

Université de Montréal

**L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm : une
expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion**

par

**Marie-Ève Marchand
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation**

Juillet 2000

©Marie-Ève Marchand, 2000



LB
5
U57
2001
v.004

Université de Montréal

L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Baum : une
expérience avec des enseignants, conseillers et formateurs en santé

par

Maria-Eve Marchand
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Juillet 2000



Maria-Eve Marchand, 2000

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

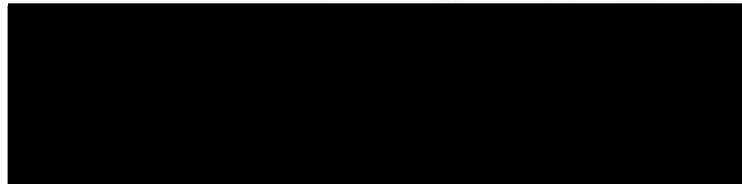
Cette thèse intitulée :

***L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm : une expérience avec
des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion***

présentée par

Marie-Ève Marchand

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :



Estelle Chamberland

Président du jury



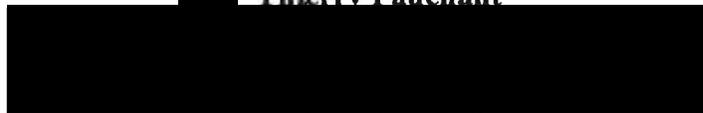
Claudia Danis

Directrice de recherche



Thierry Pauchant

Membre du jury



Michèle-Isis Brouillet

Examinatrice externe

Thèse acceptée le :

18 décembre 2000

SOMMAIRE

Depuis quelques années, des auteurs du domaine de l'éducation des adultes commencent à remettre en question les théories voulant que la transformation de la conscience chez les adultes soit presque exclusivement fonction du développement de la réflexivité analytique et critique (Hill, 1998; Boucouvalas, 1993; Erikson, 1988). Parallèlement, dans le domaine du management, certains auteurs reconnaissent les insuffisances des méthodes de réflexion en groupe axées uniquement sur la résolution de problèmes et sur le développement d'une capacité critique associée à la catégorie II d'apprentissage de Bateson (1972). Ces auteurs proposent de nouvelles façons de réfléchir en groupe comme l'exploration dans l'action (*action inquiry*) (Torbert 1991, 1999) ou le dialogue de Bohm (1991) (Senge, 1990; Isaacs 1993, 1999; Pauchant et Mitroff, 1995).

Nous avons introduit le concept d'«exploration réflexive» pour désigner un mode de réflexion en groupe qui puiserait à différentes facettes de l'expérience humaine, incluant non seulement la réflexion analytique et critique mais aussi, l'expérience relationnelle, l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment, l'intuition et la sensibilité à contexte ainsi que l'expérience transpersonnelle. Dix-sept gestionnaires et conseillers en gestion ont participé à une recherche-action pour examiner dans quelle mesure il serait possible de retracer des manifestations de ces cinq facettes de l'expérience humaine dans leurs réflexions en groupe.

Le dialogue de Bohm (1990) a été choisi comme le véhicule de cette expérience parce que les dimensions du dialogue de Bohm, telles qu'identifiées par Cayer (1996), laissaient présager que cette méthode se prêterait particulièrement bien à l'exploration réflexive. Les participants co-chercheurs ont pris part à 16 dialogues d'une heure et demie chacun, tenus sur une base hebdomadaire. Pour comprendre les manifestations de chaque facette de l'exploration réflexive, une grille d'observation «évolutive» a été développée, comprenant des indices observables pour chacune. C'est cette grille, dans sa forme finale, qui a servi à l'analyse de la transcription *verbatim* de quatre dialogues.

Les résultats de cette recherche montrent que la pensée analytique et critique est demeurée prédominante en terme de nombre d'interventions codifiées. Les résultats soulèvent des questions quant à l'équilibre, dans une réflexion en groupe, entre l'expression de ses propres suppositions et le questionnement des suppositions individuelles ou de groupe. En ce qui concerne l'expérience relationnelle, les résultats indiquent que l'attention collective portée aux propos d'une personne qui s'exprime et la construction de sens faite à partir de son apport donnent à celle-ci le sens d'une qualité spéciale dans l'expérience relationnelle. Au fur et à mesure que progressait l'expérience, l'esprit de «camaraderie impersonnelle» encouragé par Bohm, était de mieux en mieux compris et devenait un mode apprécié d'entrer en relation.

Les participants ont démontré une capacité croissante de vivre de longs moments de silence sans chercher à les «casser», laissant supposer une capacité accrue de rester présent à son expérience du moment. Mais, jusqu'à la fin, il y a eu peu de partage, sur le vif, de ses expériences émotionnelles, sensorielles et proprioceptives. L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte s'est révélée l'ingrédient essentiel de la construction collective du sens. Les moments tangibles de «fluidité dans les échanges» ou de «transformation du sens» ont été reconnus comme les plus satisfaisants dans les dialogues analysés, et les plus transformateurs sur le plan personnel. Ces résultats soulèvent des questions quant une opinion qui prévaut en éducation des adultes, à savoir que la réflexivité critique constitue le meilleur chemin pour la transformation des perspectives. Le groupe a vécu, occasionnellement, des expériences qualifiées de «transpersonnelles» mais il s'est avéré qu'elles n'étaient pas captables par des indices observables.

Les indices observables identifiés pour chaque facette pourraient s'avérer utiles en éducation des adultes et dans la formation des gestionnaires à la réflexion en groupe. L'interaction entre les facettes et la façon de rendre leur utilisation plus consciente devrait faire l'objet d'études plus poussées. Les résultats de cette recherche pourraient contribuer à opérationnaliser la catégorie III d'apprentissage de Bateson.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES SCHÉMAS	xiv
DÉDICACE	xv
REMERCIEMENTS.....	xvi
CHAPITRE 1 - LE PROBLÈME DE RECHERCHE	1
1.1 Problématique	2
1.1.1 Les macro-changements et la complexité d'un monde dit postmoderne	2
1.1.2 L'éducation des adultes pour un monde postmoderne.....	4
1.1.3 Le développement de l'adulte et les catégories d'apprentissage	9
1.1.4 La complexité du monde organisationnel	11
1.1.5 L'apprentissage organisationnel : une question de dialogue et de capacité réflexive.....	13
1.1.6 Les technologies pour le développement de la capacité réflexive en groupe ...	15
1.1.7 Le dialogue de Bohm : une nouvelle façon d'explorer en groupe.....	18
1.1.8 Vers une réflexion en groupe plus inclusive des différentes facettes de l'expérience humaine	21
1.1.9 La formation des gestionnaires et des conseillers en gestion à la facilitation de la réflexion en groupe	25
1.2 Question de recherche.....	29
1.3 Définitions.....	32
1.3.1 L'exploration réflexive	33
1.3.2 Le dialogue de Bohm	33

1.3.3 Des gestionnaires	34
1.3.4 Des conseillers en gestion.....	35
1.3.5 La chercheuse et facilitatrice.....	35
1.4 But de la recherche.....	36
1.5 Utilité de la recherche	36
1.6 Type de recherche	38
CHAPITRE 2 - LA RECENSION DES ÉCRITS.....	39
Introduction.....	40
2.1 Les catégories d'apprentissage et la réflexion en groupe dans les organisations	41
2.1.1 Les catégories d'apprentissage de Bateson.....	41
2.1.2 Trois «technologies de l'action» pour une réflexion en groupe associée à la catégorie II d'apprentissage	45
2.1.2.1 Un ancrage dans l'apprentissage expérientiel de Dewey.....	45
2.1.2.1 La science-action d'Argyris.....	46
2.1.2.3 L'action-formation de Revans	48
2.1.2.4 L'apprentissage par l'action-réflexion de Marsick	50
2.1.2.5 La formation des gestionnaires aux technologies de l'action associées à la catégorie II d'apprentissage.....	52
2.1.3 La critique des technologies de l'action associées à la catégorie II d'apprentissage	54
2.1.4 Une «technologie de l'action» pour une réflexion en groupe associée à la catégorie III d'apprentissage : l'exploration dans l'action (<i>action inquiry</i>)	56
2.1.4.2 L'exploration dans l'action et le développement des gestionnaires ...	57
2.2 Pour mieux saisir Les facettes négligées de l'exploration réflexive : l'apport d'auteurs choisis	60
2.2.1 Langer : la sensibilité au contexte et l'intuition.....	61
2.2.2 Noddings : l'importance de la relation.....	63
2.2.3 Varela : la présence à son expérience corporelle.....	65
2.2.4 Poulsen et Neri : l'expérience transpersonnelle.....	67

2.3 Le dialogue de Bohm pour une exploration réflexive libre des objectifs d'efficacité des technologies de l'action	72
2.3.1 Les origines du modèle	72
2.3.1.1 Les idées de Bohm sur la pensée : l'influence de la physique quantique.....	72
2.3.1.2 L'influence de Krishnamurti.....	75
2.3.1.3 L'influence de Patrick De Maré.....	76
2.3.2 Ce qu'est le dialogue de Bohm et comment il fonctionne.....	78
2.3.2.1 Ce qu'est le dialogue de Bohm	78
2.3.2.2 Comment fonctionne le dialogue de Bohm	79
2.3.2.3 Ce que le dialogue de Bohm n'est pas	81
2.3.3 Les recherches empiriques sur le dialogue de Bohm.....	82
2.3.3.1 Les dimensions du dialogue de Bohm et les effets de la pratique : la recherche de Cayer.....	83
2.3.3.2 Les niveaux du dialogue de Bohm selon Pauchant et la recherche de Laberge.....	88
2.3.4 Le dialogue tel qu'explicité et mis en œuvre par Isaacs	91
2.3.5 Les particularités du dialogue de Bohm dans les organisations	96
2.3.6 Un aspect peu étudié : la dynamique d'un groupe de dialogue de Bohm.....	100
2.4 Le dialogue de Bohm dans une tradition andragogique pour le développement de la conscience par les échanges en groupe.....	103
2.4.1 Freire et le dialogue pour la conscientisation	104
2.4.2 Mezirow et le dialogue pour la transformation de perspectives	105
2.4.3 Rogers et Buber comme précurseurs d'un dialogue «postmoderne» : le point de vue de Cissna et Anderson.....	107
CHAPITRE 3 - LE CADRE DE RECHERCHE	110
3.1 Élaboration du cadre	111
3.1.1 Les deux principales sources d'inspiration pour le cadre : Torbert et Cayer... ..	111
3.1.2 Pour mieux saisir les facettes de l'exploration réflexive : l'apport d'auteurs choisis	113
3.2 Présentation du cadre	114

3.2.1 Les cinq facettes de l'exploration réflexive	114
CHAPITRE 4 - LA MÉTHODE.....	122
Introduction.....	123
4.1 La méthode choisie : une recherche-action.....	123
4.1.1 Considérations épistémologiques, structurelles et théoriques	123
4.1.2 Les cycles «action-réflexion» de cette recherche	126
4.2 Les participants co-chercheurs.....	130
4.2.1 La sélection des participants	130
4.2.1.1 Les critères de base pour la sélection des participants.....	130
4.2.1.2 Des critères additionnels de participation	131
4.2.1.3 Nous comme participante	132
4.2.2 Le nombre de participants.....	132
4.2.3 La préparation des participants : formation préalable.....	133
4.3 L'instrument de cueillette des données : une grille évolutive.....	134
4.4 Les modalités de cueillette des données	135
4.4.1 Le contexte pour la cueillette des données : les 16 rencontres de dialogue.....	135
4.4.2 Les quatre modalités de cueillette des données	136
4.4.2.1 La modalité principale : l'enregistrement des dialogues.....	136
4.4.2.2 La modalité secondaire : l'enregistrement des retours en groupe sur les dialogues.....	137
4.4.2.3 La première modalité d'appui : les carnets de réflexions des participants.....	137
4.4.2.4 La deuxième modalité d'appui : les notes de terrain de la chercheuse principale	138
4.5 Le traitement des données.....	138
4.5.1 Deux étapes dans le traitement des données	138
4.5.1.1 La première étape : l'analyse avec les co-chercheurs.....	138
4.5.1.2 La deuxième étape : l'analyse plus poussée de la chercheuse principale.....	139
4.5.2 Validation de l'analyse	139
4.5.2.1 La question de validité dans une recherche-action	139

4.5.2.2	Validation par les co-chercheurs.....	140
4.5.2.3	Validation par des observateurs externes.....	141
4.6	Les limites d'ordre méthodologique	142
CHAPITRE 5 - ÉTUDE DES RÉSULTATS		145
Introduction.....		146
5.1	L'Analyse des dialogues	146
5.1.1	L'analyse du premier dialogue retenu	148
5.1.1.1	Le contexte.....	148
5.1.1.2	L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble	149
5.1.1.3	Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	150
5.1.1.4	Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	155
5.1.1.5	Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive.....	158
5.1.1.6	Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	159
5.1.1.7	Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle.....	164
5.1.1.8	Commentaires généraux sur le dialogue et son impact.....	164
5.1.1.9	Réflexions sur le premier dialogue retenu	166
5.1.1.10	Validation par les co-chercheurs.....	166
5.1.2	Analyse du deuxième dialogue retenu	167
5.1.2.1	Le contexte.....	167
5.1.2.2	L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble	169
5.1.2.3	Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	170
5.1.2.4	Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	175
5.1.2.5	Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive.....	179
5.1.2.6	Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	181
5.1.2.7	Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle.....	186
5.1.2.8	Commentaires généraux sur le dialogue et son impact.....	187
5.1.2.9	Réflexions sur le deuxième dialogue retenu	188
5.1.2.10	Validation par les co-chercheurs.....	189

5.1.3 L'analyse du troisième dialogue retenu.....	189
5.1.3.1 Le contexte.....	189
5.1.3.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble.....	191
5.1.3.3 Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	193
5.1.3.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	198
5.1.3.5 Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive.....	202
5.1.3.6 Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte.....	204
5.1.3.7 Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle.....	210
5.1.3.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact.....	210
5.3.1.9 Réflexions sur le troisième dialogue retenu.....	211
5.3.1.10 Validation par les co-chercheurs.....	213
5.1.4 Analyse du quatrième dialogue retenu.....	213
5.1.4.1 Le contexte.....	213
5.1.4.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble.....	216
5.1.1.3 Les manifestations de la facette : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	217
5.1.4.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	222
5.1.4.5 Les manifestations de la facette 3 de l'exploration réflexive.....	225
5.1.4.6 Les manifestations de la facette 4 de l'exploration réflexive.....	228
5.1.4.7 La facette 5 de l'exploration réflexive.....	233
5.1.4.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact.....	234
5.1.4.9 Réflexions sur le quatrième dialogue retenu.....	235
5.1.4.10 Validation par les co-chercheurs.....	236
5.2 La validation par des observateurs externes.....	237
5.2.1 La validation de la codification.....	237
5.2.2 Les commentaires des observateurs externes sur l'analyse du dialogue.....	243
5.2.3 Réflexion sur la validation par les observateurs externes.....	244
5.3 Les distinctions d'un dialogue à l'autre.....	244
5.3.1 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 1.....	245
5.3.2 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 2.....	247

5.3.3 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 3	250
5.3.4 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 4	252
5.3.5 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 5	255
5.4 L'interprétation des résultats.....	256
5.4.1 Ce que révèlent les résultats sur l'exploration réflexive.....	256
5.4.2 Ce que suggèrent les résultats sur la dynamique des groupes de dialogue.....	268
5.4.3 Les résultats de la recherche en rapport à la formation des gestionnaires	272
CONCLUSION.....	275
RÉFÉRENCES	281
ANNEXE 1 - LETTRE D'INVITATION DU CFC.....	293
ANNEXE 2 NOTE EXPLICATIVE ENVOYÉE AUX PARTICIPANTS.....	295
ANNEXE 3 - HORAIRE DES DIALOGUES.....	299
ANNEXE 4 - PROGRAMME DE FORMATION.....	301
ANNEXE 5 - THÈMES DES DIALOGUES	304
ANNEXE 6 - GRILLE INITIALE D'OBSERVATION.....	306
ANNEXE 7 - GRILLE INTERMÉDIAIRE D'OBSERVATION	308
ANNEXE 8 - GRILLE DÉFINITIVE D'ANALYSE	310
ANNEXE 9 - LETTRE AUX CO-CHERCHEURS POUR LA VALIDATION	317
ANNEXE 10 - LETTRE AUX OBSERVATEURS EXTERNES POUR LA VALIDATION	320
ANNEXE 11 - CALENDRIER DE LA RECHERCHE	323
ANNEXE 12 - ÉVOLUTION DE LA GRILLE : NOTE EXPLICATIVE	326
ANNEXE 13 - LETTRE DES OBSERVATEURS EXTERNES (VALIDATION).....	330

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : premier dialogue retenu	149
Tableau II :	Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique	150
Tableau III :	Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	155
Tableau IV :	Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive	158
Tableau V :	Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	160
Tableau VI :	Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : deuxième dialogue retenu	170
Tableau VII :	Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	171
Tableau VIII	Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	176
Tableau IX :	Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive	179
Tableau X :	Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	181
Tableau XI :	Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : troisième dialogue retenu	192
Tableau XII :	Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la pensée analytique et critique	193
Tableau XIII :	Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	199
Tableau XIV :	Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive	202

Tableau XV :	Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	205
Tableau XVI :	Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : quatrième dialogue retenu.....	217
Tableau XVII :	Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	217
Tableau XVIII :	Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	222
Tableau XIX :	Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive	225
Tableau XX :	Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	228
Tableau XXI :	Validation par les observateurs externes.....	243
Tableau XXII :	Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique.....	245
Tableau XXIII :	Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.....	248
Tableau XXIV :	Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive	250
Tableau XXV :	Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte	253

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 - Petits cycles (x16).....	127
Schéma 2 - Cycles intermédiaires (X 4).....	128
Schéma 3 - Le grand cycle de la recherche.....	129
Schéma 4 - Schéma intégré des cycles de la recherche	129

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mes deux enfants, Emmanuel et Mélissa. Puisse leur vie être une longue exploration réflexive, en dialogue avec les humains de toutes les races et de tous les milieux.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de thèse, **Claudia Danis**, pour sa confiance inébranlable dans la valeur de ma recherche. Je lui suis reconnaissante pour tous ses bons conseils, pour sa rigueur intellectuelle, et tout spécialement pour m'avoir appuyée quand les temps étaient difficiles.

Ma gratitude va ensuite à **Thierry Pauchant**, **Michèle-Isis Brouillet** et **Estelle Chamberland** pour avoir accepté d'être membres du jury et pour s'intéresser à un domaine de recherche qui me passionne. Tous les trois ont été une source d'inspiration pour moi au fil des années, que soit par leurs écrits, par leur façon d'enseigner ou encore par les conversations professionnelles que nous avons eues. Je remercie aussi **André Dolbec** et **Lorraine Savoie-Zajc** pour avoir gracieusement accepté de faire la validation de l'analyse.

Cette thèse n'existerait pas sans l'apport de deux amis et collègues qui m'ont épaulée de façon concrète et constante. Il s'agit de **Mario Cayer** et **Steve Gildersleeve**. Mario m'a insufflé cet intérêt profond pour le dialogue de Bohm et m'a donné, par sa propre recherche, le goût de poursuivre ce qu'il avait commencé dans un domaine où il est pionnier. Mario est un compagnon de route sans pareil sur des chemins peu fréquentés dans la formation des cadres. Steve est un autre compagnon de route, particulièrement courageux, sur ces mêmes chemins. Je lui suis reconnaissante d'avoir eu assez confiance en moi pour convaincre le président de sa compagnie, **Laurent Chartier** – que je remercie aussi – de me permettre de faire cette recherche sous l'égide de la firme CFC.

Ceci m'amène à exprimer ma gratitude à tous les co-chercheurs qui ont participé à cette recherche. Je les remercie d'avoir été fidèle à leur engagement et d'avoir contribué au processus réflexif qui a permis de répondre à la question de recherche. Les co-chercheurs étaient **Isabelle Bédard**, **Jean François Brault**, **Isabelle Ferron**, **Paul-André Gagné**, **Jacques Girard**, **Michel Joly**, **Louise Lafond**, **Raymond Lafrance**, **Christian Lamontagne**, **Michel Lemay**, **Ghislaine Massé-Thibaudeau**, **Roger Migneault**, **Claude-André Morin**, **Jacques Tardif**, **Hélène Vadeboncoeur** et **Robert Vézina**.

Marie Vadeboncoeur est une personne que je veux remercier tout spécialement car c'est elle qui a eu la patience de transcrire en *verbatim*, les dialogues et les retours sur les dialogues. Elle l'a fait avec beaucoup d'intelligence et une persévérance remarquable, aux prises qu'elle était avec une bande sonore qui n'était pas toujours très claire. Je remercie aussi **Louise Simard** pour son professionnalisme dans le traitement du texte.

Finalement, mon appréciation va aux amis que j'ai négligés mais qui savaient m'encourager malgré mes inconstances. Il s'agit d'abord de mon grand ami **Chris Conway** qui transformait mes frustrations en poèmes et mes inquiétudes en occasions de réconfort, puis de mon amie **Amy Ginsburg** qui n'oubliait jamais le but existentiel de ce labeur, et de **Jacques Baronet, Joseph Pesteiau, Satya Brinks, Suzanne Côté** et **Waltraud Ireland** dont les coups de téléphone et les messages électroniques d'encouragement arrivaient toujours au bon moment.

CHAPITRE 1
LE PROBLÈME DE RECHERCHE

1.1 PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre qui porte sur la problématique, nous aborderons brièvement les macro-changements qui affectent notre société en faisant ressortir les courants de pensée sous-jacents qui altèrent la façon dont nous comprenons le monde. Nous examinerons certains défis qui découlent de ces macro changements pour le domaine de l'éducation des adultes et pour la formation des gestionnaires, particulièrement en ce qui concerne le développement de la capacité réflexive de ces derniers. Nous ferons le point sur le caractère essentiel d'un apprentissage réflexif collectif dans les organisations, étant donné la complexité des enjeux auxquels elles font face. Nous présenterons ensuite différentes méthodes utilisées dans les organisations pour susciter une réflexion de groupe en faisant ressortir les facettes de l'expérience humaine qui ne sont pas admises dans un processus réflexif généralement associé à la catégorie II d'apprentissage de Bateson. Nous élaborerons quelque peu sur ces facettes négligées pour ensuite nous tourner vers le dialogue de groupe de Bohm comme un véhicule prometteur d'une réflexion en groupe qui comprendrait les aspects manquants. Nous verrons comment cette approche mérite de faire l'objet d'une recherche auprès de gestionnaires. Ceci nous amènera à la formulation de la question de recherche, du but de celle-ci et de la méthode choisie.

1.1.1 Les macro-changements et la complexité d'un monde dit postmoderne

Les journaux, les revues d'actualité, les publications spécialisées en sciences politiques, en économie ou en sociologie regorgent d'articles sur les effets de l'éclatement des frontières, de la mondialisation, des nouvelles alliances et des nouveaux conflits. Les analyses que l'on fait de ces situations reflètent la grande incertitude dans laquelle nous vivons, partout dans le monde. Les structures économiques, politiques, démographiques, culturelles et religieuses qui devaient assurer notre sécurité sont en train de s'écrouler.

