, ce sont les critiques sociaux, les analystes politiques, les défenseurs, les chercheurs, les élus et les administrateurs. Mais leurs contributions à la description de la réalité sociale s'inscrivent toujours dans un cadre de contestation politique. Il y a des professionnels qui représentent les points de vue et les valeurs des intérêts établis et d'autres qui représentent les intérêts des dissidents et des démunis. D'un côté, se dresse un groupe composé de fonctionnaires carcéraux, de juges, de chefs de police, de chercheurs sociaux et d'analystes des politiques qui se font les hérauts de «l'ordre public» contre le crime. En face, un autre groupe semblable au premier défend le point de vue que le système de droit pénal est un mal social qui criminalise les pauvres et les démunis et qu'il en fait des victimes. À mesure que les professionnels jouent leur rôle dans le processus des affaires publiques – et dans la conversation d'ensemble de la société dont ce processus fait partie – ils se font les porte-parole de la bagarre

institutionnelle, ils jouent sur une scène où la plupart des acteurs sont ennemis.

L'utilité des débats institutionnels est indéniable. Les critiques radicaux des professions ont raison de proclamer que la compétence professionnelle peut servir, sciemment ou non, à masquer les préjugés des intérêts établis. On n'a aucune raison de supposer qu'on puisse compter sur les professionnels pour percevoir à quel point les institutions qu'ils représentent sont coercitives. Même lorsqu'ils s'en rendent compte, on n'a aucune raison de supposer que les professionnels, à eux seuls, soient en mesure de changer les comportements adoptés par l'institution. Les contre-institutions qui critiquent les institutions établies et résistent à leurs excès se font les défenseurs des droits et des intérêts de ceux qui sont relativement sans pouvoir et ont, elles aussi, une utilité indéniable. Cependant, et comme on l'a vu précédemment, la riposte professionnellement bien outillée des pouvoirs compensatoires conduit à une plus grande polarisation de la société. Elle nous met dans la position du pendule qui oscille d'un extrême à l'autre. Elle mène à une impasse au fond de laquelle, frustrés, il ne nous reste plus qu'à constater notre incapacité de gérer un processus cumulatif et vital de recherche de société.

Les questions sociales qui font l'objet des jeux des pouvoirs compensatoires ne sont apparemment pas des problèmes à résoudre mais plutôt des situations difficiles à vivre<sup>39</sup>. Lorsque ces sortes de dilemmes ou de conjonctures sont au cœur des débats politiques et lorsque des professionnels sont enrôlés pour défendre les camps opposés, on aboutit à la polarisation, au jeu du pendule et à l'impasse. La réalité sociale ne jouit d'aucun nouvel éclairage qui tiendrait compte de la perception de ceux qui sont pris entre deux feux. Il n'y a pas d'enquête publique sur les dilemmes qui nous font aller d'une politique extrême à l'autre. Pas d'écoute réflexive non plus sur les «ruades» de la situation, aucun type d'écoute qui conduirait les décideurs à critiquer et à restructurer leurs points de vue.

Pour atteindre de tels résultats, les professionnels engagés dans les débats politiques sur les processus qui sous-tendent l'élaboration des décisions devraient pouvoir faire des recherches au sein de l'équipe adverse. Il faudrait qu'ils soient capables de défendre leur façon de voir la réalité et d'agir en conséquence; qu'ils sachent en même temps soumettre leurs points de vue à la réflexion, attaquer les points de vue de leurs adversaires tout en s'efforçant de les comprendre. Des professionnels en conflit les uns avec les autres devraient aussi être en mesure de mener une réflexion en cours d'action réciproque.

Quand des situations difficiles se présentent à une société et qu'elles ne font l'objet de débats que dans ses seules institutions, quand chacun des camps adverses ne voit qu'une partie de la réalité et que sa perception des choses s'incarne dans un point de vue qui devient son cri de guerre, il devient alors improbable qu'en affaires publiques l'on accorde de l'importance au fait de mieux comprendre une situation difficile, de la comprendre en profondeur. Pour que la société puisse converser avec sa situation, les individus engagés dans les controverses doivent entreprendre une recherche réflexive. La question qu'il faut se poser est la suivante : «Sont-ils prêts à le faire? L'idée d'une réflexion *réciproque avec un adversaire* est-elle moins utopique que les prétentions de la technologie ou l'idéal radical de la libération?»

J'ai eu récemment deux expériences qui ont un lien avec cette question me semble-t-il.