Collectivement, un nouveau libéralisme économique s'impose qui place la loi des marchés, la compétition et la croissance économique comme valeurs suprêmes au détriment de la qualité du tissu social (Handy, 1997). Le côté sombre de la vision d'une humanité principalement axée sur la productivité et le rendement de capital s'impose à

nous, entre autres, lors de grandes catastrophes industrielles. En effet, Pauchant et Mitroff (1995) font remarquer que «depuis peu, l'être humain est capable de provoquer des catastrophes qui rivalisent avec les désastres naturels» (p. 15). Est-ce que certaines d'entre elles pourraient être évitées si les membres d'une organisation et ceux qui en partagent les enjeux, avaient l'habitude de réfléchir ensemble de façon systémique ? C'est l'avis des deux auteurs qui proposent le dialogue de groupe pour une réflexion collective qui permet de considérer les intérêts divers et même contradictoires de l'organisation, des individus qui en font partie et du système plus grand dans lequel elle évolue.

Selon le philosophe Edgar Morin (1993), la capacité de réfléchir en embrassant la complexité demande tout d'abord du courage, celui «d'affronter une incertitude conceptuelle par rapport à nos habitudes de pensée qui suppose qu'à tous les problèmes, on peut apporter une réponse claire et distincte» (p. 21).

Un autre philosophe, spécialisé dans les systèmes politiques, James Tully (1995), arrive à une conclusion semblable. Pour lui, même dans les pays démocratiques développés, les citoyens comprennent mal ou pas du tout les fondements des décisions qui les touchent directement, à cause de la diversité et de la complexité des déterminants – dont certains n'ont rien à voir avec la politique interne. Il constate qu'il n'y a plus d'horizon fixe, notre propre culture ne fournissant plus de points de repère pour nos questions fondamentales. Pour lui, «un labyrinthe enchevêtré de voix culturelles constitue la souveraineté populaire des sociétés contemporaines» (p. 13). Dans ce labyrinthe, observe-t-il, l'expérience de l'altérité (*otherness*) ne se trouve plus à l'extérieur de sa propre identité culturelle mais à l'intérieur, ce qui crée une angoisse existentielle par rapport à sa propre identité. L'incertitude se vit donc tant dans la relation intime à soi et à son identité que dans la relation au monde.

Plusieurs autres philosophes, historiens et sociologues, dont Saul (1994), Skolimowski (1994) et Wilber (1995, 1996, 2000), sont d'avis que nous faisons face à bien plus qu'une simple évolution : nous serions en transition dans notre rapport même à la connaissance. La période actuelle de l'histoire de l'humanité se comparerait à l'étape

chaotique entre le Moyen-Âge et la Renaissance. Depuis que les recherches en théorie des quanta ont démontré que l'observateur contribue à créer la réalité qu'il observe et depuis que la fameuse équation d'Einstein, $E = mc^2$, nous a fait voir que la matière n'est pas solide mais qu'elle est plutôt énergie en mouvement, nous serions déstabilisés par notre incapacité de continuer à croire à la rationalité et à l'objectivité scientifiques comme seuls garants d'un plus grand bien-être pour l'humanité.

Selon Bateson, dans une entrevue avec Capra (Capra, 1988), la biologie moderne s'allie à la physique quantique pour décrire l'univers comme une *toile d'événements interreliés* dont aucun n'est complètement déterminé; ce serait les *interrelations* entre les éléments qui créeraient le «pattern» d'organisation d'un système et la compréhension de ces relations serait essentielle à la connaissance d'un système. Ces découvertes amènent une nouvelle épistémologie qui affecte les sciences humaines autant que les sciences dites pures. Nous serions donc pris entre deux visions du monde : le paradigme moderniste qui cherche à isoler les éléments, spécifier les relations et formuler une synthèse et le paradigme postmoderne qui remplace le déterminisme par l'indéterminisme, l'unité par la diversité, la synthèse par la cohabitation des différences, la simplification par la complexité (Cissna et Anderson, 1998). Le domaine de l'éducation des adultes n'est pas exempt de la tension entre les deux paradigmes et l'andragogie doit se demander si ses méthodes actuelles habilitent les adultes à composer autant avec les exigences du postmodernisme qu'avec celles du modernisme.

1.1.2 L'éducation des adultes pour un monde postmoderne

Burbules et Rice (1991) ont examiné ce que les auteurs du domaine de l'éducation entendent par postmodernisme et ont pu identifier deux courants : un courant qu'ils qualifient d'*antimoderne*. Il est caractérisé par une antipathie pour le langage, les questions et les valeurs du modernisme. Les adeptes de cette orientation, selon eux, s'érigent contre tout ce que le modernisme représente et s'occupent davantage de le déconstruire que de formuler des alternatives utiles.

L'autre orientation serait un postmodernisme *reconstructiviste* qui cherche à intégrer le modernisme dans une façon de connaître plus large. Les auteurs voient dans ce

courant un discours plus prometteur que celui de l'*antimodernisme* qui enferme la pensée dans un mode réactif. Tout en préférant le postmodernisme *reconstructiviste*, les auteurs reconnaissent certains thèmes particulièrement forts qui sont communs aux deux orientations. Ils constatent que ces thèmes sont en train de pénétrer, malgré les résistances, tout le domaine de l'éducation.

Le premier thème consisterait en un rejet des absolus tant en ce qui concerne la rationalité, la moralité ou les cadres théoriques d'analyse. Les postmodernes, rapportent les auteurs, considèrent les «méthanarratifs» utilisés pour expliquer la réalité comme étant teintés de subjectivité et non pas objectifs comme leurs auteurs le prétendent. Le second thème qui pénètre le domaine de l'éducation serait celui du pouvoir et de la dominance qui se retrouve dans tout discours social et politique. Selon Burbules et Rice (1991), ce thème en particulier exercerait une grande influence en éducation à cause de l'école de la pédagogie critique qui aurait obligé le domaine à se reconnaître comme étant tout autant assujetti que les autres activités humaines, au rapport pouvoir/connaissance. L'andragogie n'échappe pas à la remise en question. Comme le font remarquer Merriam et Caffarella (1999), il n'est plus possible d'escamoter avec impunité des questions comme «Quels intérêts sont desservis par la mise sur pied d'un tel programme ?», «Qui y a vraiment accès ?», «Quels en sont les effets non-intentionnels ?», «Qu'est-ce qu'on considère comme une connaissance dans ce programme ?».

Le troisième thème du postmodernisme, toujours selon Burbules et Rice (idem) serait la pluralité inextirpable du monde. Si le modernisme essaie de dépasser la différence pour arriver au dénominateur commun, le postmodernisme, lui, célèbre les différences et encourage le dialogue pour leur permettre de cohabiter. Il ne s'agit plus de résoudre les paradoxes et les contradictions mais de les laisser se déployer dans une conception plus large qui accepte l'un et l'autre plutôt que d'imposer le choix de l'un ou de l'autre :

«...dialogue that leads to understanding, cooperation and accommodation can sustain differences within a broader compact of toleration and respect. Thus what we need is not an antimodern denial of community, but a postmodern grounding of community on more flexible and less homogeneous assumptions».
(Burbules et Rice, 1991, p. 402)

Un des dangers du postmodernisme est de tomber dans le relativisme absolu où tout est égal. Dans une optique où tout est permis et rien n'est défendu, la recherche de consensus est vue comme aliénation du droit à la différence. Kegan (1994), un professeur de l'Université Harvard reconnu pour ses recherches sur les stades de développement de l'adulte, met en garde contre la tentation de ne plus croire à la possibilité d'une compréhension intersubjective. Il craint que les adhérents au postmodernisme ne rejettent la recherche de consensus comme «impliquant inévitablement une imposition des valeurs et croyances et discours de groupes dominants» (p. 328).

Il ne faudrait pas croire cependant qu'en éducation des adultes, le modernisme et sa croyance au progrès continu soit en train d'agoniser sous la poussée du postmodernisme. Le modernisme cohabite vigoureusement avec la conception postmoderne. Merriam et Caffarella (1999) se sont même demandées si, dans son ensemble, le domaine de l'éducation des adultes n'était pas en passe de devenir un instrument au service de ce «nouvel ordre mondial» où les individus sont considérés comme du «capital humain» et où la connaissance est un instrument pour aller chercher des profits. Selon ces auteures, l'éducation des adultes se présenterait de plus en plus comme une grande entreprise de formation dont le but premier est de rendre les individus productifs et efficaces dans le milieu de travail. Qu'advient-il alors du plaisir d'apprendre, de l'apprentissage pour la liberté d'esprit et la liberté d'action ? Qui défend les apprentissages qui n'ont pas comme mesure de leur valeur, la productivité et l'efficacité telle que définie par la loi des marchés ?

Usher, Bryant et Johnson (1997) reconnaissent qu'une grande partie de l'apprentissage des adultes dessert l'agenda politique et économique. Tout en notant «l'érosion [dans l'andragogie institutionnalisée] des occasions d'apprendre pour le plaisir d'apprendre sans l'intrusion de buts à caractère vocationnel ou instrumental» (p. 11), ils constatent qu'en contrepartie, les adultes sont en train d'opérer un décroisement de ce qui compte pour eux, personnellement, comme apprentissage. Imprégnés des valeurs d'une culture postmoderne qui valorise la différence, les adultes consommeraient maintenant l'éducation comme tout autre produit, pour marquer leur caractère unique. Les adultes se mettraient donc de plus en plus en situation d'apprentissage en dehors des

institutions et des programmes formels traditionnellement reconnus par les andragogues comme «appropriés et valables» (p. 2). Ils chercheraient tout d'abord, à travers des apprentissages de toutes sortes, à donner un sens à leur propre histoire, un sens où «l'incertitude et l'ambiguïté sont reconnues et acceptées comme des aspects inévitables d'un monde conflictuel et incertain» (p. 9).

Un autre auteur en andragogie, Heany (1996), s'est inquiété du déclin de la transformation sociale comme but de l'andragogie. À cet effet, il déplore que les interventions andragogiques à caractère social se retrouvent seulement auprès des groupes défavorisés et qu'elles n'aient pas d'impact notable sur les rapports de force dans la société. À ceci, Usher, Bryant et Johnson (1997) répondraient que la perte de terrain vient du fait qu'en visant l'émancipation des opprimés, l'andragogie souscrit au modernisme et à son idéologie du progrès. Or cet objectif ne répond plus, selon eux, aux préoccupations postmodernes du monde actuel où «l'opposition binaire domestication/libération devient contestable» (p. 22). Sans nier l'apport de remarquables andragogues comme Freire (1973) et Mezirow (1985, 1991, 1996), on peut se demander si une autre forme de conscientisation que celle qu'ils recherchaient ne serait pas devenue nécessaire pour faire face aux défis du monde d'aujourd'hui.

C'est l'avis de Hill (1998) pour qui les andragogues doivent s'intéresser au développement de la conscience selon une autre optique que celle préconisée par Freire, Mezirow ou l'école de la pédagogie critique. Ce développement de la conscience aurait quatre aspects interreliés :

- 1) l'élaboration d'une vision du monde plus inclusive, permettant de former des allégeances au delà de son petit patelin;
- 2) la reconnaissance de la nécessité de l'interdépendance parmi les humains et entre les humains et tout ce qui existe sur la terre;
- 3) la capacité de vivre à l'aise dans l'ambiguïté;
- 4) la valorisation de la complexité et de la diversité.

Hill (1998) se dit tributaire dans la formulation de sa pensée de Laurent A. Daloz (Daloz, Keen, Keen et Parks, 1996), un andragogue américain qui s'est préoccupé de

faire le pont entre les théories sur le développement et la pratique de l'éducation des adultes. Cet auteur et ses trois associés ont voulu comprendre les habitudes de l'esprit qui caractériseraient les personnes capables d'engagement à long terme dans un travail orienté vers le bien commun, et ceci sans se laisser décourager par la complexité globale, la diversité et l'ambiguïté. La première des habitudes qu'ils rapportent chez ces personnes est celle du dialogue suivie de celle de se mettre à la place de l'autre. L'habitude de pensée holistique – la capacité d'intuitionner la vie comme un tout interconnecté – fait aussi partie des habitudes de ces personnes engagées. La réflexivité analytique et critique s'y retrouve aussi, mais elle n'est pas présentée par les auteurs comme étant supérieure aux autres habitudes.

Boucouvalas (1993) abonde dans le même sens que Hill et Daloz. Pour elle, la marque d'une conscience évoluée se retrouve dans la capacité d'englober une plus grande complexité et de développer un sens d'identité qui s'inscrit dans la connexion aux autres créatures. Elle voit la pertinence de mettre à l'ordre du jour de l'andragogie certaines formes d'apprentissage qui ne passent pas par la réflexion critique, comme la contemplation de la structure de son propre esprit. La contemplation de son esprit, suggère Boucouvalas, permet de développer le discernement qui, selon elle, constitue davantage que la pensée critique, le véhicule d'une éducation transformatrice.

Boucouvalas (1993) rejoint ainsi d'autres chercheurs en éducation ou en développement des adultes qui ont commencé à remettre en question l'idée que l'acquisition d'une pensée logique représente le summum du développement de l'adulte. Merriam et Caffarella (1999) nous réfèrent à Labouvie-Vief (1980, 1984) et à Erikson (1988) qui voient la sagesse, plutôt que la pensée analytique et critique, comme l'apogée du développement de l'adulte. Les attributs de la sagesse incluraient la pensée logique mais également la reconnaissance que l'esprit humain est un amalgame complexe qui comprend l'intuition, l'émotion, l'esthétique et la sensualité. Selon ces auteures, les gens sages feraient preuve de bon jugement dans des situations d'incertitude grâce à leur capacité de reconnaître toutes les dimensions de l'expérience humaine et grâce aussi à leur sensibilité à l'interdépendance et à l'interrelation entre tout et tous. Les caractéristiques de la sagesse se rapprochent beaucoup des attributs que Kegan (1994)

considère comme nécessaires pour vivre dans le monde actuel sans se sentir submergé par ses exigences mentales¹ La sensibilité à l'interrelation de tout et de tous rappelle le troisième niveau d'apprentissage de Bateson.

1.1.3 Le développement de l'adulte et les catégories d'apprentissage

Kegan (1994) propose une théorie sur les stades de développement de l'adulte qui s'inspire à la fois des travaux de Piaget et de la philosophie constructiviste. La théorie s'intéresse à la façon de donner un sens à l'expérience vécue ainsi qu'à ce qui peut susciter, intérieurement et extérieurement, le passage d'un seuil de conscience à l'autre. Il y aurait cinq stades de développement chez l'humain et les 2/3 des adultes, d'après les recherches de l'auteur, se retrouveraient au stade 3 où la personne se conforme aux attentes de la société. Or, pour se sentir à l'aise dans la complexité et l'ambiguïté, le stade 4 serait nécessaire – un stade caractérisé par une plus grande autonomie de l'esprit. Comment donc faciliter le passage du stade 3 au stade 4 ? Pour Kegan (1994), il ne s'agit pas simplement d'acquérir de nouvelles habiletés. Ce qui est requis, dit-il, c'est le passage à un nouvel ordre de conscience, à une nouvelle façon de donner un sens à ce qui se passe. Il enjoint les éducateurs d'adultes de repenser leur rôle et de se faire créateurs de contextes d'apprentissage qui favorisent le développement des quatrième et cinquième ordres de conscience. Il ne va pas jusqu'à indiquer quels seraient ces contextes idéaux d'apprentissage. Il fait seulement ressortir que l'adulte qui est rendu à ces stades de développement de la conscience agit avec un sens d'interdépendance et d'appréciation de l'intersubjectivité; il ne craint pas la cohabitation des différences et des contradictions et qu'il est sensible aux interrelations sans négliger les exigences du *self-authorship* que nous traduisons ici par «l'œuvre de soi».

Peut-on relier aux théories de l'apprentissage, ce que Kegan décrit comme les attributs nécessaires pour la pleine participation d'un adulte à un monde qui est à la fois moderne et postmoderne ? En examinant la typologie de Bateson (1972) sur les catégories d'apprentissage, il est possible de faire un lien entre sa catégorie III

¹ Le titre de son dernier livre est «*In Over Our Heads : The Mental Demands of Modern Times*».

d'apprentissage et les stades les plus avancés du développement de l'adulte chez Kegan. Bateson associe à la catégorie III, l'existence d'une conscience plus inclusive permettant une perspective intersystémique ainsi que la capacité de reconnaître et d'accepter les paradoxes, les contradictions et les irréconciliables émergeant de la catégorie II.

Bateson (1972) décrit les caractéristiques des catégories d'apprentissage 0, I, II et III. Il ne parle pas cependant de méthodes d'apprentissage qui pourraient favoriser le passage d'une catégorie à l'autre. On peut se demander si de telles méthodes sont possibles ou bien si l'accès à la catégorie III est le résultat du «curriculum» de toute une vie et ceci pour une très petite partie de la population. La question est pertinente lorsque l'on constate les résultats mitigés obtenus par les éducateurs qui tentent d'inculquer aux professionnels des habitudes de réflexivité associées à la catégorie II d'apprentissage (Hatton et Smith, 1994; Reynolds, 1998). On doit à Argyris (1982, 1985) une méthode pour encourager une réflexion de deuxième niveau – ou en double boucle – sur l'action après qu'elle ait eu lieu. Il a appelé sa méthode «la science-action». À Schön (1987, 1993), on doit la pratique réflexive qui encourage le même type de réflexion mais pendant l'action.

Plusieurs auteurs qui ont fait des recherches sur les pratiques réflexives ou la science-action, y compris Argyris lui-même (1991, 1994), se plaignent que même des professionnels très éduqués manifestent une faible utilisation de la réflexion au deuxième niveau, selon sa nomenclature. Pourquoi alors proposer que les éducateurs d'adultes s'intéressent à des méthodes pour développer des habiletés d'un troisième ordre ? On peut y voir deux raisons : la première étant que la perspective intersystémique associée à la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson semble nécessaire pour pouvoir donner un sens à ce qui se passe de nos jours sur les plans social, politique, religieux et scientifique et sur leurs interrelations. Une autre raison serait associée au fait que la catégorie III ne fait pas nécessairement appel à des capacités conceptuelles supérieures par rapport à celles que requiert la catégorie II. Il s'agirait plutôt de saisir la réalité autrement qu'avec les habitudes de pensée associées à la catégorie II. Bateson rejoindrait ainsi les propos de Kegan (1994) sur les stades les plus avancés de développement de l'adulte et aussi ceux de Labouvie-Vief (1988) et de Erikson (1988) sur la sagesse. Celle-

ci ne serait pas associée nécessairement à des habiletés cognitives et métacognitives supérieures mais à une intégration de l'expérience sensorielle, esthétique et logique, accompagnée de sollicitude et de non-possessivité (Erikson, 1988). Le passage à la catégorie III serait peut-être davantage le fruit d'une qualité d'attention et d'une sensibilité à plusieurs aspects d'une réalité qui est reconnue comme sujette à de multiples interprétations.

On retrouve, dans le monde organisationnel, cette préoccupation d'inclure dans le processus réflexif des aspects de l'expérience humaine jusqu'ici considérés comme des empêchements à la réalisation d'un idéal de rationalité pure. À première vue, on peut s'en étonner, mais la situation surprend moins si l'on considère que le monde organisationnel est particulièrement affecté par la complexité provenant des progrès technologiques, de la mondialisation et de l'instabilité des rapports de force.

1.1.4 La complexité du monde organisationnel

Plusieurs penseurs reconnus du domaine organisationnel dont Drucker (1994) et Mintzberg (2000) s'entendent pour dire que la mondialisation et la révolution technologique, dans un monde où les structures politiques, culturelles, et religieuses sont en pleine mutation, contribuent à faire de la gestion des organisations un art d'une complexité sans précédent. Même la planification stratégique, considérée comme la garantie de l'évolution ordonnée d'une entreprise, ne pourrait accomplir cet objectif car tout change trop rapidement.

Ces auteurs sont d'avis que l'un des plus grands défis pour les grandes organisations provient du fait qu'elles ne peuvent plus fonctionner comme des entités monolithiques. Ainsi, pour réussir, elles auraient besoin de créer des alliances et des réseaux ponctuels avec toutes sortes de partenaires, souvent de culture différente (dans le sens de culture organisationnelle et d'ethnicité). Ces alliances seraient démantelées une fois que le projet particulier qui a réuni les acteurs est terminé et l'entreprise partirait alors à la recherche d'autres configurations. Les organisations seraient donc appelées à se réinventer sans cesse dans un contexte toujours changeant. Mintzberg (1996) a constaté

que cette nouvelle façon de se définir à partir de ses relations et alliances vaut autant pour les institutions du secteur public que pour les entreprises privées.

Les organisations perdent aussi leurs frontières internes (Hirschhorn,1992) car de nouveaux arrangements structuraux de types matriciels et temporaires remplacent ou se juxtaposent aux structures hiérarchiques traditionnelles. Les employés et gestionnaires ne restent plus à l'intérieur de leur division ou de leur département. Ils sont appelés à former des équipes multidisciplinaires, souvent autogérées, qui travaillent avec d'autres équipes multifonctionnelles. Toutes sortes d'alliances internes se forment dans le but de partager la connaissance et d'obtenir ainsi une plus grande efficacité. À cette complexité interne, loin de l'idéal bureaucratique de Max Weber, s'ajoute, selon Hirschhorn (1992), celle, insurpassable, du psychisme humain qui n'est plus contenue à l'intérieur de limites imposées par des rôles fixes. Les organisations ne peuvent non plus contourner les exigences émanant de la diversité culturelle qui se retrouve non seulement dans les relations extérieures de l'entreprise mais aussi à l'intérieur. À l'image des grands pays d'Occident, les entreprises sont devenues, pour reprendre l'expression de Tully (1995), «un labyrinthe enchevêtré de voix culturelles» (p. 13).

Les organisations, dans cette ère de transformation, se retrouvent partagées entre trois visions du monde qui cohabitent. La première, encore dominante dans les attitudes malgré tous les changements mentionnés plus haut, est la vision mécanique qui a marqué l'ère industrielle : l'employé y est perçu comme un rouage de la productivité (Aktouf, 1989). La deuxième, dite «post-capitaliste» (Drucker, 1994), est liée à la révolution de l'information. Les travailleurs de la connaissance y remplacent les travailleurs de la matière mais, cette fois, on veut leur cerveau plutôt que leurs mains pour assurer l'innovation continue, perçue comme seule garantie de rentabilité. Aktouf (1989) voit dans cette seconde vision, une simple transformation des moyens par rapport à la première vision et non pas un nouvel esprit. Il y a finalement une troisième vision émergente qui met de l'avant des principes de gestion fondés sur une pensée systémique et écologique. Cette vision gagne en popularité si l'on en juge par le nombre d'articles et de livres publiés dans cette veine depuis une dizaine d'années; elle est pilotée par des auteurs comme Ray et Rintzer (1993), Pauchant et Mitroff (1995) ainsi que plusieurs

autres dont Senge (1990) et Pedler (1991) qui ont proposé un modèle d'organisation dite «apprenante».

En fait, une prolifération de nouveaux modèles de gestion ont surgi pour tenter de mettre de l'ordre dans la confusion générée par le changement accéléré. La gestion participative, la qualité totale, la réingénierie, l'organisation apprenante sont des appellations nouvelles pour désigner des approches qui peuvent se ressembler par certains côtés mais aussi différer grandement l'une de l'autre, particulièrement en ce qui a trait à leur conception des rapports entre la personne et l'organisation et entre cette dernière et la société dans laquelle elle évolue.

Parmi tous ces modèles, il en est un, celui de l'organisation apprenante, associé à la vision systémique et écologique, qui connaît une vogue remarquable dans le monde de la gestion depuis la publication, en 1990, aux États-Unis, du livre de Peter Senge «*The Learning Organization : The Art and Practice of the Learning Organization*» et celui de Michael Pedler, en Angleterre, «*The Learning Company*» (1991). Ces deux livres affirment Easterby-Smith, Snell et Ghreeradi (1998), à la suite d'une analyse globale des écrits sur l'apprentissage organisationnel, ont eu une influence sur le monde de la gestion qui pourrait bien surpasser toute autre publication. Ils constatent que ces livres sont de nature prescriptive par comparaison à d'autres études descriptives, plus scientifiques. Cependant les auteurs notent que les prescriptions contenues dans le livre de Senge se fondent en grande partie sur les recherches académiques d'Argyris (1978, 1982), ce qu'Argyris confirme lui-même, en s'associant ouvertement aux écrits de Senge (Fulmer et Keys, 1998).

1.1.5 L'apprentissage organisationnel : une question de dialogue et de capacité réflexive

Pourquoi l'apprentissage organisationnel et l'attrait pour des stratégies qui promettent de transformer l'entreprise elle-même en une entité «apprenante» ? D'une part, parce que la capacité d'apprendre plus vite que son voisin est devenue gage de survie; d'autre part, parce que la complexité des enjeux est si grande qu'une entreprise a

besoin des ressources de tous ses acteurs pour comprendre ce qui se passe et lui donner un sens (Senge, 1990; Dixon, 1994; Drucker, 1994).

Il y a, de plus, la constatation que les travailleurs du savoir (*knowledge workers*) qui ont supplanté en nombre les travailleurs de la matière (Drucker, 1994), sont appelés à travailler en équipe et que la façon dont ils entrent en relation a un impact sur la capacité qu'a l'organisation d'évoluer et de remplir sa mission (Dixon, 1996). Pour Dixon, l'apprentissage organisationnel dépend tout d'abord de la façon dont les membres d'une entreprise se parlent.

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage organisationnel, ce qui peut prêter à confusion. Selon Easterby-Smith *et al.* (1998), cette confusion serait attribuable en grande partie au nombre d'interlocuteurs issus de disciplines différentes proposant diverses définitions de ce qu'est l'apprentissage et de ce qu'est une organisation. Ces auteurs notent aussi un problème qui proviendrait du traitement quelquefois simpliste, dans les écrits de type prescriptif, de concepts comme l'apprentissage en double et triple boucles.

Ces auteurs acceptent la catégorisation de Daft et Huber (1987) qui divisent la volumineuse productions d'écrits sur l'apprentissage organisationnel selon deux perspectives : 1) la perspective fonctionnaliste et 2) la perspective interprétative. Selon eux, les adhérents de la première perspective comprendraient l'apprentissage organisationnel comme la résultante d'un traitement efficace de l'information. Ils mettraient l'accent sur les éléments mécaniques et procéduraux qui favorisent le partage de la connaissance tel l'acquisition, la distribution et l'entreposage de l'information. Ceux qui adhèrent à la perspective interprétative présenteraient plutôt une conception de l'apprentissage organisationnel comme une recherche constante de sens; ils considéreraient l'interaction entre les acteurs comme plus importante que la fréquence des messages. De plus, ces auteurs et praticiens ont tendance à se rallier à une vision systémique et écologique de l'organisation.

Si l'on se place dans la perspective interprétative de l'apprentissage organisationnel, les données ne veulent rien dire tant qu'elles n'ont pas été interprétées

par des personnes qui réfléchissent ensemble, engagées dans un dialogue ouvert et non défensif. Senge (1990) et Dixon (1994), tributaires d'Argyris et Schön (1978) et d'Argyris (1982, 1993), adhèrent en effet à l'idée que l'évolution d'une organisation est liée à la capacité réflexive de ses membres, exercée en groupe. C'est dans des petits groupes, conçoivent-ils, que les individus apprennent à apprendre en double boucle, c'est-à-dire à faire ressortir les présuppositions sous-jacentes aux actions individuelles et collectives.

La plupart des auteurs associés à cette perspective interprétative reconnaissent la réflexivité et le dialogue comme les pierres angulaires de l'apprentissage organisationnel. Ils confèrent aux gestionnaires le rôle de faciliter l'apprentissage du dialogue et de la réflexivité et même celui de l'enseigner aux employés. Le gestionnaire devient donc un enseignant dans le sens de facilitateur de l'apprentissage (Senge 1990). Il porte la responsabilité de ce rôle tant dans son équipe de travail immédiate que dans ses interfaces avec le reste de l'organisation et avec ceux qui en partagent les enjeux.

1.1.6 Les technologies pour le développement de la capacité réflexive en groupe

Parmi les méthodes qui visent le développement des capacités de questionnement et de construction du sens en groupe, il y en a quatre qui ont suscité l'intérêt de chercheurs. Nous les présentons ici brièvement; elles seront décrites plus en détail au chapitre 2. Ces méthodes peuvent se regrouper sous la rubrique «technologies de l'action», un terme introduit par Kurt Lewin en qui plusieurs reconnaissent l'initiateur de l'apprentissage organisationnel (Reynolds, 1998).

Deux de ces technologies de l'action, la science-action et l'action-formation visent principalement le développement d'une réflexivité de type analytique, orientée vers la résolution de problèmes et tout à fait fidèle à la ligne de pensée de Dewey. Elles sont associées à la deuxième catégorie d'apprentissage de Bateson et à l'apprentissage en double boucle d'Argyris (1978, 1982, 1985). Une troisième met davantage l'accent sur le développement de la réflexivité critique et la quatrième se démarque des autres parce que son concepteur y voit une façon de développer les aptitudes à la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson et d'atteindre les stades de développement les plus avancés.

La science-action (*action science*) a été conçue par un des chercheurs les plus influents en apprentissage organisationnel (Argyris, 1982, 1985). Cette méthode veut que des collègues pratiquent ensemble, dans de petits groupes, une forme de questionnement qui permet de faire ressortir les suppositions qui sont à la source des problèmes organisationnels qu'ils rencontrent et de mettre au grand jour les mécanismes de défenses individuels et collectifs qui servent à camoufler la réalité. La méthode suscite des critiques sur les limites du questionnement qui y est permis et sur son traitement des émotions comme si elles n'étaient rien d'autre que des obstacles à la résolution de problèmes – obstacles qu'il faut éliminer par la rationalité (Vince. et Martin, 1993; Torbert, 1999). De plus, Torbert (1999) fait ressortir l'absence de considération pour tout ce qui se passe pendant les rencontres des groupes de science-action, l'analyse étant toujours rétrospective.

L'action-formation (*action learning*), a été élaborée par un ingénieur anglais, Revans (1982), qui préconise des rencontres régulières entre cinq ou six collègues pour tirer tous les apprentissages possibles d'un projet de travail qui est important à la fois pour l'individu et pour l'organisation et qui est choisi selon les critères de la méthode. Il s'agit pour les participants de réfléchir sur ce qui émerge de leur travail même, grâce au questionnement du groupe. Revans (1982) trouve ce mode d'apprentissage plus profitable, à la fois pour l'individu et pour l'organisation, que les formations traditionnelles qui ne sont pas reliées directement au travail de la personne.

L'action-formation a fait l'objet de critiques dont, entre autres, celle de ne pas dépasser la réflexivité de type «rationalité technique» et celle de ne laisser aucune place au questionnement de la vision inhérente à la méthode elle-même qui est de voir le monde comme un vaste champ de problèmes à résoudre (Reynolds, 1998).

Une troisième méthode, «l'apprentissage par l'action-réflexion» (*action reflection learning*) a été conçue par une chercheuse et praticienne en apprentissage organisationnel (Marsick, 1988). Celle-ci a reconnu les lacunes de l'action-formation sur le plan de la réflexivité critique et a voulu donner une place à cette dernière dans une méthode où, en

théorie, la primauté va à l'apprentissage plutôt qu'aux activités directement reliées à la résolution de problèmes pratiques.

On doit à William Torbert, un professeur de management du Boston College et auteur de plusieurs livres sur la transformation organisationnelle, une quatrième technologie de l'action qu'il appelle *action inquiry* que nous traduisons par «exploration dans l'action». Torbert (1991, 1994, 1998, 1999) vise l'élargissement de la conscience des individus par rapport à ce qui se passe dans le moment présent. Des mini-communautés d'apprentissage servent de champ de pratique de l'attention aux émotions, aux perceptions et aux sensations, en temps réel. Elles sont aussi des lieux de questionnement où les participants examinent, avec l'aide du groupe, leurs habitudes d'inattention à leur expérience du moment lorsqu'ils ne sont pas dans leur groupe d'exploration dans l'action qui se passera au dehors, c'est-à-dire dans leur vie personnelle et professionnelle.

Pour Torbert (1991, 1994, 1998, 1999), l'inclusion d'autres dimensions de l'expérience humaine que le côté purement rationnel s'avère essentiel mais n'exclut pas ce dernier. L'efficacité et la productivité demeurent des préoccupations de l'auteur. Cependant, il voit sa méthode comme permettant d'aller plus loin (ou ailleurs) que les autres pratiques réflexives de groupe. Il la voit comme un champ de pratique de la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson (Torbert, 1991) et comme forme d'apprentissage menant aux stades les plus avancés du développement de l'*ego*. Il cherche même à mesurer ce développement chez les praticiens de sa méthode à partir de son adaptation validée du «*Sentence Completion Test for Ego Development*» de Loevinger (1970).

Putnam (1993) s'est inquiété de l'élitisme implicite dans cette association de l'exploration dans l'action (*action inquiry*) aux stades de développement les plus avancés de l'adulte. Il a aussi critiqué la définition floue des concepts de base, tout en reconnaissant que Torbert pourrait bien être en train de créer une méthode authentiquement nouvelle qui rencontrerait les besoins des organisations d'aujourd'hui. En fait, plusieurs auteurs (McWhinney, 1992; Hawkins, 1994; Pauchant, 1995) ont

suggéré que l'apprentissage en double boucle n'était plus suffisant dans le monde organisationnel de nos jours. L'heure serait à la recherche de méthodes qui favorisent plutôt le développement d'une capacité d'interprétation riche et complexe. Ceci pourrait expliquer pourquoi une autre méthode – qui, elle, n'est pas orientée vers des buts d'efficacité comme les technologies de l'action –, a attiré l'attention de théoriciens des organisations et de praticiens comme Senge (1990), Isaacs (1993, 1996, 1999), Schein (1993), Pauchant et Mitroff (1995). Il s'agit d'une méthode de dialogue en groupe, proposée par Bohm (1990), un scientifique et un penseur influent de la seconde partie du vingtième siècle.

1.1.7 Le dialogue de Bohm : une nouvelle façon d'explorer en groupe

Le dialogue de Bohm a fait son apparition pour la première fois dans les écrits en gestion lors de la publication du livre de Senge (1990) que nous avons déjà mentionné. Dans ce livre, l'auteur explique que son intérêt pour le dialogue de Bohm provient des idées de ce penseur sur la nature collective de la pensée et sur le potentiel du dialogue de groupe pour comprendre comment nos modèles mentaux (ou présuppositions) non examinés sont à la source de problèmes interpersonnels et collectifs. Bohm (1991) fait valoir que, pour saisir la puissance de nos modèles mentaux, il faut se sensibiliser à leur mode d'opération, sur le vif, au moment même où nous sommes en interaction avec d'autres.

Le dialogue de groupe est envisagé par Bohm (1991) comme un «espace» où les participants remettent en question leurs croyances et leurs présuppositions. Dans ce type de rencontre, il n'y a pas de sujet prédéterminé ni de leader. Le nombre idéal de participants serait, propose-t-il, d'une vingtaine à une quarantaine de personnes qui, ensemble, examinent le processus de leur pensée individuelle et collective par rapport aux thèmes qui émergent. Il s'agit pour ces personnes de se sensibiliser aux incohérences de la pensée et, à partir de cette prise de conscience, de bâtir ensemble un sens plus riche et plus inclusif de paradoxes et de contradictions apparentes. Pour Bohm (Bohm, Factor et Garrett, 1990), il y a beaucoup plus de chance d'atteindre ce sens riche et cohérent si les questions sont abordées par le dialogue plutôt que par la discussion – cette distinction

sera abordée au deuxième chapitre – et si les participants portent attention autant au processus qu’au contenu du dialogue :

«Dans un groupe de dialogue, les gens peuvent explorer les présuppositions, les idées, les croyances et les émotions individuelles et collectives qui contrôlent subtilement leurs interactions. Il permet aux personnes de participer à un processus qui dévoile leurs succès et leurs échecs sur le plan de la communication et qui peut aussi révéler les étranges *patterns* d’incohérence qui les incitent à éviter certains thèmes ou encore à soutenir et défendre à tout prix leur opinion». (Bohm, Factor et Garrett, 1990)

Ainsi le dialogue de Bohm offrirait un contexte pour une réflexion en groupe – et de groupe – qui favorise l’émergence d’un sens partagé en faisant appel, en plus de la réflexivité analytique et critique, aux aspects intuitifs, émotifs, proprioceptifs et sensoriels de l’expérience (Bohm, 1992). Malheureusement, Bohm a invité les gens à pratiquer son type de dialogue sans s’attarder à décrire les aspects pratiques d’une telle démarche ou la façon de préparer les gens à entrer dans cette nouvelle forme de communication. La première recherche empirique sur le dialogue, celle de Cayer (1996) qui sera présentée au chapitre 2, a permis d’identifier cinq dimensions à ce type de dialogue, soit le dialogue comme :

- › conversation,
- › questionnement,
- › méditation collective,
- › création d’un sens commun,
- › processus participatif.

Bohm ne s’est pas attardé à développer une pédagogie du dialogue ni à anticiper la dynamique de groupe particulière qui se développerait dans un tel contexte. Il révèle qu’il s’est inspiré, pour la méthode elle-même, des idées du psychiatre et psychanalyste Patrick De Maré – un disciple de Bion – qui a créé la «sociothérapie». Pour De Maré (1989), la sociothérapie se fait dans des groupes de taille moyenne (de 20 à 40 personnes environ) et le groupe plutôt que la personne fait l’objet de l’action thérapeutique; il s’agit de «guérir», par le dialogue, les idées destructrices toujours présentes dans un groupe et, par extension, dans la société. De Maré (1989) a écrit sur les différences de fonctionnement du «*median group*» (le groupe moyen) par rapport au groupe restreint et au grand groupe. Bohm, quant à lui, s’est toujours abstenu de faire des commentaires sur les aspects

«dynamique de groupe» des groupes de dialogue. Ce sont d'autres auteurs comme Isaacs (1993, 1996, 1999) qui ont abordé la question de l'évolution du dialogue ou qui ont décrit ce que dialogue n'est pas (Pauchant et Mitroff, 1995). De plus, Bohm dit très peu sur le rôle du facilitateur sinon qu'il est nécessaire au début mais doit être assumé le plus rapidement possible par tous les membres du groupe.

Malgré les aspects non abordés par Bohm que certains peuvent voir comme des lacunes du modèle, ce penseur a su attirer l'intérêt et même l'enthousiasme du monde organisationnel. En 1993, la Fondation Kellogg a donné au Center for Organizational Learning du Massachusetts Institute of Technology (MIT), un million de dollars américains pour la recherche et l'expérimentation en rapport au dialogue de Bohm dans les entreprises et dans des groupes à but non lucratif. Isaacs (1996, 1999) rapporte avoir réussi, en utilisant le dialogue de Bohm, à faire évoluer des relations extrêmement tendues entre syndicat et patronat dans une des grandes industries métallurgiques des États-Unis. Depuis cette expérience, il a fondé une firme nommée Dia-Logos qui se consacre à la formation de facilitateurs du dialogue de Bohm, une formation qui comprend certaines adaptations conçues spécifiquement pour les organisations. Au cours des dix dernières années, des dizaines de consultants ont fait du dialogue de groupe de Bohm, leur champ d'expertise et ont constitué une sorte de réseau informel pour partager leur expérience. Deux consultantes de ce réseau, Gerard et Ellinor (1998), ont publié un livre décrivant les techniques qu'elles utilisent pour introduire ce type de dialogue dans les organisations. Finalement, Jenklin (1996) a inclus cette forme de dialogue parmi les méthodes nécessaires pour la transformation du système d'éducation.

Au Canada, de grandes entreprises – comme la Banque impériale de commerce, la Banque de Montréal et la compagnie Gaz Métropolitain – ont commencé à utiliser le dialogue de Bohm dans leur processus de transformation organisationnelle. Le dialogue a été aussi utilisé par le ministère du Développement des Ressources humaines Canada (DRHC) et cette expérience a fait l'objet d'une recherche empirique qui est résumée au deuxième chapitre.

1.1.8 Vers une réflexion en groupe plus inclusive des différentes facettes de l'expérience humaine

Nous avons donc constaté qu'il y a un intérêt dans le domaine de l'apprentissage organisationnel, pour deux formes d'exploration en groupe qui font appel à d'autres sources, «territoires» ou facettes de l'expérience humaine que la pensée analytique et critique, sans toutefois exclure cette dernière qui demeure essentielle à toute démarche réflexive. La première est l'une des quatre «technologies de l'action» : l'*action inquiry* de Torbert (1991, 1999). La deuxième est le dialogue de Bohm qui, lui, n'a pas de but utilitaire immédiat comme les technologies de l'action mais qui, justement pour cela, aurait un potentiel particulier comme terrain d'apprentissage pour une forme de réflexion en groupe qui accueillerait des facettes de l'expérience autres que celles qui sont purement cognitives. Mais quelles sont ces facettes de l'expérience humaine qui ont été négligées dans les méthodes ou pratiques dites «réflexives» ? Nous avons suivi trois pistes pour nous éclairer : a) celle de Torbert (1991, 1999) qui a nommé les territoires de l'expérience humaine qu'une réflexivité analytique et critique ne couvrait pas; b) celle de Cayer (1996) qui a fait ressortir les cinq dimensions du dialogue de Bohm, chacune en appelant à des manifestations différentes de l'expérience humaine et c) celle de Merriam et Caffarella (1999) qui ont identifié les lacunes de l'apprentissage à la réflexion dans le domaine de l'éducation des adultes. Il nous est ainsi apparu que la réflexion en groupe, pour dépasser les limites de la catégorie II d'apprentissage, devrait inclure : 1) la sensibilité au contexte et l'intuition; 2) la relation comme élément inhérent à la réflexion; 3) la présence à son expérience sensorielle, proprioceptive et émotionnelle du moment et 4) l'expérience transpersonnelle qui peut se manifester dans une situation de groupe.

Les auteurs du domaine de l'andragogie se sont contentés, dans une large mesure, de nommer les lacunes sans aider à comprendre comment les facettes négligées se manifesteraient. Il faut donc déborder vers la psychologie pour trouver des chercheurs qui peuvent nous aider à pousser plus loin notre compréhension. Faute de trouver pour chaque facette, des auteurs qui se sont intéressés à ce qui se passe dans un contexte de réflexion en groupe, nous en avons retenu certains qui ont examiné la situation sur le plan individuel ou interpersonnel.

Langer (1989, 1997) et Jung (1971) nous ont apporté des éléments utiles en ce qui concerne la sensibilité au contexte et l'intuition. Noddings (1991), dans sa théorie sur «le dialogue moral», suivant les traces de Buber (1959), s'est intéressée à la qualité de la relation comme ingrédient actif du raisonnement interpersonnel. Varela (1991, 1993) s'est penché sur la présence à son expérience du moment comme l'aspect manquant dans les sciences cognitives. Welwood (1996), inspiré comme Varela de la tradition bouddhiste, a décrit utilement un type de réflexion qu'il appelle la «réflexion-témoin». Finalement, en ce qui touche l'expérience transpersonnelle, Poulsen (1995) élabore sur les effets néfastes de la réflexivité telle qu'elle se pratique de nos jours, sur le sens de «connexion aux autres» et Neri (1998) s'est attardé à l'expérience transpersonnelle dans les groupes. La conception de ces auteurs est différente (mais non contradictoire) à ce que Wilber (1996) entend par transpersonnel et ce qui ressort des écrits de Bateson (1972). Nous reviendrons au chapitre 2 sur certains de ces auteurs. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons très brièvement l'essentiel de ce qui nous a guidée pour la question de recherche qui est présentée plus loin dans ce chapitre.

La sensibilité au contexte (*mindfulness*) et l'intuition

Les recherches de Langer (1989) en psychologie du développement, l'ont amenée à identifier une forme d'intelligence qui relèverait davantage de la présence attentive que de l'analyse logique. Pour cette auteure, les catégories «problème» et «solution» sont des produits cognitifs qui ne sont pas toujours utiles. Au lieu de se cantonner dans ces catégories, elle propose un état d'ouverture, de sensibilité au contexte et d'attention, afin de rester ouvert au vaste champ des possibilités. Ces caractéristiques sont regroupées dans une théorie de la «présence à ce qui se passe» (*mindfulness*) dont l'essence, dit-elle, est une attitude de «flexibilité cognitive». Langer n'utilise pas le terme «*mindfulness*» dans le sens que lui donnent les traditions orientales. L'accent qu'elle met sur l'ouverture au champ des possibilités et sur la flexibilité cognitive la rapprocherait de Jung (1971) en ce qui a trait à sa conception de l'intuition qu'il définit comme une fonction qui «cherche à appréhender le champ le plus vaste possible de possibilités» (p. 222).

Jung (1971) voit l'intuition comme une façon particulière d'appréhender la réalité, différente de la perception qui provient de nos sens. *L'Inventaire des types psychologiques*, conçu par Myers-Briggs (1990) à partir des types psychologiques de Jung, a contribué à faire reconnaître l'intuition comme une fonction de base dans les profils psychologiques. Notons ici que dans ses écrits sur l'éducation du praticien réflexif, Schön (1993) a voulu donner à l'intuition professionnelle une place primordiale dans le processus de réflexion dans l'action. Il a cependant été critiqué pour avoir accordé seulement une place théorique à l'intuition et s'être attardé surtout à développer de nouvelles règles pour poser et résoudre des problèmes (Ferry et Ross-Gordon, 1998, dans Merriam, 1999).

La sollicitude et le raisonnement interpersonnel

Noddings (1991) décrit les limites d'un raisonnement fondé sur l'argumentation où l'on est davantage intéressé à gagner le débat qu'à construire une relation avec son ou ses interlocuteurs. À son avis, une attitude de sollicitude et de flexibilité ainsi qu'une approche dialogique sont mieux indiquées pour trouver la réponse appropriée face à des questions à caractère moral. Elle s'oppose ainsi à la réflexivité critique qui préconise la confrontation des idées pour atteindre un consensus sur les questions de valeurs et de normes. Pour elle, la relation, ce qui se passe entre deux ou plusieurs personnes, constitue une, sinon la partie essentielle de l'expérience qui ne doit pas être négligée au profit des idées que l'on suppose, erronément, être indépendantes des personnes.

La façon de voir de Noddings se situe dans la voie du philosophe reconnu du dialogue, Buber (1959), pour qui le dialogue authentique en est un où : «... chacun des partenaires pense réellement à l'autre ou aux autres, dans leur vie de présence et leur façon d'être, et se tourne vers eux dans l'intention d'une mutualité vivante à s'instituer entre lui et eux» (p. 125). Buber (1959) propose cette attitude comme antidote aux échanges où les interlocuteurs s'interpellent mutuellement, une façon qu'il qualifie de «sport étrange auquel se livrent les gens intellectuellement doués dans quelque mesure et que l'on nomme à juste titre «discussion», c'est-à-dire séparation à force de coups». (p. 107).