Il y a peu de temps, j'ai assisté à une conférence de militants appartenant à une association de consommateurs. La rencontre fut particulièrement intéressante parce que plusieurs générations étaient présentes. Les plus vieux membres avaient consacré leur vie à freiner la liberté de mouvement d'une industrie qui fabriquait des produits dangereux ou de mauvaise qualité. Les plus jeunes avaient été influencés par Ralph Nader et ses méthodes d'organisation et de débusquage de scandales. Quant aux membres d'âge moyen, ils avaient travaillé dans des organisations de

consommateurs déjà en place. Tous cependant étaient bien d'accord que les mouvements de consommateurs avaient un virage décisif à prendre. Bien des batailles avaient été gagnées, mais les victoires commençaient à ressembler à des victoires à la Pyrrhus. Grâce à la publicité et à leurs services de relations publiques, les entreprises industrielles ont commencé à faire tourner le consumérisme à leur avantage. Des réformes réglementées obtenues avec peine se sont avérées difficiles ou impossibles à réaliser. Pour ces associations de consommateurs, les nouveaux objectifs à viser étaient loin d'être clairs. À la fin de la conférence, j'ai suggéré, avec un peu de nervosité, que le développement d'une nouvelle stratégie qui combinerait des attitudes d'opposition avec la recherche d'une collaboration pourrait être leur solution d'avenir. Face à une telle suggestion, les réponses différaient d'une génération à l'autre. Les aînés trouvaient que c'était une chose impensable : comment pouvait-on envisager de collaborer avec l'ennemi de toujours ? Les participants d'âge moyen demeurèrent perplexes et sceptiques. Les jeunes affirmèrent que cette idée n'était pas nouvelle pour eux, que certains d'entre eux avaient déjà commencé à l'appliquer et qu'ils aidaient les fabricants de biens de consommation à développer, pour leurs produits, des programmes de sécurité, de fiabilité et d'assurance de qualité qui satisfaisaient aux règlements que le mouvement de consommateurs avait aidé à installer.

Peu de temps après cette expérience, j'ai reçu la visite d'un directeur industriel qui dirige la section sécurité des produits pour une importante compagnie chimique. Il sollicite mon aide pour réfléchir sur un problème d'apprentissage organisationnel. Dans une des filiales de sa compagnie, les employés avaient trouvé un moyen extraordinairement efficace pour travailler avec les fonctionnaires fédéraux. Quand ils découvraient de nouveaux produits chimiques et qu'ils recueillaient des données sur leurs effets environnementaux, ils transmettaient immédiatement l'information aux fonctionnaires chargés de l'application des règle-

ments. Ils avaient découvert que, lorsque ces fonctionnaires ont très vite accès aux données et qu'ils pouvaient participer à leur interprétation, ils étaient enclins à coopérer avec les représentants de l'industrie. Il est vrai que, parfois, la divulgation précoce menait à un jugement négatif de nature réglementaire. Mais, à longue échéance, cette méthode avait considérablement diminué les délais et les difficultés par lesquels on passe habituellement pour obtenir l'approbation fédérale. À la surprise de tous, cette méthode de divulgation complète et immédiate semblait avoir favorisé un climat où fonctionnaires et chercheurs industriels étaient tout à fait disposés à explorer et à comprendre leurs points de vue réciproques. Dans d'autres filiales de cette même compagnie, l'attitude envers la réglementation fédérale était bien différente. On considérait les représentants fédéraux comme des adversaires à qui on devait seulement transmettre avec parcimonie des informations «emballées» dans des dossiers soigneusement préparés et soumis pour approbation. Mon visiteur désirait qu'on l'aide à trouver un moyen d'amener ces filiales-là à apprendre ce que la première savait déjà.

Bien sûr, ces deux exemples ne suffisent pas pour affirmer que nombreuses sont les personnes intéressées à faire une recherche en collaboration avec l'adversaire, et encore moins qu'elles en soient capables. Certains professionnels ont déjà manifesté de l'intérêt pour ce procédé et seraient en mesure de le suivre. Mais il m'est impossible de dire jusqu'à quel point cet intérêt est répandu et si beaucoup de monde saurait comment s'y prendre. Dans le domaine de l'environnement et de la politique énergétique, bien des professionnels ont commencé à parler et à écrire en ce sens. En Europe, les promoteurs d'un «nouveau contrat social» défendent l'idée que les dilemmes de la politique économique nationale sont enracinés dans des questions d'économie politique qui ne pourront être efficacement gérées que lorsque les adversaires de longue date – gouvernement – syndicats – monde des affaires – parviendront à trouver des façons de faire une recher-

che collective en économie politique. Dans des communautés menacées par la ruine économique, des représentants d'un mouvement démocratique industriel organisent des «conférences de dépistage» où des secteurs traditionnellement ennemis – monde des affaires, monde du travail et gouvernements locaux – conduisent ensemble des recherches à long terme visant le développement de ces communautés. Le travail d'Erick Trist, à Jamestown, dans l'État de New York, est bien connu à ce sujet<sup>40</sup>.