L'attention et l'ouverture à l'expérience sensorielle, proprioceptive et émotionnelle

L'attention et l'ouverture à sa propre expérience font appel à la capacité de rester en contact avec ce qui se passe dans le moment présent. Certains auteurs comme Varela (1991, 1993) conçoivent cette conscience du moment comme une qualité de l'esprit qui se développe par la méditation et par d'autres pratiques de présence attentive (*mindfulness*), plus connues dans les sociétés orientales.

Varela (1993) s'est intéressé à la présence attentive du point de vue des sciences cognitives. Il soutient que celles-ci se sont penchées sur tous les aspects de la cognition, sauf l'aspect de pleine conscience (*mindfulness*). Il propose que les sensations, les sentiments, les premières impulsions et l'attention au caractère de l'expérience elle-même, pendant qu'elle se passe, fassent l'objet d'étude dans les sciences cognitives et soient reconnues comme partie intégrante de la réflexion. Il s'agit là, fait-il valoir, d'une façon compréhensive d'appréhender la réalité que les sciences humaines auraient presque complètement négligée. Welwood (1996) apporte une dimension intéressante en comparant trois types de réflexion : 1) la réflexion conceptuelle qui analyse les construits et les comportements; 2) la réflexion phénoménologique qui observe avec attention ce qui est en train d'émerger et 3) la réflexion-témoin (*reflective witnessing*) qui est la libération de la pensée dualiste et appartient à un autre ordre de conscience.

Cette dimension de présence attentive peut être difficile à saisir mais son absence est de plus en plus notée dans les écrits sur la réflexion et la réflexivité (Brooks, 1989; Grimmer, MacKinnon, Erikson et Rieken, 1990; Nuernberger, 1994; Tremmel, 1993).

Le sens transpersonnel de notre humanité

Les auteurs de la psychologie transpersonnelle donnent au mot «transpersonnel» une connotation spirituelle. L'expérience transpersonnelle serait le fruit d'une conscience que nous sommes tous liés à une même source de vie et qu'il n'y a pas de séparation réelle entre les personnes. Dans la nomenclature de Wilber (1996, 2000), les plus hauts niveaux de conscience sont transpersonnels quoique toute personne puisse avoir des expériences marquantes de cette nature même en étant à des niveaux moins avancés

(Wilber, 2000). En psychologie des groupes, l'expérience transpersonnelle signifie plutôt une conscience de ce qui dépasse l'interpersonnel, de ce qui appartient au groupe en tant que groupe ou au «champ» (*field*) (Foulkes, 1964; Neri, 1998; Mindell, 1993) et peut se traduire quelquefois en euphorie groupale (Landry, 1979).

Poulsen (1995) soutient que le raisonnement abstrait, la moralité kantienne et la fascination du monde moderne pour des processus hautement intellectuels – comme la métacognition et la réflexivité – nous éloignent du sens de notre humanité (*human sense*) qu'il décrit comme un sentiment de connexion, d'attachement et de résonance avec les autres. Il considère que la réflexivité analytique et critique ne mérite pas la supériorité que les sciences cognitives lui ont attribuée; il craint également que l'habitude de décomposer et d'évaluer l'expérience empêchent de vivre celle-ci. L'accent sur la réflexivité affaiblirait même le sens de notre connexion aux autres.

Une élaboration sur chacune de ces facettes se retrouvera au chapitre 2 mais nous pouvons déjà anticiper que cette conception d'une exploration réflexive qui s'alimente à toutes ces sources de l'expérience humaine pose des défis pour la formation des gestionnaires.

1.1.9 La formation des gestionnaires et des conseillers en gestion à la facilitation de la réflexion en groupe

Rappelons que les auteurs qui souscrivent à la perspective interprétative de l'apprentissage organisationnel confèrent aux gestionnaires un rôle de facilitateur de l'apprentissage organisationnel. Et pour eux, l'apprentissage passe par le dialogue et la réflexion collective (Dixon 1994, 1996, 1998; Schein, 1993; Senge, 1990). Borredon et Roux-Dufort (1998) incluent, parmi les nouvelles responsabilités d'un gestionnaire, celles très précises d'animer des groupes de dialogue selon la méthode proposée par Bohm et celle de jouer le rôle de mentor auprès des employés afin que ces derniers – et l'organisation toute entière – puissent passer à l'apprentissage en triple boucle (inspiré de Bateson 1972).

Le monde du management est en train de troquer l'image du gestionnaire qui contrôle, planifie et évalue pour celle du gestionnaire qui compose avec l'ambiguïté et le changement continu. Par ses habiletés de facilitateur, on lui demande de maintenir un esprit de collaboration dans l'apprentissage collectif continu – un apprentissage que l'on veut maintenant en triple boucle. Mais comment préparer les gestionnaires à ces nouvelles responsabilités ?

L'état actuel de la formation des gestionnaires à leur nouveau rôle

Dans les programmes prestigieux de formation des cadres, le développement d'habiletés cognitives se retrouve au premier plan. Il suffit, pour le constater, de prendre connaissance du *Master's Degree in Business Administration (MBA)* conçu par Mintzberg (1996), en collaboration avec cinq universités. Ce MBA cherche à développer les cinq dispositions d'esprit (*mindsets*) que Mintzberg (1996) considère essentielles pour diriger dans le monde actuel. Il s'agit des dispositions : 1) à la réflexivité (*the reflective mindset*); 2) à l'analyse (*the analytical mindset*); 3) à une pensée mondiale (*the worldly mindset*); 4) à la collaboration (*the collaborative mindset*) et 5) au rôle de catalyseur (*the catalyst mindset*). Le programme fortement axé sur les habiletés cognitives, inclut tout de même «la disposition à la collaboration» et «la disposition au rôle de catalyseur». Ces deux dispositions d'esprit se traduisent par des habiletés interpersonnelles et par la capacité de travailler en équipe. Ce sont là des habiletés qui font partie de la plupart des programmes de formation en gestion.

La formation actuelle des gestionnaires n'est pas sans susciter de critiques. Ainsi Vince (1996) trouve que même dans les formations qui traitent de relations humaines, on évite systématiquement d'aborder tout ce qui touche les émotions ou la complexité de la nature humaine. Il fait valoir que, malgré la rhétorique, les gestionnaires continuent d'être formés à la seule pensée rationnelle et ne sont pas habitués à s'exposer et à être vulnérables. Selon lui, la majorité des gestionnaires formés à la facilitation ne peuvent intervenir dans des groupes qu'en ignorant le côté émotionnel et particulièrement l'anxiété générée par la politique interne et l'inégalité du pouvoir. Vaill (1996) abonde dans le même sens et formule des inquiétudes quant au manque d'intérêt des organisations pour

l'évolution personnelle des cadres. Des millions de dollars, déplore-t-il, sont dépensés chaque année pour développer les habiletés intellectuelles et stratégiques de ceux qui dirigent, mais aucune attention n'est portée à l'exploration de leur vie intérieure. Et selon lui, l'accès des individus à leur intériorité constitue un facteur important dans la réflexion collective.

Les gestionnaires qui sont mal à l'aise face à cette nouvelle responsabilité de faciliter le dialogue et la réflexion en groupe ont recours à des conseillers en gestion et en développement organisationnel pour jouer le rôle de facilitateur. Ceux-ci sont appelés à utiliser soit le dialogue de Bohm, soit les technologies de l'action que nous avons déjà présentées ou d'autres méthodes dialogiques conçues pour de grands groupes². Il ne faut pas sous-estimer les défis que posent ces divers types de facilitation, et ceci même pour des conseillers en gestion très expérimentés. Un de ces défis provient du fait qu'il y a souvent des attentes contradictoires chez les clients, par exemple celle de dépasser la réflexivité analytique et critique en tandem avec celle de ne pas ébranler les émotions; celle d'orienter les échanges vers l'avenir et d'être stratégique en tandem avec le choix d'une méthode qui demande de porter attention à qui se passe dans le moment présent et de laisser émerger le sens.

Schein (1993), un des auteurs les plus prolifiques dans le domaine de la culture organisationnelle, s'est intéressé spécifiquement au rôle de facilitateur du dialogue de groupe tel que proposé par Bohm. Il fait ressortir les différences entre être facilitateur d'un groupe de rencontre axé sur le *sensitivity training* et être facilitateur d'un groupe de dialogue. Il soulève en particulier la question de la vulnérabilité des personnes dans ce rôle, car le dialogue de Bohm demande, entre autres, que le facilitateur soit sur un pied d'égalité avec les autres quant à l'exposition de ses présuppositions et de ses sentiments.

La question se pose à savoir jusqu'à quel point on peut former les gestionnaires et les conseillers en gestion à une exploration réflexive qui inclut l'intuition et la sensibilité

² Dixon (1996) cite plusieurs exemples de méthodes conçues explicitement pour promouvoir le dialogue dans les grands groupes. Elle note les *Future Search Conferences* de Weisbord (1992), le *Open Space Technology* de Harrison (1992) et le *Real Time Strategic Change* de Jacobs (1994).

au contexte, la sensibilité à ce qui se passe entre les personnes, la présence attentive à sa propre expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment et une ouverture à l'expérience transpersonnelle. Cette exploration réflexive s'apprend-elle ou est-elle le produit d'un processus de maturation ?

Apprentissage ou maturation ?

Revans (1982), Argyris (1991) et Dixon (1993) sont persuadés que l'apprentissage à la pensée réflexive peut se développer par la formation et la pratique. Quant à la disposition à explorer de façon participative – le *collaborative mindset* de Mintzberg (1996), Dixon (1993) croit qu'elle «s'attrape» (sic) après avoir goûté aux bienfaits d'appartenir à une communauté d'apprentissage.

Mais le type d'exploration réflexive élargie que nous introduisons dans ce chapitre – et sur lequel nous élaborerons au chapitre 2 – exige plus que des aptitudes à la collaboration et à la réflexivité analytique ou même critique. On peut supposer, à l'instar de plusieurs auteurs (Cayer, 1997; Borredon et Roux-Dufort, 1998; Torbert, 1999), qu'il demande une forme de conscience qui est généralement associée aux stades les plus avancés du développement de la personne, c'est-à-dire des stades où la personne est capable d'un certain détachement par rapport à ses croyances, où elle peut, dans les termes de Kegan, «voir le prisme à travers lequel elle regarde la réalité».

La question se pose donc à savoir quels contextes favoriseraient non seulement l'apprentissage mais aussi la maturation. Tout comme Cayer (1997), Borredon et Roux-Dufort (1998) suggèrent que le dialogue de Bohm pourrait offrir un tel contexte. Ils affirment, suite à des témoignages qu'ils ont recueillis parmi des gens qui en ont fait l'expérience, que «...le dialogue peut déboucher sur une plus grande maturité, une perception accrue et une aptitude à appréhender la complexité» (p. 48).

De plus, Drath (1994) et Torbert (1999) soutiennent qu'il est possible de créer des communautés d'apprentissage (*communities of practice*) qui favorisent le passage à des stades plus avancés de développement. Pour Drath, de telles communautés servent à dépasser les frontières de l'individualité; «elles permettent que les préoccupations, les

espoirs, les croyances, les peurs et les destins des autres fassent partie de soi» (1994, p. 13); elles aident aussi à voir le leadership «comme fonction de ce qui se passe dans le groupe, la communauté, l'État et l'espèce humaine».

Torbert (1999) croit que dans les communautés qui pratiquent l'exploration dans l'action (*action inquiry*), les membres évoluent à cause de leur engagement dans la démarche. Pour lui, il n'est pas nécessaire d'être à un stade avancé de développement pour commencer, mais il faut manifester une ouverture à ce qu'il représente : «*One undertakes Developmental Action Inquiry only as one increasingly intuits that an unimaginable scale of self-development lies in front of one*» (p. 192).

En résumé, les organisations attendent des gestionnaires qu'ils se fassent facilitateurs d'une «exploration réflexive» collective, associée à la catégorie III d'apprentissage et qui est à la mesure de la complexité à laquelle elles font face. Nous suggérons qu'une telle forme d'exploration réflexive nécessite l'accès à différentes facettes de l'expérience humaine. Mais les gestionnaires, en général ne sont pas prêts pour une réflexion de ce type. Le domaine de la formation des gestionnaires, tout comme celui de l'andragogie en général, manque de méthodes pour préparer les personnes à une exploration réflexive qui dépasse la réflexivité analytique et critique. Le dialogue de Bohm pourrait s'avérer un terrain de pratique adéquat.

1.2 QUESTION DE RECHERCHE

Nous avons constaté que les bouleversements courants dans les structures économiques, sociales, politiques et religieuses ont un impact majeur sur les organisations et sur ceux et celles qui les gèrent. Les organisations vivent dans l'incertitude, les contradictions et les paradoxes et ces conditions ne sont pas accidentelles; elles correspondent à une nouvelle vision du monde dite «postmoderne» qui rejette les absolus, accueille la diversité sous toutes ses formes et préfère l'imprévisibilité à la capacité de prédire et de contrôler que promettait le modernisme – un modernisme qui n'a pas été éliminé mais qui cohabite avec le postmodernisme. Le monde de l'éducation des adultes n'est pas imperméable à la juxtaposition de ces deux courants d'idée. D'une part, il y a des attentes que l'éducation des adultes se mette au

service du progrès économique et, d'autre part, des voix se font entendre pour que cette discipline crée de nouveaux contextes d'apprentissage afin de favoriser le développement de l'adulte vers des stades qui lui permettent de vivre avec le plus de liberté possible dans le monde actuel, c'est-à-dire des contextes préparant à la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson. Que ce soit pour des buts de productivité ou de libération de l'esprit, «apprendre» est devenu l'activité principale de la «société du savoir» et apprendre implique savoir interpréter et donner un sens à ce qui se passe.

À cet égard, nous avons vu que la survie des organisations dépendait de la capacité de leurs membres d'apprendre ensemble et de donner un sens collectif à toute l'information qui les assaille. Nous nous sommes arrêtée sur les difficultés inhérentes à la construction d'un sens qui accueille la complexité au lieu de tenter de la réduire. Nous avons vu que, dans ce processus de construction d'un sens collectif, la façon dont les membres d'une organisation se parlent et réfléchissent ensemble – autrement dit la qualité de leurs dialogues –, devient particulièrement importante. Nous avons de plus expliqué pourquoi les échanges purement analytiques et critiques que l'on retrouve dans les méthodes courantes de réflexion en groupe ne suffisent plus puisqu'elles demeurent au deuxième niveau d'apprentissage.

Nous avons suggéré que pour pouvoir répondre aux exigences de la complexité, les gestionnaires avaient besoin de faire appel à des facettes de l'expérience humaine qu'ils n'étaient pas, jusqu'ici, censés considérer. À partir des écrits de Torbert (1991, 1999) sur l'*action inquiry*, des dimensions du dialogue de Bohm telle que décrites par Cayer (1996), des critiques de la conception actuelle de la réflexivité et d'auteurs choisis en psychologie et en éducation, nous avons proposé d'ajouter quatre autres facettes au processus d'exploration en groupe, sans rejeter la pensée analytique et critique. Nous avons avancé l'idée que l'exploration pourrait se fonder sur : a) la pensée analytique et critique; b) la sensibilité au contexte et l'intuition; c) la sollicitude et le raisonnement interpersonnel; d) l'attention et l'ouverture à toute l'expérience et e) l'expérience transpersonnelle. Pour faire référence à une réflexion de groupe qui contiendrait toutes ces facettes, nous avons introduit le terme «exploration réflexive».

Nous avons fait valoir qu'il existait peu de contextes en éducation des adultes en général et dans le domaine de la formation des gestionnaires en particulier, qui favorisent l'exploration réflexive telle qu'elle semble devenue nécessaire. L'exploration dans l'action de Torbert et le dialogue de Bohm ressortent comme deux possibilités. Reconnaissant que l'exploration dans l'action de Torbert demeure une technologie de l'action, donc liée à des buts utilitaires, nous nous sommes demandée si, pour des intérêts de formation et de développement des gestionnaires, le dialogue de Bohm ne constituerait pas un terrain privilégié pour la pratique d'une exploration réflexive élargie. Délivrés de la poursuite de buts utilitaires, les gestionnaires et conseillers en gestion pourraient alors se concentrer sur le processus même du dialogue et acquérir ainsi les habiletés qui les aideraient à jouer leur nouveau rôle de facilitateur de l'exploration réflexive, telle que nous la définissons.

Nous avons donc décidé de nous engager dans la présente recherche afin de répondre à la question suivante, accompagnée de deux sous-questions. La question principale nous permettra de voir si, oui ou non, le dialogue de Bohm aura constitué un champ de pratique pour l'ensemble ou certaines des facettes de l'exploration réflexive. Cette question initiale nous aidera à enrichir notre compréhension générale du potentiel et des limites du dialogue de Bohm comme champ de pratique pour toutes ou seulement certaines manifestations de l'exploration réflexive :

Retrouverons-nous, dans l'expérience du dialogue de Bohm, telle que vécue par des gestionnaires, des conseillers en gestion et par nous comme chercheure et facilitatrice, des manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive et si oui, dans quelle mesure ?

Sous-question 1

La première sous-question nous permettra d'enrichir notre compréhension initiale par l'examen des façons dont se manifestent concrètement les différentes facettes de l'exploration réflexive. La présence de chaque facette sera révélée par certaines manifestations (actes de paroles, silences...) dont certaines seront peut-être privilégiées par rapport à d'autres. On peut se demander aussi si certaines facettes se manifesteront ensemble, l'une entraînant l'autre, par exemple. Nous avons donc formulé ainsi la première sous-question :

Comment se manifesteront les différentes facettes de l'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm telle que vécue par un groupe de gestionnaires et de conseillers en gestion ainsi que par nous en tant que facilitatrice et chercheure ?

Sous-question 2

On peut se demander si le groupe aura tendance, au cours de l'expérience qui se déroulera sur une période de cinq mois, à développer une culture de groupe qui privilégie systématiquement certaines facettes de l'exploration réflexive plutôt que d'autres. Il sera intéressant de constater si certaines facettes seront davantage utilisées au début, au milieu ou à la fin de l'expérience ou encore si c'est le contexte (exemple : le thème du dialogue ou le nombre de participants présents) qui amènera les participants à faire appel à telle ou telle facette de l'exploration réflexive ou, inversement, si la présence de certains éléments contextuels pourrait porter les participants à éviter une facette en particulier.

Nous ne présumons pas nécessairement une progression linéaire vers une plus grande ou «meilleure» utilisation de l'ensemble des facettes car, théoriquement, il pourrait y avoir régression si, par exemple, le groupe développait une culture qui préconise une politesse exagérée dans les rapports entre les gens ou bien si le thème exploré est source d'anxiété. Cette recherche offre une occasion de voir si, dans ce groupe, certaines facettes de l'exploration réflexive se manifesteront davantage ou se perdront d'un dialogue à l'autre et de voir comment pourront s'expliquer les distinctions qu'il y aura d'un dialogue à l'autre dans l'utilisation des différentes facettes de l'exploration réflexive.

Est-ce qu'il y aura des distinctions d'un dialogue à l'autre dans l'utilisation des facettes de l'exploration réflexive et dans la façon dont elles se manifesteront ?

1.3 DÉFINITIONS

Les définitions offertes dans cette section correspondent aux concepts clés de la présente recherche, soit : 1) l'exploration réflexive qui est l'objet direct de notre recherche; 2) le dialogue de Bohm qui constitue le véhicule de la présente recherche et 3)

les gestionnaires, conseillers en gestion et nous comme chercheure et facilitatrice qui forment le groupe qui s'engage dans l'expérience.

1.3.1 L'exploration réflexive

Le concept d'«exploration réflexive» ne se retrouve pas dans les écrits en éducation, en psychologie ou en management. Cependant des termes apparentés comme «réflexion», «réflexivité» et «pensée réflexive» ont fait couler beaucoup d'encre, surtout dans les vingt dernières années. En général, ces derniers sont définis comme des processus relevant de la pensée rationnelle – analytique et critique. Pour les fins de cette recherche, nous avons besoin d'un concept qui, sans nier l'importance de la conception traditionnelle de la réflexivité, reconnaît la légitimité d'autres aspects de l'expérience humaine dans un processus qui favoriserait le passage de la catégorie II à la catégorie III d'apprentissage.

Dans cette thèse, nous définissons ainsi l'exploration réflexive :

L'exploration réflexive désigne un processus selon lequel des interlocuteurs, engagés dans un dialogue, ont recours aux différentes facettes de leur expérience dans le but d'enrichir la construction collective de sens.

Les facettes de l'expérience sur lesquelles se fonde l'exploration réflexive sont : 1) la pensée analytique et critique; 2) l'expérience relationnelle; 3) l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive; 4) l'intuition et la sensibilité au contexte et 5) l'expérience transpersonnelle.

1.3.2 Le dialogue de Bohm

Le type de dialogue qui nous intéresse dans cette recherche est celui proposé par Bohm parce qu'il offre, à notre avis, un bon contexte pour pratiquer l'exploration réflexive. Bohm (Bohm, Factor et Garrett, 1990) a suggéré³ des conditions qui, selon lui,

³ Notons que Bohm n'a jamais été dogmatique quant aux conditions du dialogue. Pour lui, ce qui compte avant tout, c'est l'intention d'examiner et de remettre en question les suppositions individuelles et collectives. Il voyait le dialogue comme une expérimentation «*an experiment*» qui allait évoluer.

favoriseraient le dialogue. Il a proposé qu'un groupe de 20 à 40 personnes à peu près se rencontre régulièrement, sur une base égalitaire, pour explorer et réfléchir ensemble, en examinant les suppositions qui se manifesteraient à travers leurs réactions, leurs émotions et leurs opinions ou croyances.

Bohm (Bohm, Factor et Garrett, 1990) définit le mot «dialogue» étymologiquement à partir du mot grec *dialogos* (*dia* : à travers; *logos* : sens⁴). Le dialogue serait donc, pour lui, «le sens qui circule». Cayer (1996) a défini le dialogue de Bohm comme «une exploration dans le processus de la pensée» (p. 29) et Isaacs (1996) comme «une exploration soutenue et attentive des certitudes, structures et processus sous-jacents aux pensées et aux actions» (p. 20). Récemment, Isaacs (1999) a redéfini le dialogue simplement comme «un questionnement partagé, une façon de penser et de réfléchir ensemble» (p. 9).

Dans cette thèse nous définissons ainsi le dialogue de Bohm :

Le dialogue de Bohm est une méthode pour favoriser la pratique de l'exploration réflexive qui respecte l'intention et les modalités proposées par Bohm.

1.3.3 Des gestionnaires

Les écrits en gestion offrent différentes définitions de ce qu'est un «gestionnaire». Généralement les définitions font mention de personnes ayant des responsabilités administratives, comme un(e) gestionnaire de projet ou de programme, ou de personnes qui ont la responsabilité de superviser des employés. Souvent le terme désigne des personnes qui ont les deux types de responsabilité à la fois. Dans cette recherche, nous l'entendons comme suit :

⁴ Pauchant et Mitroff (1995) font remarquer que le mot *logos* peut avoir plusieurs traductions autres que «sens».

Les gestionnaires sont des personnes qui sont responsables de programmes, de politiques ou d'opérations dans des entreprises privées ou publiques et/ou qui ont la responsabilité de superviser d'autres personnes dans l'exercice de leurs fonctions.

1.3.4 Des conseillers en gestion

Le terme «conseiller en gestion» désigne en général, dans le monde de la gestion, des personnes faisant des interventions de développement organisationnel et/ou de formation dans les organisations. Ils/elles offrent leurs services à la pige, font partie de firmes d'experts-conseil en gestion ou travaillent à l'intérieur d'entreprises.

Les conseillers en gestion sont des personnes offrant des services de consultation en gestion, en développement organisationnel et/ou en formation et qui travaillent soit dans des firmes d'experts-conseil en gestion, soit à la pige ou encore à l'interne, dans des entreprises privées ou publiques.

1.3.5 La chercheure et facilitatrice

Dans cette recherche, nous avons deux rôles : celui de chercheure principale et celui de facilitatrice des dialogues⁵. Comme préparation à ces deux rôles, nous avons une expérience de plus de dix ans comme gestionnaire et une expérience toute aussi longue de formatrice en gestion. Nous avons aussi quatre ans d'expérience dans la participation, la facilitation et la formation au dialogue de groupe de Bohm.

⁵ Nous utilisons le terme chercheure principale pour nous-mêmes. Les participants à cette recherche-action sont considérés comme des co-chercheurs.

En tant que chercheure principale, nous sommes responsable de la bonne marche de la recherche.

En tant que facilitatrice, nous sommes responsable de la bonne marche de l'ensemble des dialogues.

1.4 BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de mieux connaître et comprendre les manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive dans une série de dialogues regroupant des gestionnaires, des conseillers en gestion et nous-même en tant que chercheure et facilitatrice de ces dialogues.

1.5 UTILITÉ DE LA RECHERCHE

Utilité théorique

Nous croyons que cette thèse aura une utilité théorique pour élargir la conception courante de la réflexivité. Il n'existe pas de recherche sur «l'exploration réflexive» comme nous l'avons définie. Nous proposons une façon de concevoir celle-ci qui inclut des aspects de l'expérience humaine qui sont peu ou pas reconnus dans les méthodes andragogiques courantes visant le développement de la capacité réflexive des adultes. Les observations faites par le groupe sur la façon dont les cinq facettes de l'exploration réflexive se manifesteront pendant les dialogues pourraient éventuellement servir de cadre conceptuel pour des méthodes andragogiques axées, par exemple, sur la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson (1972).

Cette recherche permettra de savoir si les dimensions du dialogue identifiées par Cayer (1996) font effectivement appel à différentes facettes de l'exploration réflexive. Notre recherche est la première qui porte sur ce qui se passe pendant le dialogue de groupe de Bohm. Cayer (1996) a construit son modèle à partir d'entrevues faites auprès de praticiens du dialogue après quelques années de pratique. Il n'a donc pas fait d'observation directe du processus.

Utilité pratique

Notre recherche apportera des connaissances sur un nouveau contexte d'apprentissage pour les gestionnaires. Comme nous l'avons déjà souligné, le dialogue de Bohm ne se présente pas comme un instrument efficace de prise de décision – du moins à court terme, ni même comme une méthode de développement de consensus, puisqu'il invite les contradictions et les paradoxes dans la construction du sens au lieu d'essayer de les éliminer. Cependant, il pourrait avoir une grande valeur pour la formation des gestionnaires à des façons de réfléchir en groupe répondant aux exigences de leur tâche qui est de plus en plus complexe⁶.

Il n'existe pas encore de pédagogie du dialogue. En faisant une recherche où le dialogue de groupe de Bohm est conçu comme un champ de pratique de l'exploration réflexive, nous contribuons à pallier à cette lacune.

Dans la conception de Bohm, la facilitation du dialogue de groupe doit devenir rapidement un rôle partagé plutôt que de demeurer la responsabilité d'une seule personne. Les recherches en dynamique de groupe montrent qu'il est difficile pour un leader d'abdiquer son rôle, comme pour le groupe d'assumer les responsabilités habituellement dévolues au leader. Cette recherche pourra servir à éclairer les praticiens, dans une certaine mesure, sur le réalisme des attentes de relations égalitaires entre tous les participants au dialogue de groupe, indépendamment des positions hiérarchiques ou du rôle initial.

Utilité pour les participants à cette recherche, les praticiens du dialogue de groupe, les andragogues et les gestionnaires

L'expérience, nous l'espérons, aidera les participants à la présente recherche à développer leur propre capacité d'exploration réflexive et à comprendre le potentiel et les limites du dialogue de Bohm d'abord pour eux comme professionnels, dans leur milieu de travail, mais aussi pour eux comme individus par rapport à leur développement

⁶ Cette recherche servira dans l'élaboration du cadre conceptuel et l'opérationnalisation d'une recherche de l'Université Laval qui poursuit des objectifs similaires. La recherche, dirigée par le professeur Cayer, a reçu le plus haut niveau de financement possible du FCAR en 1998.

personnel. Nous entrevoyons qu'ayant compris le type de facilitation approprié à cette pratique, ils pourront à leur tour l'utiliser quand les circonstances s'y prêteront. Les participants qui auront acquis une meilleure compréhension de ce que peut contenir une exploration réflexive pourraient être en mesure de faire des choix plus judicieux parmi la panoplie des techniques de développement organisationnel qui leur sont offertes.

Les praticiens du dialogue auront accès à cette recherche grâce, entre autres, à des réseaux internationaux qui permettent le partage de recherches et de réflexions entre ceux et celles qui s'intéressent activement au dialogue de Bohm. Nous espérons que les découvertes que nous aurons faites dans le cadre de cette recherche pourront être utilisées par ces praticiens comme points de comparaison avec leur propre expérience. Les publications scientifiques et professionnelles qui suivront permettront de rejoindre les andragogues et les gestionnaires intéressés à des méthodes reliées à la catégorie III d'apprentissage.

Utilité pour nous comme chercheure et formatrice

L'utilité pour nous-mêmes en tant que chercheure et formatrice provient de la possibilité de développer une méthode de formation à l'exploration réflexive qui s'appuierait sur une expérience vécue et analysée selon un processus rigoureux. Nous voyons dans notre recherche une continuation de la réflexion initiée par Freire sur la conscientisation et par son héritier intellectuel, Mezirow, sur la transformation des perspectives. Nous croyons que le type d'exploration réflexive qui peut se faire dans le contexte du dialogue de Bohm permet de dépasser, entre autres, la logique «gagnant-perdant» associée aux approches inspirées de la théorie critique.

1.6 TYPE DE RECHERCHE

Notre question de recherche nous invite à choisir une méthode qualitative qui se doit d'être épistémologiquement cohérente avec le dialogue de Bohm. La recherche-action s'offre comme une méthodologie appropriée car, dans ce type de recherche, les participants sont considérés comme co-chercheurs et les activités de la recherche sont négociées, du moins dans une certaine mesure, entre la chercheure principale et les co-chercheurs.

CHAPITRE 2
LA RECENSION DES ÉCRITS

INTRODUCTION

Dans le premier chapitre, nous avons montré que la complexité du monde posait des défis de taille à l'adulte qui veut donner un sens à ce qui se passe. Nous avons montré aussi que l'andragogie était à la recherche de contextes d'apprentissage qui peuvent favoriser le développement, chez les adultes, d'une capacité réflexive qui soit à la mesure de la complexité qui les entoure.

Nous avons vu que la transformation sans précédent qu'apportent, entre autres, la technologie et la mondialisation frappe particulièrement le milieu organisationnel. Puis nous avons fait valoir l'importance de l'apprentissage collectif pour la survie des entreprises et avons nommé différentes «technologies de l'action» utilisées pour favoriser la réflexion en groupe. De plus, nous avons suggéré que les gestionnaires et ceux qui les conseillent auraient avantage à s'ouvrir, dans leurs réflexions collectives, à des aspects de l'expérience humaine jusqu'ici peu considérées afin de développer une réflexivité associée à la catégorie III d'apprentissage, selon Bateson. Inspirée par des auteurs en éducation et en psychologie du développement, nous avons ajouté à la pensée analytique et critique, quatre autres facettes de l'expérience humaine qui viendraient alimenter la réflexion des gestionnaires. Nous avons proposé le terme «exploration réflexive» pour désigner une démarche de réflexion en groupe contenant cinq facettes de l'expérience humaine : 1) la pensée analytique et critique; 2) l'expérience relationnelle; 3) l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive; 4) l'intuition et la sensibilité au contexte ainsi que 5) l'expérience transpersonnelle.

Nous avons ensuite indiqué qu'une forme particulière de dialogue – celle proposée par le physicien et penseur, David Bohm – était en train de se tailler une place non négligeable dans le milieu organisationnel. Nous avons suggéré que le dialogue de Bohm offrirait un champ particulièrement propice pour pratiquer une exploration réflexive élargie, associée à la catégorie III d'apprentissage justement parce qu'il n'a pas l'efficacité immédiate comme but. Nous avons ainsi formulé une question de recherche qui devrait nous permettre de voir si les différentes facettes de l'exploration réflexive que nous avons identifiées se retrouvent dans la pratique du dialogue de Bohm telle que vécue

par les participants à la présente recherche et, si oui, comment elles se manifestent. Nous avons ensuite annoncé que, dans notre recherche-action, nous considérons les participants comme des co-chercheurs, les invitant à identifier avec nous, les diverses manifestations des cinq facettes de l'exploration réflexive que nous avons proposées.

Ce deuxième chapitre porte sur la recension des écrits et se divise en quatre parties. La première partie porte sur la réflexion associée aux catégories d'apprentissage de Bateson. Cette toile de fond va servir à situer ensuite les principales «technologies de l'action» utilisées dans les organisations par rapport au type de réflexivité qu'ils favorisent. Nous examinons ces technologies à partir des travaux originaux de leur concepteur. Nous nous tournons ensuite vers des auteurs qui peuvent nous éclairer sur les facettes négligées de l'expérience humaine dans la réflexion en groupe. Ces auteurs sont présentés dans la deuxième partie du chapitre.

Dans la troisième partie, nous décrivons le dialogue tel que proposé par Bohm ainsi que les idées sous-jacentes à sa méthode. Nous retraçons l'origine du modèle et les sources qui ont influencé Bohm. Nous examinons ensuite les recherches empiriques et les écrits théoriques sur le sujet ainsi que les particularités de cette méthode dans le milieu organisationnel. L'aspect «groupe» du dialogue de Bohm ayant reçu peu d'attention, nous présentons les éléments qu'il faudrait considérer si nous l'abordions comme un groupe d'apprentissage.

Enfin, dans la dernière partie, nous situons le dialogue de Bohm et le type de réflexion qu'il encourage dans une longue tradition, en éducation des adultes, de recours au dialogue pour favoriser le développement de la conscience.

2.1 LES CATÉGORIES D'APPRENTISSAGE ET LA RÉFLEXION EN GROUPE DANS LES ORGANISATIONS

2.1.1 Les catégories d'apprentissage de Bateson

La grande contribution de Bateson (1972) à l'évolution de la pensée au 20^e siècle a été de démontrer que l'utilisation des découvertes du domaine de la physique pour expliquer le monde n'était pas adéquate. Il a proposé un cadre d'interprétation plus

général, la théorie des systèmes, qui remet en cause les suppositions et les méthodes de plusieurs sciences. Pour lui, ce qui compte n'est pas tant l'étude des objets que celle des principes d'organisation qui sous-tendent tous les phénomènes. Bateson (1972) s'est intéressé avant tout au «*pattern that connects*», à la façon dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et ceci autant dans les écosystèmes que dans les systèmes sociaux : «*A central aspect of the emerging new paradigm, perhaps the central aspect, is the shift from object to relationship*». (Bateson dans une entrevue avec Capra, dans Capra, 1988)

Dans cette perspective où rien ne se passe en isolation, Bateson (1972) voit l'apprentissage comme un processus d'acquisition et de transformation des habitudes de pensée – ou modèles mentaux – qui déterminent la façon dont une personne interprète la réalité. Pour lui, les habitudes de pensée d'un individu seraient en grande partie le produit de la société dont il fait partie, quoique son caractère et certaines caractéristiques biologiques aient un rôle à jouer. L'individu est plus ou moins conscient de ses habitudes de pensée. D'une part, celles-ci sont nécessaires pour assurer une économie des processus mentaux dans l'appréhension de la réalité. D'autre part, elles limitent les choix, du moins tant qu'elles demeurent tacites ou inconscientes.

Bateson (1972) reconnaît quatre niveaux d'apprentissage; le niveau 0 se réfère à un apprentissage non réflexif de réponse à des stimuli (quand la sirène sonne, je finis mon travail). Le niveau 1 désigne l'apprentissage mécanique, celui que l'on acquiert par habitude ou «par cœur» (certaines méthodes pour apprendre les tables de multiplication ou des dates historiques). À ce niveau tout comme au niveau 0, aucune réflexion n'est exigée. Le niveau 2 cependant marque un tournant : la personne fait des choix. À ce niveau, on apprend comment «ponctuer» son expérience selon le contexte, c'est-à-dire comment lui donner un sens. La personne apprend à apprendre. Elle peut maintenant conceptualiser son expérience, adhérer à un paradigme (une vue du monde) et agir de façon créatrice à l'intérieur de ce paradigme. Le niveau 3 marque un changement de conscience, car la personne reconnaît qu'il y a d'autres paradigmes et qu'il est possible de passer de l'un à l'autre. Berman (1981, p. 346), qui a rendu Bateson plus accessible aux lecteurs, définit l'apprentissage au troisième niveau comme «une expérience dans

laquelle une personne soudainement réalise la nature arbitraire de son propre paradigme». Selon Bateson, même le «moi» ne serait plus si important lorsque l'on a atteint ce niveau.

Cette prise de conscience n'est pas une question de compromis, de choix ou de remplacement; le niveau 3 assume la capacité d'élaborer une vue du monde qui contient des paradigmes apparemment contradictoires. La personne qui a atteint ce niveau pourrait voir son *self* comme un objet – comme un système d'interprétation qui serait le produit de tout ce qui a été appris aux autres niveaux.

Nous nous sommes particulièrement intéressée dans le cadre de cette recherche, à des façons concrètes dont la catégorie III d'apprentissage pourrait se manifester. Deux auteurs nous aident quelque peu dans cette entreprise. Il s'agit de Brouillet (1989) qui examine la conception de l'apprentissage de Bateson à partir d'une perspective andragogique et de Hawkins (1991) qui s'y intéresse du point de vue de l'apprentissage organisationnel.

Brouillet (1989) faisant référence à Bateson cite d'abord les formes sous lesquelles les apprentissages de la catégorie II peuvent se présenter, soit :

- a) dans la description d'êtres humains (les modèles mentaux se révèlent à travers les adjectifs utilisés pour les décrire);
- b) dans la ponctuation de l'interaction humaine, c'est-à-dire dans les accords tacites entre individus quant à l'interprétation à donner à la nature de leurs relations ou aux indicateurs de contexte;
- c) dans le phénomène de transfert (il s'agit ici d'attribution inconsciente à une personne de caractéristiques appartenant à des personnes marquantes de son enfance).

En portant attention à ces manifestations, on pourrait déceler les ouvertures et les limites dans le champ des possibilités d'une personne. L'apprentissage II permet des changements à l'intérieur du système mais il n'y a pas de regard sur le système dans son ensemble. La réflexion se fait donc en dedans d'une même logique. La réflexivité de type analytique et critique permet de changer certaines suppositions existant à l'intérieur d'un système mais le système lui-même n'est pas remis en question.

La catégorie III, définie comme «un changement correcteur dans le système des possibilités de choix» (Bateson, 1972, dans Brouillet, 1989, p. 138) se situerait au delà du langage. Brouillet (1972) reconnaît les difficultés inhérentes au passage de la catégorie II à la catégorie III mais suggère une liste d'apprentissages qui pourraient être associés à cette dernière (p.138) :

- la personne apprend plus facilement les habitudes qui constituent l'apprentissage II;
- la personne apprend à ne pas éviter l'apprentissage III;
- la personne apprend à changer les habitudes acquises par l'apprentissage II;
- la personne apprend qu'elle peut acquérir inconsciemment l'apprentissage II.

L'auteure n'élabore pas sur ce que veut dire «ne pas éviter l'apprentissage III». Nous référant à ce que Bateson en dit – à savoir que l'expérience est au-delà du langage – on peut présumer qu'il s'agit d'une ouverture à des facettes de l'expérience humaine comme l'intuition profonde, la contemplation de son esprit ou l'expérience transpersonnelle. La capacité réflexive est alors nourrie d'une autre expérience que celle provenant de la rationalité.

Hawkins (1991), quant à lui, a utilisé les catégories d'apprentissage de Bateson pour proposer un cadre qui servirait à examiner ce que l'on apprend dans les organisations dites «apprenantes». Pour lui, la simple récolte d'information correspond à la catégorie 0. La catégorie I se retrouve dans l'acquisition d'habiletés sans se demander quelles suppositions ont servi à juger ces habiletés comme étant nécessaires (cette catégorie correspond, dit-il, à l'apprentissage en simple boucle d'Argyris). Il présente la catégorie II comme permettant de choisir entre des ensembles de possibilités dans un système donné. Ce type d'apprentissage existe dans une organisation lorsque les apprentissages individuels sont partagés et lorsque le dialogue est possible, pas seulement dans les groupes de travail mais entre les groupes (il fait le parallèle avec l'apprentissage en double boucle d'Argyris).

Quant à la catégorie III, Hawkins (1991) la présente tout d'abord dans les termes de Bateson, c'est-à-dire comme un état où le *self* n'est plus «l'argument nodal dans la ponctuation de l'expérience» (p. 176) et où «l'identité personnelle est perçue à travers une vaste écologie de relations cosmiques» (idem). Plutôt que d'interpréter la catégorie

III comme l'apanage de quelques individus très évolués, Hawkins préfère la comprendre comme un type d'apprentissage accessible à des personnes qui veulent développer leur conscience. La catégorie III se refléterait à travers une sensibilité aux limites de la pensée dualiste et une compréhension du caractère relatif et éphémère de tout système d'interprétation. Pour cet auteur, il est nécessaire qu'au moins quelques membres d'une organisation soient capables de ce type d'apprentissage afin qu'ils puissent «rendre explicites les buts plus profonds qui contiennent et informent la pensée stratégique et les réalités opérationnelles» (p. 183). Sous l'influence de tels individus, les questions d'efficience et d'efficacité sont soumises à des questions de plus d'envergure, portant sur la contribution à l'évolution du système plus large; les désirs de performance héroïque sont remplacés par une sensibilité aux relations. La capacité réflexive de l'organisation augmente qualitativement; elle est moins limitée par l'orientation vers le succès et la survie qui est inhérente à l'apprentissage en double boucle. On peut imaginer aussi qu'elle est moins réfractaire à l'apport, dans la réflexion collective, d'expériences qui ne sont pas de l'ordre de la réflexivité analytique et critique.

2.1.2 Trois «technologies de l'action» pour une réflexion en groupe associée à la catégorie II d'apprentissage

2.1.2.1 Un ancrage dans l'apprentissage expérientiel de Dewey

John Dewey (1859-1952) est considéré comme le père intellectuel moderne de l'apprentissage expérientiel. Il voit la réflexivité comme un processus contrôlé et hautement rationnel qui suit la méthode d'investigation scientifique. Dans son interaction avec l'environnement, l'individu reçoit une impulsion qu'il interprète selon ses expériences passées. C'est la capacité réflexive de l'individu – le jugement qu'il exerce – qui détermine la qualité de son apprentissage. Par la réflexivité, la personne s'assure que ses actions futures bénéficieront des leçons apprises dans les expériences passées.

Pour Dewey (1947), chaque expérience «d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures» (p. 49). On trouve une interaction entre les états subjectifs de l'individu (ses besoins, ses aptitudes, ses projets, ses attentes) et les conditions objectives

de l'environnement social et physique. Dans son modèle caractérisé par le mouvement entre deux pôles – action et réflexion –, la réflexivité garde toujours un but instrumental de résolution efficace et rationnelle de problèmes. C'est pourquoi Mezirow (1991) a dit de Dewey qu'il était l'avocat d'une réflexivité du type «rationalité technique», où l'on juge la capacité réflexive d'une personne en observant si, dans une situation indéterminée, elle peut formuler des hypothèses, anticiper les conséquences, choisir l'hypothèse la plus probable, la tester par l'action et en tirer des généralisations – ce qui est exactement le cheminement de la recherche expérimentale.

La théorie d'apprentissage expérientiel de Dewey demeure bien vivante dans le monde des organisations. Elle est privilégiée dans la science-action d'Argyris (1978, 1982, 1993) et l'action-formation de Revans (1982) et même, dans une large mesure, dans «l'apprentissage par l'action-réflexion» (*action-reflection learning*) de Marsick (1988) qui y ajoute l'aspect réflexion critique. Ces technologies ont en commun d'être orientées vers la solution de problèmes pratiques auxquels l'organisation, le gestionnaire ou le professionnel fait face.

2.1.2.1 La science-action d'Argyris

Chris Argyris est professeur au Graduate School of Business Administration de l'Université Harvard. Avec son collègue, Donald Schön, il a élaboré la méthode de la «science-action» (*action science*) qui tient une place importante dans les écrits sur l'apprentissage organisationnel. Le but de la science-action est de dévoiler les erreurs de raisonnement, les mécanismes routiniers de défense et les incongruités entre la théorie professée et la théorie d'action qui empêchent l'apprentissage organisationnel. La théorie professée est celle à partir de laquelle on prétend agir, tandis que la théorie d'action est celle qui transparaît dans les actions des gens. Cette dernière est souvent à l'opposé de la théorie professée.

La science-action reconnaît deux formes d'apprentissage : l'apprentissage en simple boucle, décrit comme non réflexif, et l'apprentissage en double boucle, présenté comme réflexif (Argyris et Schön, 1978) (ces appellations correspondent respectivement aux catégories I et II d'apprentissage de Bateson). Pour ces auteurs, l'apprentissage en simple

boucle consiste à apprendre seulement à l'intérieur de paramètres qu'on accepte de reconnaître. Dans ce type d'apprentissage, on ne remet pas en question les valeurs ou les buts que l'on poursuit : on s'arrête à l'examen de stratégies ou actions «défectueuses» et on corrige les symptômes. L'apprentissage en double boucle, lui, permettrait de diagnostiquer la véritable nature d'un problème et de reconnaître s'il provient d'une simple erreur de tactique, s'il est causé par une incompatibilité entre l'action et les valeurs ou bien s'il s'agit d'une incongruité entre la théorie professée et la théorie pratiquée.

Ce qui empêcherait d'apprendre en double boucle, selon Argyris (1978, 1993), c'est la réticence à faire face à ses propres contradictions, particulièrement aux écarts entre la théorie d'action que l'on professe et celle que l'on pratique. Argyris (1991, 1994) conclut, après 20 ans de recherches, que les professionnels sont réfractaires à comparer leur théorie d'action à leur théorie professée. C'est que la plupart, fait-il remarquer, professent une théorie qui se rapproche de l'apprentissage en double boucle – c'est-à-dire qu'ils disent préférer l'ouverture, l'information complète et valide, même si cela mène à une remise en question en profondeur. Par leurs actions, par contre, ces mêmes personnes feraient preuve d'un mode de raisonnement qui appartient à l'apprentissage en simple boucle.