Il semblerait donc que la nécessité de faire des recherches collectives avec la partie adverse soit de plus en plus évidente. Le concept d'une pratique réflexive nous pousse à voir les professionnels comme des agents de conversation réflexive de la société avec sa situation, des agents qui pratiquent une recherche collective dans un contexte de dispute institutionnalisée entre chercheurs et praticiens. La question demeure cependant de savoir s'il est utopique, au sens péjoratif du terme, de supposer que la plupart des professionnels occupant des rôles clés en politique, pourront apprendre à se lancer dans la réflexion en cours d'action réciproque.

Dans les chapitres précédents, j'ai offert la preuve qu'il existe des praticiens professionnels capables de réfléchir en cours d'action sur leurs propres structures et sur leurs propres théories en action. J'ai aussi noté les limites de la réflexion en cours d'action qui résultent des habitudes de comportement et des systèmes d'apprentissage organisationnel que les individus sont habiles à se créer. J'ai proposé que, pour élargir et approfondir leur capacité de réfléchir en cours d'action, les praticiens professionnels redécouvrent et restructurent les théories interpersonnelles de l'action qu'ils appliquent dans leur vie professionnelle.

Quelle sorte de question nous posons-nous quand nous nous demandons si une telle vision est purement utopique? Il est improbable que l'existence d'une habileté étendue de réfléchir réciproquement en cours d'action ne soit découverte par une

science sociale ordinaire qui s'essaierait à détecter et à traiter comme une réalité, les modèles de dispute institutionnalisée – entre chercheurs et praticiens – et les modèles d'apprentissage limités que les individus ne transcendent qu'en de rares occasions ou jamais. L'ampleur de notre capacité à pratiquer la réflexion en cours d'action réciproque ne peut se découvrir que par une science-action qui viserait à réaliser ce que certains d'entre nous transforment, assez rarement, en modèles dominants de l'agir professionnel.



## Notes

1. Illich, Ivan, *Deschooling Society*, Vol. XLIV of the World Perspectives series, Perennial Library (New York : Harper & Row, 1970). Mais on trouve une version mieux étoffée d'une argumentation semblable dans Magali Larson, «Professionalism : Rise and Fall», dans *International Journal of Health Services*, 9, 4, 1979.
2. Point de vue en bref dans Halmos, Paul, *Professionalism and Social Change, The Sociological Review Monograph*, 20, University of Keele, décembre 1973.
3. Voir par exemple Van Maanan, John, «Observations on the Making of Policemen», *Human Organization*, 32, 4 (hiver 1973) : 407-418.
4. Haug, Marie, «Deprofessionalization : An Alternate Hypothesis for the Future», dans Halmos, *Professionalism and Social Change, op. cit.*
5. Hughes, Everett, «The Professions in Society», dans *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 26, 1 (février 1960) : 54-61.
6. Ce terme a été introduit par Samuel Taylor Coleridge pour décrire la posture appropriée pour lire une poésie. C'est devenu un lieu commun dans les discussions sur l'éducation.
7. Argyris, Chris et Donald A. Schön, *Organizational Learning* (Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1978).
8. Voir Rein, Martin et Sheldon White, «Knowledge for Practice», DSRE Working Paper, MIT, Cambridge, Mass., octobre 1980.
9. Havens, Leston, *Approaches to the Mind* (Boston : Little, Brown, 1973).
10. Voir Glazer, Nathan, «Schools of the Minor Professions», *Minerva* (1974).
11. Mannheim, Karl, *Ideology and Utopia* (New York : Harvest Books, 1936).
12. Voir, par exemple, Bloor, David, *Knowledge and Social Imagery* (London : Routledge & Kegan Paul, 1976).
13. Havens, Leston, *Approaches to the Mind, op. cit.*
14. Havens, Leston, *Participating Observation* (New York : Jason Aronson, Inc., 1976).
15. Voir, par exemple, Bellow, Gary, *The Lawyering Process* (Mineola, N.Y. : The Foundation Press, 1978).
16. Argyris, Chris, *The Inner Contradictions of Rigorous Research* (New York : Academic Press, 1980).
17. Torbert, William, *Creating a Community of Inquiry* (New York : John Wiley & Sons, 1976).
18. Britton Harris soutient que lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, les modèles formels optimaux se traitent mieux sous forme de métaphores. Voir *A Paradigm for Planning*, à paraître.
19. Argyris, Chris et Donald A. Schön, «The Role of Failure» dans *Double-Loop Learning*, notes manuscrites, 1979.
20. Scheffer, Israel, «The Cognitive Emotions», *The Teachers College Record*, 79, 2 (décembre 1977) : 171-186.
21. Parlett, Malcolm, «Reflecting on Practices», manuscrit, London, England, 1981.
22. Voir Jentz, Barry et Joan Wofford, *Leadership and Learning* (New York : McGraw-Hill, 1979).
23. Lynch, Kevin, a fait cette proposition d'un agenda de recherche en design urbain.
24. Weber, Max, «Bureaucracy», dans Oscar Grusky et George A., Miller, ed., *The Sociology of Organizations* (New York : Free Press, 1940), p. 7.
25. *Ibid.*, p. 13.
26. Ce point de vue sur la démocratie, généralement adopté dans la pensée contemporaine en science politique, est présenté par exemple par Seymour Lipset, Martin Trow et James Coleman, *Union Democracy* (New York : Doubleday Anchor, 1956).
27. Scheffer, Israel, *The Language of Education* (Springfield, Ill. : C.C. Thomas, 1960).
28. Seymour Papert décrit longuement un exemple d'une telle technologie éducationnelle dans *Mindstorms : Children, Computers and Powerful Ideas* (New York : Basic Books, 1981).
29. Voir Argyris, Chris, «Alternative Schools : A Behavioral Analysis», *Teachers College Record*, 75,4 (mai 1974) : 424-452.
30. Voir, par exemple, Bowles, Samuel et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York : Basic Books, 1976).
31. Ce point de vue sur la formation de politiques publiques vue comme un processus de choix rationnel a été mis de l'avant, entre autres, par Richard Zeckhauser et Edith Stokey, *A Primer for Policy Analysis* (New York : Norton, 1978).
32. Voir, par exemple, Pressman, Jeffrey et Aaron Wildavsky, *Implementation* (Berkeley : University of California Press, 1979).
33. Lipset, et al., *Union Democracy, op. cit.*
34. Djilas, Milovan, *The New Class* (New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974).
35. Voir Frieden, Bernard, *The Environmental Hustle* (Cambridge, Mass. : MIT Press, 1980).