Il faut souligner qu'Argyris, inspiré par la cybernétique, voit l'apprentissage essentiellement comme le développement d'une capacité de corriger les erreurs. C'est dans cet esprit qu'il a élaboré ses principes d'une «science de l'action» qui fait appel à la réflexivité *après* les faits.(Argyris, 1993) Selon lui, on développe la capacité réflexive individuelle et collective en examinant les décisions déjà prises pour voir si le raisonnement qui a été utilisé était problématique. La réflexivité est comprise ici comme un processus analytique auquel sont soumises les valeurs, les normes et même les sentiments. Elle est instrumentale en ce qu'elle sert des buts d'efficacité organisationnelle par la résolution de problèmes. Comme pour Dewey, la réflexivité suit un raisonnement logique.

Argyris et Schön (1978) et Argyris seul (1982, 1993) souhaitent que la science-action améliore à la fois l'efficacité individuelle et celle de toute l'organisation qui

passerait, grâce à cette pratique, d'un mode d'apprentissage organisationnel de type 1, c'est-à-dire réactif et associé à l'apprentissage en simple boucle, à un mode de type 2, réflexif et associé à l'apprentissage en double boucle. L'efficacité ou la non efficacité d'une organisation à obtenir les résultats qu'elle recherche dépendrait de sa capacité d'établir et de maintenir le type 2.

La technique principale de la science-action est le questionnement (*skills of inquiry*) pratiqué en petits groupes, un individu à la fois se retrouvant sur la sellette. Il s'agit, par les questions que les autres membres du groupe lui posent ou par des exercices, de faire ressortir les modèles mentaux qui gouvernent les actions de cette personne. Elle apprend aussi à remonter l'échelle d'inférence qu'elle a utilisée pour arriver à une certaine conclusion en rendant public son raisonnement et ses mécanismes. Éventuellement, les mécanismes de défense de tout le groupe deviennent sujet à questionnement pour pouvoir passer à l'apprentissage organisationnel de type 2.

Argyris (1991) s'est rendu compte, suite à une recherche de 15 ans sur la pratique de la science action dans un groupe de consultants en gestion gradués des meilleurs programmes de MBA, que les plus enthousiastes de l'amélioration continue et les plus brillants sont souvent eux-mêmes l'obstacle principal à l'apprentissage. C'est parce que, conclut l'auteur (Argyris, 1991), derrière leur ambition et désir de succès, se cache une grande peur de l'échec et une propension à avoir honte ou à se sentir coupables quand ils ne rencontrent pas leurs normes élevées. Argyris demeure cependant confiant qu'on peut arriver à dépasser ces blocages de type émotionnel par le raisonnement puisque, selon lui, si l'on porte à l'attention d'un gestionnaire ses incongruités, il voudra les changer. Car pour Argyris (1982), les êtres humains sont «fondamentalement rationnels, c'est-à-dire des organismes autogérés et responsables. Ils cherchent à accomplir leurs buts efficacement» (p. 96).

2.1.2.3 L'action-formation de Revans

Le pionnier de l'action-formation est Reginald Revans, un Anglais qui a présenté l'essentiel de sa pensée, en 1971, dans un livre intitulé «*Developing Effective*

Managers»⁷. Il y défend l'idée que l'action-formation doit devenir la méthode privilégiée de formation des gestionnaires parce qu'elle est intimement liée à leur travail quotidien, donc plus rentable et plus efficace. Il a réussi dans une grande mesure à faire adopter son point de vue car cette technologie de l'action est maintenant très populaire en Europe. De fait, les *International Management Centres (IMC)*, fondés en 1982 par cinq professeurs de gestion anglais, rapportaient à la fin de 1993⁸, l'existence de programmes dans plus de 20 pays. Dans tous les cas, il s'agissait d'aventures conjointes entre universités et entreprises. La méthode est particulièrement prisée en Australie grâce aux écrits de deux disciples de Revans, Bunning (1992) et Margerison (1989). Aux États-Unis et au Canada, de grandes compagnies utilisent depuis plusieurs années déjà, l'*action learning* ou des variations de ce modèle. On retrouve aussi l'action-formation dans les programmes de formation de gestionnaires au gouvernement du Québec et au gouvernement du Canada.

L'action-formation ressemble à la science-action. Selon Raelin (1997), on peut la considérer, malgré certaines différences, comme le pendant européen de la science-action répandue surtout en Amérique du Nord. Les buts de l'action-formation, selon son concepteur, Revans (1980), sont : 1) la formation des gestionnaires à la résolution de problèmes réels et concrets grâce à un processus de réflexion en petit groupe et 2) l'amélioration de l'organisation qui, grâce à ces échanges, augmente sa capacité à résoudre des problèmes complexes.

On peut dire que les prémisses de l'action-formation émises par Revans (1982) sont adoptées universellement par les praticiens de la méthode, même par ceux qui n'acceptent pas certains des autres éléments théoriques ou pratiques proposés par l'auteur. Les prémisses sont les suivantes :

- 1) apprendre pour un gestionnaire doit vouloir dire apprendre à agir efficacement, pas seulement apprendre à analyser et à diagnostiquer;

⁷ Revans, R.W. (1971). *Developing Effective Managers*. England : Longman.

⁸ Wills, G. (1993). «Your Enterprise School of Management : Dream Time and Reality». *Journal of Management Development*, 12(2), 52-60.

- 2) agir efficacement veut dire poser des gestes – pas faire seulement des recommandations ou suggérer des études plus poussées;
- 3) apprendre à agir requiert un projet défini qui a du sens et de l'importance pour le manager qui sera lui-même responsable de sa mise en œuvre;
- 4) apprendre les uns des autres est la meilleure façon pour les managers de s'éduquer : l'apprentissage est un processus social;
- 5) apprendre ensemble nécessite des réunions de groupe régulières (quatre ou cinq personnes) où l'on se voit comme camarades dans l'adversité;
- 6) apprendre requiert l'aide d'un facilitateur ou catalyseur dont le rôle n'a rien à voir avec le rôle traditionnel d'enseignant. Il aide le groupe à réfléchir et à apprendre à apprendre ensemble.

La composition des groupes est importante pour Revans qui favorise un maximum de diversité dans les projets autant que dans les intérêts et spécialisations des participants. Il y a plusieurs variations dans la forme que peut prendre l'action-formation (Bunning, 1992; Mumford, 1991), mais quatre éléments essentiels se retrouvent dans toutes les adaptations : 1) un petit groupe d'apprentissage (idéalement cinq ou six personnes); 2) un projet; 3) des rencontres régulières et 4) un facilitateur.

Selon Raelin (1997) la science action et l'action formation ont toutes deux comme premier but d'augmenter la productivité des individus en développant leur réflexivité. Il considère l'action-formation comme une technologie plus instrumentale encore que la science-action où le facilitateur travaille aussi la dynamique humaine en essayant d'exposer les mécanismes de défense des individus et du groupe. Les promoteurs de plus en plus nombreux de l'action-formation sont persuadés, tout comme Argyris, que le raisonnement analytique peut venir à bout de la plupart des problèmes que rencontrent les gestionnaires et les professionnels.

2.1.2.4 L'apprentissage par l'action-réflexion de Marsick

Marsick (1988, 1993, 1994) a beaucoup écrit sur l'organisation apprenante et sur l'apprentissage organisationnel. Inspirée de Mezirow (1985, 1991), elle ajoute à la méthode d'action-formation de Revans, la composante de «réflexion sur les prémisses».

Puis nomme cette nouvelle technologie de l'action «*Action Reflection Learning (ARL)*». Il s'agit ici aussi d'une technologie où les gestionnaires réfléchissent en groupe.

Pour Marsick (1988), la capacité d'examiner les présuppositions est une compétence cruciale pour les gestionnaires, parce que, selon elle, plusieurs des difficultés rencontrées dans les entreprises proviennent de la façon dont le problème est posé et non à cause du manque d'imagination sur le plan des solutions. Mais il faut du temps, affirme-t-elle, pour développer cette capacité; l'*ARL* donne donc primauté à l'apprentissage de la réflexivité critique plutôt qu'aux activités directement reliées à la résolution du problème. Elle veut, tout comme Mezirow (1985), allier trois formes d'apprentissage : l'apprentissage instrumental orienté vers la tâche, l'apprentissage dialogique orienté vers la compréhension de la culture et l'apprentissage auto-réflexif orienté vers le développement personnel :

«Critically reflective learners are continuously sensitive to why things are being done in a certain way, the values these reflect, the discrepancies that exist between what is being said and what is being done, and the way in which forces below the surface in the organizations shape actions and outcomes». (p. 191)

Selon Marsick (1988), chacune des étapes du cycle d'apprentissage de Dewey, repris par Argyris et Schön, gagne à être accompagnée d'un exercice de réflexivité critique inspiré de l'approche de Mezirow (1981, 1985, 1991). Sa méthode prévoit que les participants passent par quatre étapes. La première comporte un examen de leurs croyances et sentiments par rapport à un problème; la deuxième consiste à s'ouvrir à plusieurs façons de poser le problème. À la troisième étape, les participants cherchent les données qui manquent pour pouvoir passer à l'action tout en portant attention à la différence entre la théorie professée et la théorie d'action, suivant ainsi les principes de la science-action d'Argyris. Finalement, à la quatrième étape, on examine les conséquences involontaires de la solution apportée au problème.

Les étapes de l'apprentissage par l'action-réflexion

Étape 1 : Voir le défi comme une occasion d'apprendre. Les participants d'un groupe d'ARL, examinent leurs croyances et leurs sentiments relatifs aux nouvelles situations.

Étape 2 : S'ouvrir à plusieurs façons de penser à des solutions. Les participants approfondissent le contexte du problème.

Étape 3 : Identifier le besoin et les informations manquantes et passer à l'action. Les participants s'arrêtent périodiquement pour examiner les différences entre la théorie professée et la théorie d'action.

Étape 4 : Examiner rigoureusement les résultats pour informer l'action future. Les participants examinent les conséquences involontaires de la solution apportée au problème.

On voit ici une tentative d'expansion vers une construction du sens plus complexe et qui inclut des perspectives autres que celles qui émergent d'une analyse rationnelle des événements. Pour bien comprendre l'importance de l'ajout de cette dimension «de réflexivité critique», nous référons le lecteur à la dernière partie de ce chapitre où nous présentons les idées de Mezirow.

2.1.2.5 La formation des gestionnaires aux technologies de l'action associées à la catégorie II d'apprentissage

Dixon (1993) s'est faite l'avocate de l'utilisation de la science-action et de l'action-formation comme méthodes pour développer les habiletés de gestion. Ces méthodes, dit-elle, sont en accord avec les quatre changements fondamentaux qu'elles propose pour la formation des gestionnaires, soit : 1) l'apprentissage en situation, c'est-à-dire dans le cadre même du travail du gestionnaire; 2) un rôle moins central pour les experts, c'est-à-dire une confiance accrue dans la capacité des gens qui vivent une situation

problématique de la corriger; 3) du temps pour la réflexion et 4) l'apprentissage dans des communautés d'apprentissage plutôt qu'une activité individuelle.

Dixon (1993), tout comme Argyris (1978, 1982, 1991) et Revans (1982), souscrit à l'idée que le développement des gestionnaires doit contribuer à l'apprentissage organisationnel qui consiste, selon elle, à ramasser de l'information de plusieurs sources et à soumettre cette information au raisonnement de personnes qui partagent les enjeux de l'organisation. La qualité du raisonnement est la clé et les gestionnaires peuvent apprendre à raisonner en pratiquant les technologies de l'action. Argyris (1991) est persuadé que l'apprentissage en double boucle est une question d'apprentissage :

«People can be taught how to recognize the reasoning they use when they design and implement their actions. They can begin to identify the inconsistencies between their espoused and actual theories of action. They can face up to the fact that they unconsciously design and implement actions that they do not intend».
(Argyris 1991, p. 106)

Mais Dixon (1993) apporte la dimension du stade de développement de la personne. Une des erreurs de calcul que l'on retrouve dans la formation des gestionnaires, fait-elle valoir, est d'essayer de leur enseigner des techniques qui ne correspondent pas à leur stade de développement. C'est là la thèse de Kegan (1994) et de Drath (1993) qui a élaboré, à partir de la théorie de Kegan, un cadre conceptuel pour la formation des gestionnaires. Ces auteurs voient dans l'écart entre la théorie professée et la théorie d'action beaucoup plus que de simples erreurs de raisonnement qu'on pourrait apprendre à réconcilier avec une rationalité encore plus développée. La conscience qu'une personne a de sa théorie d'action et de ses écarts entre celle-ci et la théorie qu'elle professe est, selon eux, fonction de la structure d'interprétation à partir de laquelle elle donne un sens à la réalité. Et celle-ci correspondrait au stade de développement.

Plusieurs des critiques de trois technologies de l'action que nous avons examinées portent justement sur le système d'interprétation de la réalité qu'elles supportent.

2.1.3 La critique des technologies de l'action associées à la catégorie II d'apprentissage

La science-action

Tout en reconnaissant l'importance des travaux d'Argyris (1982, 1985, 1991, 1993) et d'Argyris et Schön ensemble (1978), plusieurs critiques ont été adressées envers ces auteurs, particulièrement celle de ne pas avoir dépassé une réflexivité de type «rationalité technique». Tremmel (1993) fait ressortir les limites d'une réflexivité qui ne remet pas en question sa disposition à voir le monde à partir d'une optique de résolution de problème. On peut se demander si cette façon de voir est inévitable dans une situation où dominent les impératifs économiques.

En plus d'orienter la réflexion dans la direction de problèmes concrets à résoudre, la science-action est critiquée pour ne pas poser les questions de fond, comme la raison d'être de l'organisation elle-même et son impact sur la société ou l'environnement. Cayer (1997), dans un article comparant la science-action au dialogue de Bohm, explique son point de vue voulant que les impératifs de rentabilité et d'efficacité de l'entreprise ainsi que les intérêts de ses dirigeants et actionnaires limitent le champ de ce que l'on peut collectivement remettre en question.

L'action-formation

Essentiellement, les mêmes critiques sont adressées à l'action-formation qu'à la science-action. Raelin (1997) trouve que l'action-formation est encore plus instrumentale que la science-action car le questionnement porte typiquement sur le côté pragmatique de la mise en œuvre d'un projet. La critique veut que les praticiens de la méthode se questionnent peu sur les présuppositions, les mécanismes de défense individuels ou encore sur les questions de politique interne qui entourent un projet. Vince et Martin (1993) l'ont exprimé ainsi :

«He [Revans] uses the phrase scientific method to describe action-learning . The model concentrates on the rational aspects of learning, providing a map of the intellectual processes involved. However, it does not, we feel, explore or offer

models for the understanding of those emotional or political processes that also emerge in learning». (p. 206)

L'apprentissage par l'action-réflexion

Marsick a voulu dépasser la rationalité technique et présenter une méthode qui donnerait une plus grande part à la réflexivité critique. Ferwick (1998) a critiqué Marsick, la disant biaisée, tout comme Argyris et Revans, en faveur d'une réflexivité qui n'inclut que des processus de nature cognitive au détriment de toutes les autres façons d'apprendre «sensuelles, kinesthésiques, intuitives, relationnelles, spirituelles, émotionnelles» (p. 148).

Critiques générales

Hargraeves (1995) dans une critique sur les méthodes fondées sur le cycle action-réflexion qui sont utilisées dans la formation des maîtres, fait le point sur le pour et le contre de ces méthodes. Il admet la nécessité de la rationalité et de la réflexion raisonnée dans les délibérations techniques, morales et politiques mais il s'inquiète de la suprématie qui leur a été accordée au détriment de la sollicitude, du « sens de connexion » aux autres et de l'engagement :

«Purposive rationality and reasoned reflection are not irrelevant to teaching and other parts of our lives. Indeed they remain extremely important as sources of technical, moral and political deliberation. But they must be placed in proper perspective. Problem solving, reflection and rational discussion are not hierarchically or developmentally superior or preferable to care, connection, and emotional engagement. Reason and purposive rationality have enjoyed preeminence for centuries. In the postmodern age, this preeminence is drawing to a close». (p. 25)

Notons en dernier lieu, qu'en plus des lacunes mentionnées plus haut, Tremmel (1993) dénonce l'absence d'attention à ce qui se passe dans l'ici et maintenant. Il ne propose pas ainsi d'étendre l'analyse et la critique au moment présent mais plutôt d'encourager chez les praticiens une prise de conscience des sentiments et des pensées qui les habitent pendant qu'ils réfléchissent en groupe.

Torbert (1991, 1999) a voulu justement pallier aux lacunes des autres technologies de l'action en proposant sa propre méthode : l'exploration dans l'action.

2.1.4 Une «technologie de l'action» pour une réflexion en groupe associée à la catégorie III d'apprentissage : l'exploration dans l'action (*action inquiry*)

William Torbert est professeur au Carroll School of Management du Boston College. Il a publié plusieurs volumes et articles qui ont exercé une influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui du management. Un thème constant dans ses écrits, depuis la publication de son premier livre, *Creating a Community of Inquiry : Conflict Collaboration, Transformation* (1976), est la formation de communautés d'apprentissage qui «favorisent l'évolution de la personne vers une conscience éveillée (*awakened awareness*)» (p. xii).

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

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

autres : «... hence the true practicing community of inquiry will endeavour to explicate, to bridge, and to test the validity of multiple perspectives or paradigms, not just the validity of facts and theories» (p. 232).

L'accent est mis sur la prise de conscience de ce que chaque membre de la communauté d'apprentissage est en train de vivre. Pour saisir sa propre expérience, il faudrait, selon l'auteur, (Torbert, 1991), développer la présence attentive aux différents «territoires» dans lesquels celle-ci prend place. Dans son livre *The Power of Balance* (1991), il explique ce qu'il entend par «territoires de l'expérience». Il y en aurait quatre : 1) le territoire de la pensée; 2) le territoire du monde extérieur; 3) le territoire de sa propre corporéité et 4) le territoire de la conscience, i.e. l'attention à l'attention portée aux trois autres territoires – une sorte de méta-attention (différente de la métacognition car elle ne relève pas d'une réflexivité de type analytique). Il fait remarquer que la plupart des gens ont l'habitude de concentrer leur attention sur le monde extérieur et de l'interpréter en ayant recours à la pensée, laissant pour compte le territoire de ce qui se passe à l'intérieur de leur corps, comme les sensations et les émotions.

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

2.1.4.2 L'exploration dans l'action et le développement des gestionnaires

Torbert (1999) a repris récemment son modèle d'*action inquiry* pour l'examiner en tant que méthode de développement de la personne et plus particulièrement de développement des gestionnaires. Vue sous cet angle, il appelle sa méthode «*developmental action inquiry*». Par rapport à la première des trois questions mentionnées plus haut qui porte sur l'objet d'attention, le défi, en termes de développement, consisterait à apprendre comment alterner son attention entre les divers territoires de l'expérience. Par rapport à la deuxième question portant sur les communautés d'apprentissage, il s'agirait non pas de trouver des gens déjà capables de naviguer à travers les quatre territoires de l'expérience mais plutôt ceux qui cherchent à

se développer. La tâche consisterait à trouver des amis, des membres de sa famille ou des collègues qui voient la conscience «comme la plus haute valeur humaine et la condition pour une véritable mutualité, diversité et justice ainsi que pour une «efficacité qui donne du pouvoir à l'individu (*empowering effectiveness*)». En ce qui concerne la troisième question – comment agir de façon appropriée au moment approprié –, il s'agirait d'apprendre à «écouter la musique» de ce qui se passe à l'intérieur de soi, dans la relation avec les autres et dans la relation avec des regroupements sociaux plus larges (il ajoute cette dimension sociale dans ces derniers écrits. Elle n'était pas aussi explicite dans ses articles et livres antérieurs).

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

Axiome 1

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

Axiome 2

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

Axiome 3

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

Axiome 4

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

À première vue, l'approche de Torbert peut rappeler le «ici et maintenant» de la thérapie Gestalt (Perls, 1977), mais elle s'en différencie par la relation que les praticiens

de cette méthode sont appelés à développer envers leur expérience émotive ou sensorielle du moment. Il ne s'agit pas, comme dans la thérapie Gestalt, d'exprimer ses émotions en les vivant intensément. Dans «l'exploration dans l'action», les participants sont invités à être présents à leur expérience du moment, à en saisir le plus d'aspects possibles, tout en développant leur capacité d'être témoins de ce qui se passe. L'accent n'est donc pas sur l'acquisition de nouvelles techniques mais plutôt sur l'atteinte d'un stade de développement.

Lien avec les stades de développement

L'exploration, dans l'action, des quatre territoires de l'expérience relèverait selon, Torbert (1991, 1999), de la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson et cette troisième catégorie serait accessible aux personnes qui ont atteint un haut niveau de développement personnel, par exemple le quatrième ordre de conscience dans la nomenclature de Kegan (1994) ou encore les niveaux «stratège» et «magicien» dans l'échelle utilisée par Torbert lui-même (1991; 1998)⁹.

Torbert et Rooke (1998) postulent que la transformation d'une organisation est dépendante du stade de développement de ses dirigeants. Ils font valoir que le monde actuel exigerait une attitude «héroïque» de la part des managers, leur demandant de vivre des contradictions comme celles de rester ouverts tout en étant disciplinés, de structurer tout en étant toujours prêts à déconstruire la structure originale. Ces paradoxes n'ont de sens, disent les auteurs, que pour les gestionnaires rendus aux stades de développement les plus avancés. Pour mieux saisir ce lien, ils ont fait une étude longitudinale auprès de dix présidents-directeurs généraux (PDG) engagés dans une transformation organisationnelle. Cette étude leur a permis de constater que seuls les cinq gestionnaires rendus aux stades les plus avancés de développement (selon l'échelle conçue par les auteurs) avaient pu réussir à effectuer, d'après des critères pré-établis, les transformations

9 Torbert et Fisher (1991) ont établi leur propre mesure du stade de développement chez les gestionnaires en adaptant et validant scientifiquement leur version du «*Washington University Sentence Completion Form*» de Loevinger et Wessler (1978) où ils renommèrent les stades de développement selon un langage plus imagé pour les gestionnaires.

qu'ils avaient commencées. Cette réussite est attribuée par Torbert et Rooke (1998) au fait que les gestionnaires en question étaient rendus à un stade de développement où ils étaient capables de porter attention à ce qui se passait dans les différents territoires de leur expérience.

En ce qui concerne les fruits de l'engagement dans un processus «d'exploration dans l'action», Torbert (1999) fait valoir que l'*action inquiry* pourrait apporter au praticien la capacité de faire des interventions ponctuelles d'une grande justesse, ceci grâce à une conscience élargie de ce qui se passe pendant que ça se passe. Une autre récompense serait «*a light heartedness and a light touch that are cultivated by the humility of repeatedly observing one's own incongruities during the course of the meditative practice of living one's own life*» (p. 200).

2.2 POUR MIEUX SAISIR LES FACETTES NÉGLIGÉES DE L'EXPLORATION RÉFLEXIVE : L'APPORT D'AUTEURS CHOISIS

Nous avons examiné dans la première partie de ce chapitre, les principales méthodes de groupe qui existent, dans le monde organisationnel, pour développer la réflexivité chez les gestionnaires. Nous avons considéré les ressemblances et les différences qui existent entre ces méthodes appelées «technologies de l'action», mettant en relief comment «l'exploration dans l'action» cherche à élargir le champ de la réflexivité en incluant des facettes ou «territoires» de l'expérience humaine que les autres méthodes ne mentionnent pas ou très peu.

Rappelons ici les critiques citées au premier chapitre sur la conception actuelle de la réflexion et de la réflexivité dans le domaine de l'andragogie : le peu d'attention accordée à l'intuition et aux éléments fluides du contexte, la négligence de tout ce qui concerne les émotions et les expériences sensorielles, l'absence d'intérêt pour ce qui relève de la conscience holistique ou de l'expérience transpersonnelle ainsi qu'une conception instrumentale des relations plutôt qu'une reconnaissance de la relation comme partie intrinsèque et inextirpable de toute réflexion qui inclut une ou plusieurs autres personnes. Considérant ces lacunes, nous avons offert une définition de ce que nous appelons «l'exploration réflexive» que nous envisageons comme «un processus selon

lequel les interlocuteurs, engagés dans un dialogue, ont recours à différentes facettes de leur expérience dans le but d'enrichir la construction collective du sens émergent». Six auteurs nous sont apparus comme étant particulièrement importants pour mieux comprendre les facettes négligées de l'exploration réflexive : 1) l'intuition et la sensibilité au contexte; 2) l'expérience relationnelle; 3) l'expérience émotionnelle sensorielle et proprioceptive et 4) l'expérience transpersonnelle.

2.2.1 Langer : la sensibilité au contexte et l'intuition

Ellen Langer est professeure en éducation à l'Université Harvard et auteure de plusieurs livres et articles qui remettent en question la conception de l'intelligence qui prévaut dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire une intelligence définie comme la capacité de résoudre des problèmes ou de produire ce que l'on désire. Langer (1990) s'oppose à cette vue qu'elle dit héritée du 19^e siècle, considérant qu'une «théorie de l'intelligence fondée sur les résultats ne tient pas compte de la façon dont les individus donnent un sens à leur expérience» (p. 318). Elle propose que les éducateurs s'attardent à développer la présence attentive (*mindfulness*), comprise comme une flexibilité cognitive qu'elle oppose à l'intelligence linéaire (p. 314).

La théorie de Langer présente deux postulats voulant : 1) qu'à tout moment les individus puissent définir leur relation à l'environnement de multiples façons (p. 305) et 2) qu'il soit préférable de garder l'esprit ouvert face à plusieurs possibilités plutôt que de se mettre directement dans un mode de résolution de problème :

«Mindfulness theory asserts that categories such as «problem» and «resolution» are themselves cognitive products that may or may not be useful. Rather than moving directly from problem to solution, a person in a mindful state remains open to several ways of viewing the situation». (p. 314)

Plusieurs de ses propres recherches, dit-elle, suggèrent que Dewey aurait eu tort d'exhorter ses étudiants à la concentration et à une forme d'attention centrée sur un objet précis (1993). L'attention variable serait préférable à l'attention spécifique car, lorsqu'on varie l'objet de son attention, on n'a pas besoin de se faire violence : l'attention se pose sans effort car la nouveauté la suscite (p. 48). Le *mindfulness*, selon Langer, se produit lorsque l'on est dans un mode d'attention variable.

Langer (1990) décrit le *mindfulness* à la fois comme état (p. 307) et comme processus (p. 313). Dans un état de *mindfulness*, la personne se trouve :

- › ouverte à une considération de l'information comme étant nouvelle,
- › sensible au contexte,
- › capable de créer de nouvelles catégories,
- › consciente de plus d'une perspective.

Dans un processus de *mindfulness*, la personne est en train de :

- › voir la situation selon plusieurs perspectives,
- › voir l'information présentée dans cette situation comme étant nouvelle,
- › se préoccuper du contexte dans lequel l'information est présentée,
- › créer éventuellement de nouvelles catégories à travers laquelle l'information peut être comprise.

Par opposition, le *mindlessness* se caractériserait par un état d'esprit qui se fie exagérément à des catégories et à des distinctions provenant de l'expérience passée et par une insensibilité à ce qui est nouveau dans une situation (1992).

La théorie de Langer qui se distingue aisément de l'apprentissage expérientiel de Dewey, rappelle la théorie de Mezirow sur la transformation des perspectives, ce dernier considérant comme émancipée une personne capable de perspectives de plus en plus ouvertes, différenciées et intégrées. La différence entre les deux auteurs, se trouve dans la manière d'arriver à cet état désiré. Mezirow favorise la critique pour arriver à la transformation de perspectives tandis que Langer suggère la flexibilité cognitive. Contrairement à Dewey, à Mezirow ou aux adhérents d'une réflexivité analytique ou critique, Langer ne cherche aucun produit : ni la résolution efficace d'un problème, ni le consensus social. Elle s'intéresse à la capacité de demeurer dans l'ambiguïté et l'incertitude pour laisser émerger les perspectives : «*For some, this uncertainty represents an absence of control [...], and yet from a mindful perspective, uncertainty creates the freedom to discover meaning where experts see only random noise*» (1990, p. 324) et «*By mindfully considering facts not as stable commodities but as sources of ambiguity, we are able to move closer to the facts themselves*» (1990, p. 329).

S'ouvrir à de multiples perspectives en variant l'objet de son attention d'un élément à l'autre du contexte plutôt que de se concentrer sur la construction du sens à travers un processus hautement intellectuel, voilà essentiellement la différence entre Langer et les théoriciens de la réflexivité critique. Il faut noter cependant que Langer n'a pas publié de recherches sur le développement de la présence attentive dans des groupes. Ses recherches, de nature expérimentale, ont porté sur des individus. Sa théorie nous invite cependant à jeter un nouveau regard sur la réflexion en groupe, en y ajoutant l'idée de sensibilité à la fluidité du contexte.

Nous voyons un lien entre la description que fait Langer (1990) de la flexibilité cognitive et de la sensibilité au contexte et la façon dont Jung (1971) décrit l'intuition. Les deux cherchent à valider, comme faisant partie intégrante de l'expérience, des éléments qui ne s'appréhendent pas directement par les sens mais qui appartiennent aux *relations* invisibles entre les éléments. Selon Jung (1971), la fonction première de l'intuition est de «transmettre des images, des perceptions ou des relations entre les choses qui ne seraient pas transmises par les autres fonctions, ou alors seulement d'une façon très indirecte» (p. 221).

2.2.2 Noddings : l'importance de la relation

Nel Noddings est professeure à l'université de Stanford où elle enseigne la philosophie de l'éducation, l'éthique et les études féministes. Elle est auteure ou co-auteure de plus de 60 articles et livres dont *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education* et *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Elle est aussi coéditrice du livre *Stories Lives Tell*. Une contribution majeure de l'auteure est son élaboration d'une «éthique de la sollicitude» (*ethics of care*), fondée sur le dialogue.

Pour Noddings (1994), l'éthique de la sollicitude passe par une forme de dialogue qu'elle appelle «dialogue moral» quoiqu'il ne soit pas nécessaire que celui-ci ait un contenu moral pour être nommé ainsi par l'auteure. C'est le souci de l'autre et de la relation qui donnerait au dialogue son caractère moral. Elle définit le dialogue comme «un échange de mots, de sentiments et de sollicitude qui, dirigé vers l'extérieur, cherche à prendre soin de l'autre (*caring*) et, dirigé vers l'intérieur, cherche à bâtir un *self* plus fort

et plus réflexif.» (1994, p. 5) Le dialogue n'a pas comme but de rendre l'autre plus moral selon ses propres vues ou de faire adhérer l'autre à certains principes généraux. Le but est d'établir une rencontre dans le sens où l'entend Buber (1959) : une relation de «je et tu» par opposition à une relation de «je et ça». Ainsi, la réceptivité devient, selon l'auteure, la marque distinctive du dialogue : réceptivité à l'autre et réceptivité à soi, c'est-à-dire aux manifestations de ses propres vulnérabilités. Les personnes en dialogue sont dans un processus évolutif qui provient de la nature même du «raisonnement interpersonnel». On pourrait dire que la qualité de la réflexion est fonction de la dynamique subtile entre les personnes engagées dans le dialogue.

Le concept de «raisonnement interpersonnel» nous intéresse parce que, selon les mots de Noddings même, «offre un contraste aigu avec le type de raisonnement [critique] qui est valorisé dans la vie académique» (1991, p. 162). Pour montrer les limites d'un raisonnement fondé sur l'argumentation, Noddings (1991) relate la bataille intellectuelle entre Dewey et Hutchins, deux hommes remarquablement intelligents mais apparemment incapables de voir le point de vue de l'autre. Elle conclut que : «*Both men cared more about building points in the debate than about building a constructive relation. And the public absorbed little more than a caricature of either man's position*» (p. 162).

Le raisonnement interpersonnel sert à découvrir ce qui est approprié dans des circonstances particulières, pour des personnes particulières. L'orientation est davantage vers l'exploration que vers la prise de décision. Si l'on compare cette perspective à la réflexivité critique vue comme un outil pour le développement du consensus social, on s'aperçoit que, pour Noddings (1991), il n'y a pas d'universels moraux vers lesquels on tend; la conduite à suivre émerge de l'attention et de la sollicitude des interlocuteurs. On recherche un sens de connexion plutôt que la séparation par l'abstraction (on peut déceler ici une supposition que des personnes attentives, réceptives à l'autre et à elle-même, ne pourraient pas arriver à une solution néfaste).

Noddings identifie les caractéristiques les plus importantes du raisonnement interpersonnel :

- > une attitude de sollicitude et de souci de l'autre,

- l'attention,
- la flexibilité,
- l'effort dans le but de cultiver la relation,
- une recherche de la réponse appropriée à la situation et à la personne.

L'auteure veut donner une place honorable à cette façon dialogique de réfléchir à une situation. Elle conçoit le raisonnement interpersonnel comme «libérateur» (1991, p. 160), tout comme Mezirow voit la réflexivité critique comme émancipatrice. Mais à la place d'une pensée capable de regarder sa propre structure, Noddings suggère une attitude de sollicitude et de souci de l'autre, accompagnée d'attention. Cette qualité d'attention la rapproche d'un autre auteur qui s'est penché sur l'attention à sa propre expérience.

2.2.3 Varela : la présence à son expérience corporelle

Francisco Varela est directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique et membre du Centre de recherche en épistémologie appliquée (CREA) à l'École polytechnique de Paris. Ses recherches se situent dans le domaine des sciences cognitives. Son livre, *L'inscription corporelle de l'esprit*, fait la critique des sciences cognitives en ce qu'elles ont laissé croire que l'expérience humaine pouvait être appréhendée par un esprit qui existerait en dehors du corps. Varela (1993) veut démontrer que la conscience est incarnée – c'est-à-dire qu'elle est elle-même corporelle. Pour cet auteur, les enseignements bouddhistes ont beaucoup à nous apprendre à ce sujet. La présence attentive à l'expérience (*mindfulness*), qui est au cœur des pratiques bouddhistes, constitue une méthode privilégiée d'appréhension de la réalité. Ici, la réflexion fait partie de l'expérience : elle n'est pas une activité détachée de l'expérience :

«Ce que nous suggérons est une transformation dans la nature de la réflexion qui, d'activité désincarnée et abstraite doit devenir une réflexion incarnée (présente) et ouverte sur de nouvelles possibilités d'expérience. Par *incarnée*, nous entendons une réflexion dans laquelle le corps et l'esprit sont réunis. Cette formulation vise à transmettre l'idée que la réflexion non seulement porte sur l'expérience, mais qu'elle est une forme de l'expérience elle-même et que la forme réflexive de

l'expérience peut être accomplie avec une attention vigilante¹⁰. Quand elle est conduite de la sorte, elle peut briser la chaîne des réflexes de pensée et des préjugés habituels de manière à être une réflexion non bornée, ouverte à d'autres possibilités que celles qui sont contenues dans les représentations actuelles de l'espace de vie du sujet. Nous nommons attentive, *ouverte* cette forme de réflexion». (p. 59)

Varela (1993) regrette que la maturité ait été considérée comme une question d'aptitude à la pensée abstraite. Pour lui, la réflexion *attentive et ouverte* tient compte de tous les aspects de l'expérience. Et pour comprendre la nature de l'expérience, il propose de porter son attention sur ce qu'il appelle sur les cinq «agrégats» reconnus dans toutes les écoles bouddhistes comme constituant, ensemble, le champ de l'expérience humaine (p. 104-108) :

1) Les formes

Cette catégorie se réfère aux six organes des sens et aux objets correspondant à ces organes : l'œil et les objets visibles, l'oreille et les sons, la langue et les goûts, etc. Cette catégorie renvoie aussi aux mécanismes physiques de la perception.

2) Les sentiments/sensations

Toutes les expériences ont une tonalité sensible que l'on peut classer comme agréable, désagréable ou neutre, et que l'on peut considérer soit comme un sentiment corporel, soit comme un sentiment mental.

3) Les perceptions/impulsions

Cet agrégat se réfère au premier moment de reconnaissance, d'identification ou de discernement lors du surgissement d'un objet distinct, physique ou mental. L'impulsion peut en être une de passion, de désir, d'agression, de peur, d'illusion ou d'ignorance.

¹⁰ Dans l'édition originale du livre, en anglais, l'expression *awareness/mindfulness* est utilisée. La traduction de ce terme par «attention vigilante» ne rend pas à notre avis le sens de «présence attentive» ou «conscience attentive» du terme *mindfulness*.

4) Les formations du caractère

Les automatismes habituels de pensée, de sentiment, de perception et d'action – les traits personnels dans la psychologie de la personnalité.

5) Les consciences

Un agrégat qui contient tous les autres et se réfère à l'expérience mentale qui accompagne chacun d'entre eux (notons ici l'utilisation du pluriel qui présume plusieurs formes de conscience).

Selon Varela (1993), il s'agit de sentir pleinement la couleur et le goût de chaque moment que l'on retrouve dans «un *contact* entre l'esprit et son objet, une certaine tonalité de *sentiment* agréable, désagréable ou neutre; un *discernement* de l'objet; une *intention* dirigée vers l'objet et une *attention* à l'objet [...]» (p. 109).

Ainsi vue, la réflexivité inclurait toute l'expérience, pas seulement les structures essentielles de la pensée (les modèles mentaux, les présuppositions...) comme le voudraient les adhérents d'une réflexivité analytique ou critique. Varela ne définit pas la présence attentive ou *mindfulness* de la même façon que Langer. Les deux auteurs se rejoignent cependant sur un point : la nécessité d'alimenter la réflexion de sources autres que le processus intellectuel d'examen de la pensée elle-même. Varela critique l'éducation occidentale qui ne prépare pas les apprenants à une forme de réflexion «témoin» et qui survalorise l'abstraction.

«This abstract attitude is the spacesuit, the padding of habits and preconceptions, the armour with which one habitually distances oneself from one's experience». (1991, p. 25)

Pour Varela, la tâche principale ne consiste pas en l'acquisition de quelque chose de nouveau mais plutôt dans l'abandon de ses habitudes d'inattention.

2.2.4 Poulsen et Neri : l'expérience transpersonnelle

Poulsen et le «sens humain»

Nous avons vu au premier chapitre que ce qui constitue une expérience transpersonnelle donne lieu à plusieurs interprétations. Nos recherches dans différentes

banques de données n'ont révélé qu'un seul chercheur, Poulsen (1995), qui ait associé réflexion, réflexivité et expérience transpersonnelle. Nous allons relater ici l'essentiel de sa pensée sur le sujet. En ce qui concerne l'expérience transpersonnelle dans les groupes, Neri (1998) nous est apparu comme l'auteur offrant la description la plus utile de la façon dont elle se manifeste. Ces deux auteurs ne sont pas dans la ligne de pensée de l'école de psychologie transpersonnelle. Leur conception du transpersonnel est plutôt axée sur ce qui est présent dans le «champ» (*field*) des relations et qui dépasse l'interpersonnel.

Poulsen (1995), psychologue et professeur à l'Université de Copenhague critique la conception moderne de la réflexivité qui place à un niveau supérieur le raisonnement abstrait, la moralité kantienne (axée sur des principes et sur le détachement) et la perspective idiocentrique qui demande que l'on se distancie du monde pour se centrer sur la question de la conscience que l'on a du monde. Comme résultat, dit-il, le monde moderne a enrégimenté le «sens humain» (*human sense*) et a commencé à méprendre le discours lui-même pour la réalité. Les peuples moins modernes, propose-t-il, valorisent la connexion avec les autres, l'attachement, l'activité faite pour elle-même, simplement parce que chaque individu fait partie d'un réseau social avec lequel il est en résonance.

L'auteur remet en question la conception qui prévaut en psychologie du développement selon laquelle l'individu est considéré comme un succès s'il a appris à se distancier de son expérience pour se centrer sur des problèmes de cognition, de moralité et de perception. Quand les personnes deviennent hypnotisées par le sens de la phrase plutôt que le sens de l'acte, dit l'auteur, «*parrot talk, and pseudological thinking may be the result*» (p. 17). Poulsen considère le sens humain comme pré-réflexif, ce qui ne veut pas dire irréfléchi ou alors inutile dans un processus d'exploration réflexive :

«I have argued and presupposed that human sense is pre-reflective. This does not imply that persons, when exercising human sense, act unintelligently without reflecting on the goal of their activity. It implies that they do not reflect on the cognitive tools for problem solving, on the nature of the morality that guides

them, on the process of information pick-up. In short , they do not focus on the functioning of the self». (p. 17)¹¹

Poulsen (1995) s'inquiète de l'avenir d'une société où la réflexivité, la métacognition et la haute technologie conspirent pour donner à l'individu une expérience par procuration (*mediated*) plutôt qu'une expérience directe – le médium pouvant être tout autant la métacognition, la télévision ou la transformation de la réalité en propriétés universelles.

Malheureusement, l'auteur s'est attardé à critiquer la conception courante de la réflexivité plutôt que de décrire comment se manifesterait le «sens humain» dont il parle. Nous retenons l'idée de connexion avec les autres, d'attachement et d'activité faite pour elle-même – simplement parce qu'on fait partie d'un réseau social avec lequel on est en résonance. L'activité «faite pour elle-même», en dehors d'une optique de résolution de problème, devient une occasion de prendre soin du «*pattern that connects*». Quoique l'auteur ne fasse pas le lien, son optique transpersonnelle rappelle l'éthique de la sollicitude chez Noddings (1994). Sa pensée rejoint aussi celle de Gardner (2000) qui reconnaît, dans son concept d'intelligences multiples, une forme naturaliste, une forme spirituelle et une forme existentielle; toutes des manifestations de ce «sens humain» dont parle Poulsen.

Neri et l'expérience transpersonnelle dans les groupes

Neri (1998) est spécialisé dans les groupes d'orientation psychanalytique. Nous l'avons retenu ici pour ses écrits sur le groupe comme entité et pour sa catégorisation des types d'expérience transpersonnelle. Sa façon de concevoir le groupe peut se résumer ainsi : le groupe constitue un tout, une communauté ou une collectivité capable de pensées et d'émotions. Les membres sont conjointement responsables pour tout ce qui est vécu, expérimenté et pensé dans le champ commun. Le champ commun a un aspect physique qui est l'espace et les conditions physiques dans lesquelles la rencontre prend

¹¹ Il ne faudrait pas confondre l'idée du sens humain comme pré-réflexif (c'est-à-dire non soumis à la réflexivité) chez Poulsen et ce que Wilber (1998) a appelé de «*the pre-post fallacy*», qui consiste à confondre l'état pré-personnel de l'enfant qui est en fusion avec la mère avec l'état transpersonnel d'union avec le Tout.

place. Il a aussi un espace non physique qui est le contenant relationnel et mental dans lequel le groupe évolue. Le champ a une dimension temporelle : il contient ce qui se passe maintenant et aussi l'historique du groupe qui peut enrichir ou alourdir ce qui s'y passe dans le moment.

Neri (1998) postule qu'il existe dans le groupe, des pensées qui ne sont à personne en particulier : elles appartiennent au champ commun et ces pensées sont plus ou moins évoluées. Le groupe aurait un esprit à lui (*group mind*)¹². Les émotions et les pensées du groupe peuvent être captées lorsque les membres laissent assez d'espace pour pouvoir le faire. Ceci devient possible lorsque la situation affective n'est pas trop fragile. L'auteur note que, tout comme c'est le cas pour les pensées, certains des problèmes qui existent dans le groupe n'appartiennent pas aux individus mais au groupe en tant qu'entité. Et en ce qui concerne le groupe comme entité, Neri (1998) s'associe à la pensée de Foulkes qu'il cite :

«The group as a whole is not simply a turn or a phrase, it is a living organism as distinct from the individuals comprising it. It has moods and reactions, a spirit, a feeling and an atmosphere. In this context, we can speak of a matrix, of a communication that is not merely interpersonal but could rightly be described as transpersonal or supra-personal». (Foulkes, 1964, p. 70, dans Neri, 1995, p. 22)

Le groupe peut avoir aussi des expériences transpersonnelles. Neri (1998) ne définit pas les «phénomènes transpersonnels». Ayant dit d'eux qu'ils consistaient en «quelque chose d'extensif, de diffus, d'impalpable et de difficile à saisir», il procède néanmoins à leur catégorisation. Il y a, selon lui, des expériences qui sont associées soit : 1) à l'atmosphère; 2) au médium de la rencontre ou 3) à la mentalité primitive et à la supposition fondamentale du groupe¹³. Il explique ses catégories comme suit :

¹² Il ne s'agit pas ici de la notion du «*group think*» qui désigne l'absence de pensée personnelle dans un groupe au profit d'une unité de pensée à laquelle tout le monde souscrit. Neri entend par «*group mind*» «*an organized system of mental forces which is not part of the mind of any individual but is, rather, made up of the relationships which exist between the minds of the individuals who constitute it*» (p. 86).

¹³ Neri entend par «supposition fondamentale» la même chose que Bion, soit une croyance inconsciente et primitive qui fait, par exemple, que le groupe est à la recherche du sauveur, se trouve persécuté par l'extérieur ou est aveuglément associé à une personne ou une idée.

1) L'atmosphère

Celle-ci provient de l'effet combiné des expériences, des émotions et des émotions du corps (*bodily emotions*) émanant des participants. Ces émotions et expériences constituent «un tout mobile» qui est perçu comme l'atmosphère du groupe. Neri parle de la «tonalité» des sentiments qui sous-tendent la vie du groupe, indiquant que, dans certains groupes, nous pouvons sentir une rancœur de longue date alors que dans d'autres groupes, nous sentons une légèreté et une ouverture. Il s'agit là du champ mental du groupe. Il suggère que certaines sensations, particulièrement l'excitation, la peur et la tension auraient des rythmes de groupe, plutôt que des rythmes individuels.

2) Le médium de la rencontre

Neri entend par «médium», le lieu de la rencontre, les sons, les places vides, les personnes absentes, tout ce qui fait le lieu. Il introduit l'idée romaine du «*genius loci*» – le génie du lieu qui est un gardien divin du lieu et se fâche si quelqu'un essaie d'en changer les caractéristiques par des actions qui vont contre la nature du lieu. La nature du lieu est du domaine transpersonnel.

3) La mentalité primitive et la supposition fondamentale du groupe

La façon dont le groupe se définit dans sa mentalité primitive, aussi inconsciente que soit cette définition, imbibe le champ du groupe tout en créant des distorsions dans la perception des événements. Cette mentalité primitive pourrait donner lieu à des expériences transpersonnelles à caractère négatif.

En ce qui concerne le *group mind*, l'auteur fait mention de moments assez rares – qui seraient possibles seulement quand les personnes et le groupe ont atteint une certaine évolution – où les membres du groupe ont l'impression que le langage les sort de leur isolation et qu'il y a un contact entre les esprits. Ces moments, dit-il «*are probably the optimum moments of functioning of the group as a superior super-individual thinking unit*» (p. 88).