36. Il existe plusieurs études datant des années 70 qui observent et critiquent l'inefficacité des mécanismes réglementaires établis en réponse aux mouvements de protestation des années 60. Voir, par exemple, Lawrence Bacow, *Bargaining for Job Safety and Health* (Cambridge, Mass. : MIT Press, 1980).
37. Mario Cuomo utilise cette phrase et illustre ses applications, dans *Forest Hills Diary* (New York : Random House, 1974).
38. Martin Rein et moi avons développé cette argumentation dans «Problem-Setting in Policy Research», dans Caro Weiss, ed., *Using Social Research in Public Policy Making* (Lexington, Mass. : D.C. Heath, 1977).
39. Voir, par exemple, Peter Marris et Martin Rein, *Dilemmas of Social Reform* (New York : Atherton Press, 1967).
40. Trist, Eric, «New Directions of Hope», *Regional Studies*, 13 (Elmsford, N.Y. : Pergamon Press, 1979) : 439-451.

# Qu'est-ce qu'un professionnel?

*Le Praticien réflexif*

- Comment les professionnels s'y prennent-ils pour résoudre les problèmes qui leur sont soumis?
- Comment se forme la pensée du professionnel dans le feu de l'action?
- Comment se développe cette virtuosité dont ils sont si nombreux à faire preuve?
- Comment transformer cette créativité vitale en source d'inspiration et d'apprentissage des voies de la recherche pour les futurs professionnels?

*réflexif.*

*Le Praticien*

... une nouvelle forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas; le  
... se construit dans un esprit de recherche  
... l'analyse réflexive. C'est dans l'expérience de  
... la formation universitaire des maîtres s'enracine. Non  
... elle sur ses acquis mais encore va-t-elle y puiser pour  
... découvrir avec plaisir.

**Les traducteurs:**  
**Dohéris Gagnon** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Première femme à occuper le poste de vice-doyenne de la Famille de formation des maîtres de l'UQAM, elle a travaillé à améliorer la qualité de la formation des enseignants.  
**Jacques Heynemann** est professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a œuvré au cours de sa longue carrière à la formation des maîtres en orthopédagogie.

LX-131

ISBN : 2-89381-226-0

Collection  
**Formation des maîtres**  
dirigée par Jacques Heynemann