2.3 LE DIALOGUE DE BOHM POUR UNE EXPLORATION RÉFLEXIVE LIBRE DES OBJECTIFS D'EFFICACITÉ DES TECHNOLOGIES DE L'ACTION

2.3.1 Les origines du modèle

David Bohm (1917-1992) fut, selon l'auteur de sa biographie, David Peat (1996), un brillant physicien, ami d'Einstein, étudiant d'Oppenheimer et l'un des penseurs les plus originaux du vingtième siècle. Il a influencé les domaines de la physique, de la philosophie, de la psychologie et du langage. Ses idées sur la nature de l'univers se retrouvent dans *Wholeness and the Implicate Order* (1980), celles sur la pensée dans «*Thought as a System*» (1990) tandis que sa vision du dialogue a été présentée surtout dans des échanges oraux qui ont été transcrits et publiés sous le titre *Dialogue : A Proposal* (Bohm, Factor et Garrett, 1991). Dans *Changing Consciousness* (Bohm et Edwards, 1991), Bohm explique comment les groupes de dialogue pourraient changer notre conscience sociale.

Peat (1996) reconnaît trois grandes influences sur les idées de Bohm concernant le dialogue. La première source se situe dans ses recherches en physique qui l'ont mené, par analogie, à des propositions sur la nature de la pensée. La deuxième source provient de ses rencontres avec Krishnamurti (1895-1986), un penseur dont les idées continuent d'influencer, entre autres, le domaine de l'éducation. La troisième source vient de ses échanges avec le psychanalyste Patrick de Maré et de sa participation dans les groupes de «sociothérapie» créés par ce dernier.

2.3.1.1 Les idées de Bohm sur la pensée : l'influence de la physique quantique

Les recherches de Bohm en physique quantique l'ont convaincu que l'univers est un tout interrelié et qu'il est impossible d'en affecter une partie sans qu'il n'y ait de répercussions sur l'ensemble. Cette conviction vient, entre autres, de ses recherches sur le principe de non-localité révélant que «même des objets qui sont séparés par une grande distance peuvent être intimement reliés – connectés – non pas par le champ lui-même ou par des interactions entre les objets, mais par un lien indissoluble et a-causal» (Peat 1996,

p. 288)¹⁴. Ces recherches, initiées par Bohm, ont été continuées par un autre physicien, John Bell. Les deux hommes de science ont été considérés pour le prix Nobel pour leurs découvertes dans ce domaine (Peat, 1996). D'autres recherches de Bohm sur la superconductivité lui ont permis d'observer qu'à haute température, des électrons lancés à pleine vitesse se comportent de façon indépendante – chacun créant son propre champ; ils sont désordonnés dans leur trajectoire «individualiste» et se frappent les uns les autres. Par contre, à basse température, les électrons bougent toujours avec une haute énergie mais sans se frapper. Ils agissent comme un tout et se déplacent de façon ordonnée, sans se heurter.

Bohm qui s'intéressait aux liens entre l'individu et la société s'est demandé si la misère et la destruction que nous trouvons dans le monde ne seraient pas causées par l'ignorance du fait de l'indivisibilité de l'univers et par nos habitudes de discussion «à haute température». Il était attristé particulièrement par les échanges compétitifs entre les scientifiques qui lui apparaissaient plus intéressés à démolir la théorie de l'autre qu'à s'engager dans un dialogue qui permettrait d'aller plus loin. Pourrait-on apprendre collectivement à avoir des échanges où l'on permet à des points de vue opposés de circuler à basse température jusqu'à ce qu'un point de vue plus créateur émerge ? Et pourrait-on apprendre à agir sans perdre de vue que tout est connecté à tout et que la fragmentation est un produit de la pensée humaine ?

Bohm (1990) élabore sur la nature de la pensée qu'il considère comme incluant le corps, les émotions, l'intellect, les réflexes qui agissent ensemble en s'informant mutuellement.

Pour Bohm (1992), la pensée fragmente et oublie que la fragmentation est artificielle. Elle divise ainsi les nations, les disciplines du savoir, les religions, les races et oublie ensuite que la division est une création de l'esprit. Elle la prend pour un absolu.

¹⁴ De façon très simplifiée, le principe de non-localité dit qu'un électron qui a été séparé en deux parties et dont les parties ont été ensuite placées à une grande distance l'une de l'autre, présente une caractéristique étonnante : ce que l'on fait à la première partie affecte la deuxième, et ceci malgré des distances énormes en termes quantiques.

Par fragmentation, Bohm veut dire qu'elle «brise en morceaux, qu'elle fracasse» (1991, p. 6). Il s'inquiète qu'on ait même fini par croire, dans les divers domaines du savoir, que la fragmentation est une nécessité absolue et que le meilleur moyen de comprendre le tout est d'analyser chacun de ses fragments. Cette façon de connaître mène, dit-il, à la confusion et aux conflits :

«For fragmentation is now very widespread, not only throughout society, but also in each individual; and this is leading to a kind of general confusion of the mind, which creates an endless series of problems and interferes with our clarity of perception so seriously as to prevent us from being able to solve most of them... The notion that all these fragments are separately existent is evidently an illusion, and this illusion cannot do other than lead to endless conflict and confusion». (Bohm, cité dans Wheatly, 1992, p. 24)

Si, d'une part, la pensée est derrière toutes les créations humaines que nous jugeons bonnes ou utiles – que ce soit une table ou une institution politique comme la démocratie –, c'est elle aussi qui nous ancre dans le passé, dans des interprétations de la réalité qui ne sont plus nécessaires. La pensée, suggère-t-il, se répète sans cesse, puis elle fait des dogmes comme celui du progrès à tout prix ou celui de l'amélioration continue. En accord avec la phénoménologie, Bohm souligne la nature collective de la pensée. Nous méprenons nos pensées pour des créations originales parce que, dit-il, nous ne voyons pas le courant de pensée collective dont elles sont issues.

Pour Bohm (1992), les filtres qui protègent notre *ego* seraient aussi des pensées. Même le «je» serait une création de la pensée. Les gens se renforcent l'un l'autre pour bâtir leur identité, dit-il, cependant les structures d'identité «n'ont aucune base sauf dans la pensée, ce qui est une base bien peu solide» (p. 132). Ce seraient les sentiments qui, eux-mêmes, naissent de la pensée, qui nous feraient croire à sa consistance.

Il faudrait selon lui, développer une proprioception de la pensée, c'est-à-dire la saisir en train de se former, tout comme on peut, en étant attentif, saisir le rapport subtil entre l'intention de poser un geste et le geste lui-même. En faisant attention à la formation des pensées, on découvrira aussi sa nature collective et on se donnera la chance d'arriver à des *insights* qui rendront notre système collectif plus cohérent et par conséquent moins destructeur :

«Fundamentally, the whole question of identity, self image, repression, assumptions, and all that, is rising in the culture, which is shared meaning. We share all that; it comes in. We may reject some of it and accept some of it, but even to be able to do that is part of the culture. That's all the system. And the culture underlies the system». (1992, p. 147)

2.3.1.2 L'influence de Krishnamurti

Peat (1996) fait état de l'influence marquante de Krishnamurti sur Bohm. Les deux hommes se sont rencontrés en 1961 et cette rencontre, note le biographe, a été «tout ce dont Bohm avait rêvé» (p. 200). Ils y auraient exploré leurs idées avec la plus grande ouverture. Il s'en est suivi une relation très étroite pendant des années – relation qui a éventuellement connu des difficultés quoiqu'ils soient demeurés en contact jusqu'à quelques mois avant la mort de Krishnamurti.

Toujours selon Peat (1996), Bohm a été particulièrement attiré par les idées de Krishnamurti sur la nature de la conscience et sur la façon dont le penseur se sépare de sa propre pensée ainsi que de l'acte lui-même de penser, en s'imaginant être extérieur à cette pensée. C'est dans cette séparation artificielle – c'est-à-dire dans **l'incapacité de reconnaître que l'observateur est l'observé** – que Krishnamurti voyait les problèmes du monde. Cet enseignement se rapproche des observations de Bohm en physique quantique, sur l'indissociabilité de l'observateur et de l'observé.

Dans une conférence intitulée *«Krishnamurti et David Bohm, dialogue entre science et conscience»*, Linssen (1996) explique que pour Krishnamurti, la pensée est un outil de communication : «ses processus sont mécaniques et dépourvus de créativité véritable [...] la **vision pénétrante** ne passe pas par le cerveau» (p. 72). Le philosophe se rallie ainsi à Bohm, l'homme de science pour qui la pensée est le résultat de ce qui est dans la mémoire. Linssen résume bien comment se rejoignent ces deux êtres brillants dans leur dénonciation de l'effet paralysant de nos pensées toutes faites :

«David Bohm et Krishnamurti nous exhortent à nous affranchir de la pesanteur des mémoires résiduelles du «connu», non pour sombrer dans l'incohérence mais au contraire pour réaliser une qualité d'attention pure, enfin dégagée de toute mécanicité». (1996, p. 74)

Si les conversations avec Krishnamurti ont permis à Bohm d'approfondir sa pensée sur les aspects individuels et cosmiques de la conscience, c'est un autre qui l'a influencé sur ce qui a trait à la conscience sociale et à des moyens de la développer.

2.3.1.3 L'influence de Patrick De Maré

Bohm s'est inspiré, pour son modèle de dialogue de groupe, des idées et des expériences de Patrick De Maré (1989, 1991), un disciple de Bion, qui a développé une forme de thérapie de groupe qu'il appelle «sociothérapie», où «le groupe est l'objet du traitement et l'individu est l'agent» (1989, p. 179). De Maré a voulu commencer son intervention, dit-il, là où les petits groupes de thérapie ne se rendaient pas, c'est-à-dire par l'examen des présuppositions provenant des macro-cultures et des sous-cultures auxquelles les humains appartiennent inévitablement. Il postule que les présuppositions qui sont à la source de haines et de conflits, peuvent être transformées si elles sont examinées consciemment dans un dialogue de groupe.

De Maré (1989) propose que des groupes de 20 à 40 personnes qui ne sont pas membres d'une communauté où elles dépendent les uns des autres, se rencontrent dans le but d'apprendre à dialoguer en suivant les préceptes suivants :

- 1) les gens s'assoient en un seul cercle;
- 2) ils se rencontrent régulièrement (une fois ou deux par semaine) pour une durée d'une heure et demie;
- 3) il s'engagent dans une conversation libre (*free floating*);
- 4) ils ont un hôte (*convener*) non directif.

De Maré (1989) suggère donc que la sociothérapie se fasse dans des groupes plus grands que les groupes de thérapie axés sur l'individu. Un groupe de 20 à 40 n'est plus un «groupe restreint» selon certains spécialistes de la dynamique de groupe. Le pronostic sur le genre de relations qui peut s'établir dans un groupe de plus de 20 personnes est plutôt négatif selon Anzieu (1975) – les rapports étant surtout marqués, dit-il, par l'indifférence. De Maré pense autrement. Fort de son expérience d'un tel groupe qui se rencontrait déjà depuis 12 ans lorsqu'il a écrit sur le sujet (De Maré, 1989), il voit le groupe moyen comme un excellent médium pour reproduire les conflits sociaux, susciter les réponses

primitives sur lesquelles il faut précisément apprendre à dialoguer et pour éventuellement développer une forme de camaraderie qu'il qualifie d'impersonnelle (*impersonal fellowship*), ce qui veut dire qu'elle ne dépend pas de liens sentimentaux entre les gens.

Dans ces microcosmes sociaux, le défi majeur serait donc de créer une qualité de dialogue qui permettrait de transformer la frustration en camaraderie. Il est essentiel, selon De Maré, de mettre au grand jour les différences qui opposent les uns aux autres car pour lui, comme pour Freire à qui il se réfère, rien n'est plus néfaste que le camouflage des suppositions culturelles dans une conspiration du silence. La structure et le processus de ce type de groupe sont justement conçus pour faire ressortir les croyances cachées qui mènent aux affrontements.

De Maré (1991, p. 45) explique ainsi les étapes dans l'évolution d'un groupe de sociothérapie :

Frustration → haine → énergie psychique → dialogue → pensée →
compréhension → information → «*koinonia*» ou camaraderie impersonnelle.

Il procède à une explication des différences entre les stades d'évolution de ce type de groupe et ceux qui caractérisent la thérapie en petit groupe en utilisant un langage psychanalytique auquel Bohm a préféré ne pas se référer dans sa proposition.

Initialement, concède De Maré (1989), la participation à ce genre de groupe est frustrante et les gens sont sujets à l'une ou l'autre de trois réactions : ils vont soit «faire face à la musique», paniquer ou s'enfuir. De plus, ajoute-t-il, les participants n'y trouvent pas le même plaisir que dans d'autres types de petits groupes où leur identité est rapidement établie. Dans un groupe de sociothérapie, ils doivent persévérer longtemps avant que ne naisse entre eux une forme d'amitié et de tendresse. Par ailleurs, toujours selon l'auteur, cette tendresse, lorsqu'elle est atteinte, n'est pas de nature libidinale car elle n'est pas le fruit du plaisir d'une intimité partagée comme dans les petits groupes, mais provient plutôt du sens de son appartenance à une condition humaine qui nous est commune.

Selon De Maré (1989, 1991), les thèmes qui tendent à émerger pendant ces dialogues, sont de nature universelle comme ceux de la maladie, de la mort, des classes sociales, de l'art, des relations raciales, de la politique, etc. Les groupes de psychothérapie auraient donc tendance à préférer naturellement des thèmes porteurs de valeurs sociales et morales.

Bohm a donné le crédit à De Maré pour l'avoir inspiré dans sa conception des groupes de dialogue. Il s'est cependant démarqué de ce dernier en évitant, dans sa proposition, tout qui a trait au rationnel psychanalytique du fonctionnement du groupe. Il a ainsi évité de s'associer à l'idée qu'il faut passer par la haine pour arriver à la camaraderie, un passage que De Maré considère inévitable et essentiel.

2.3.2 Ce qu'est le dialogue de Bohm et comment il fonctionne

2.3.2.1 Ce qu'est le dialogue de Bohm

Selon Bohm (1991), le dialogue est un antidote aux discussions qui opposent les interlocuteurs les uns aux autres et ajoutent à la fragmentation qui existe dans le monde. Bohm constate que nous défendons nos modèles mentaux individuels et collectifs au moyen de discussions qui sont comme des parties de ping-pong où chacun cherche à gagner la partie. Pourtant, insiste-t-il, le désir de victoire n'est pas compatible avec un objectif de pensée cohérente. C'est le dialogue et non la discussion qui nous permet de dépasser les réflexes de la pensée. En dialoguant, les personnes ne sont plus en opposition, elles participent à l'élaboration de significations communes. Elles participent aussi à la mise à jour des préjugés qui séparent les individus et les groupes. Par le dialogue, espère Bohm, il serait possible d'atteindre un autre niveau de conscience, celui grâce auquel on comprend que l'univers est un tout unifié (*an unbroken whole*) dans lequel on est inclus.

Ce qu'est le dialogue

David Bohm (1991, p. 3) définit le dialogue comme «une exploration collective non seulement du contenu de ce que chacun dit, pense et ressent, mais aussi des motivations, présuppositions et croyances sous-jacentes».

«...une exploration collective»

Ayant réalisé que la pensée était un phénomène largement collectif, Bohm propose d'utiliser le collectif pour explorer les modèles mentaux.

«... non seulement du contenu de ce que chacun dit, pense ou ressent, mais aussi des motivations, présuppositions et croyances sous-jacentes».

Pour Bohm (1992), peu importe le thème d'un dialogue, l'idée d'un contenu «pur» est une abstraction puisque contenu et contexte sont inextricablement liés, chacun dépendant de l'autre. De plus, chaque contexte serait lui-même lié à un contexte plus grand. Nous arrivons ainsi à des significations de plus en plus subtiles qui nous font réaliser que nos modèles ne sont pas des modèles ultimes de la réalité mais plutôt des propositions. Nos contenus, ainsi perçus, deviennent des échafaudages de présuppositions que nous protégeons à tout prix car ils sont liés à notre image de nous-mêmes et à notre sens de sécurité. Pour Bohm, le but du dialogue collectif serait d'apprendre à créer un sens commun plus inclusif des différentes perspectives et plus créateur parce que les participants au dialogue verraient le jeu de leurs propres présuppositions et de celles du groupe.

Le dialogue offrirait donc un espace où les participants peuvent porter attention au processus de la pensée. Cet espace permettrait à ceux et celles qui le pratiquent de développer, par l'attention, un esprit subtil qui saisit la pensée pendant qu'elle est en train de se former. Il s'agit ici d'une forme d'intelligence indéfinissable, délicate, qui est capable de reconnaître l'automatisme des réactions (blâme, dévaluation, exagération, etc.) : *«Such perception, in which one goes deeply into the more subtle aspects of incoherence, can invalidate a false program so that subsequent thought can be free from it and therefore more coherent»* (Bohm et Edwards, 1991, p. 19).

2.3.2.2 Comment fonctionne le dialogue de Bohm

Les groupes de dialogue, selon Bohm (1991), devraient être assez grands pour représenter un microcosme de la société, préférablement entre 20 et 40 personnes, car

lorsque seulement cinq ou six personnes, par exemple, se retrouvent ensemble, elles s'ajustent l'une à l'autre et évitent les questions qui pourraient causer des problèmes.

Bohm propose qu'il n'y ait pas de leader car il voit le dialogue comme un processus égalitaire. Il reconnaît que les individus ne sont pas familiers avec ce genre d'organisation; il concède donc qu'il puisse y avoir un «facilitateur» pendant un certain temps, pour faire des observations sur ce qui se passe. Toutefois, ce facilitateur devrait avoir comme objectif de devenir inutile, le groupe ayant pris la responsabilité de la fonction de facilitation. De plus, les groupes de dialogue ne devraient pas avoir d'agenda prédéterminé, ce qui n'exclut pas des thèmes choisis à l'avance mais le dialogue ne devrait pas servir à régler un problème précis ou à atteindre un but prédéterminé. Le groupe doit être libre d'utiliser l'espace ouvert comme il l'entend.

Dans un groupe de dialogue, les participants sont assis en cercle; le cercle est une expression de l'égalité entre tous. L'espace vide au centre représente symboliquement l'endroit où les participants déposent leurs points de vue et leurs suppositions pour qu'ils soient observés par tous. Dans l'esprit de Bohm, les groupes de dialogue ne sont pas des communautés permanentes. Ils doivent cependant durer assez longtemps et les gens doivent se rencontrer régulièrement pour que les présuppositions fondamentales remontent à la surface et qu'on puisse acquérir de nouvelles habitudes face à la pensée. Bohm suggère des rencontres une fois par semaine ou par quinzaine, réparties sur une période d'un ou deux ans.

Cayer (1994)¹⁵ a fait ressortir des écrits de Bohm, neuf comportements qui favorisent le dialogue :

- suspendre son jugement,
- rendre explicites les présuppositions implicites,
- reconnaître et honorer la personne qui parle,
- accueillir les différences,

¹⁵ Tiré de notes pédagogiques du professeur Mario Cayer (1994), Département de management, Faculté des sciences de l'administration, Université Laval, Québec.

- déposer ses vues au centre du groupe,
- tolérer l'exploration sans consensus, compromis ou décision,
- porter attention au sens émergent,
- garder une attitude de pleine conscience (*mindfulness*) par rapport au processus,
- parler quand on se sent mû par une force intérieure.

Pour une meilleure compréhension du dialogue de Bohm et de son fonctionnement, nous trouvons utile de le différencier d'autres types de groupes dans lesquels les adultes peuvent utiliser le dialogue, d'une façon ou d'une autre, soit pour leur croissance personnelle, soit leur épanouissement intellectuel ou encore pour accomplir des tâches.

2.3.2.3 Ce que le dialogue de Bohm n'est pas

Pauchant et Mitroff (1995), en présentant le dialogue de Bohm dans leur livre sur *La gestion des crises et des paradoxes*, ont cru bon de préciser ce que les groupes de dialogue de Bohm ne sont pas :

1) Il ne sont pas une discussion ou un débat

Bohm croit que la discussion ou le débat – qui opposent les interlocuteurs – empêche d'évoluer vers un sens commun créateur. Le dialogue serait précisément un antidote à la discussion¹⁶.

2) Ils ne sont pas des groupes de croissance

Bien que la croissance personnelle soit un effet désirable de la participation à un groupe de dialogue, le but de celui-ci n'est pas une aide thérapeutique.

3) Ils ne sont pas des comités, des groupes de résolution de problème ou de conflit

Bohm considère que le fait de donner des buts utilitaires au dialogue change l'intention de la pratique.

¹⁶ Nous ajouterons que les groupes de dialogue ne sont pas non plus des groupes de pratique de la dialectique visant la transformation des perspectives, selon l'approche de Mezirow.

4) Ils ne sont pas des «salons»

Depuis quelques années, les «salons» sont redevenus populaires¹⁷. Les participants y tiennent des conversations de groupe sur des sujets d'intérêt mais sans exercer la discipline d'attention à la pensée que Bohm considère essentielle à sa méthode.

5) Ils ne sont pas des groupes de consensus

Le but est une exploration, pas une recherche d'option acceptable pour la majorité, en vue d'une prise de décision.

6) Ils ne sont pas un mécanisme pour bâtir une communauté ou un groupe avec une pensée homogène

Le dialogue de Bohm encourage la diversité des points de vue et la construction d'un sens commun qui inclut des oppositions. Le «*group think*» est aux antipodes de ce que recherche Bohm.

7) Ils ne sont pas une panacée

Le dialogue de Bohm n'est pas pour toutes les occasions. Dans un contexte organisationnel, il peut quelquefois être même insupportable. La lenteur du processus, les frustrations que l'exploration engendre, les contradictions qui cohabitent sans résolution immédiate font du dialogue de Bohm une pratique qui doit être utilisée dans des contextes particuliers que la recherche n'a pas encore bien définis.

2.3.3 Les recherches empiriques sur le dialogue de Bohm

Nos consultations dans trois banques de données et auprès de praticiens du dialogue de Bohm au Canada et dans d'autres pays, n'ont révélé que trois recherches empiriques sur le dialogue de Bohm. Fewel-Tulin (1997) a fait une microanalyse du contenu linguistique d'un dialogue qui s'est tenu dans le cadre du *Dialogue Project* dirigé par Isaacs (1993; 1996), mais sa recherche se situe dans le champ de l'ethnométhodologie

¹⁷ Voir l'article intitulé «Salons : the Art of Conversation». *Utne Reader* (1994), 44, 66-88.

et a très peu rapport à l'objet de la présente recherche. Nous ne l'avons donc pas retenue. Nous retenons cependant les recherches de Cayer (1996) et de Laberge (1999).

2.3.3.1 Les dimensions du dialogue de Bohm et les effets de la pratique : la recherche de Cayer

La première de deux recherches empiriques que nous avons retenues a été faite par Cayer (1996) dans le cadre d'un doctorat en psychologie. La thèse s'intitule «*Inquiry into the Experience of Bohm's Dialogue*». Cayer est professeur de management à l'Université Laval. Il est aussi l'auteur d'un article comparant le dialogue de Bohm à la science action (Cayer, 1997) et coauteur d'un autre article sur le dualisme et le dialogue dans les organisations (Cayer et Minkler, 1998).

Cayer (1996) a réalisé des entrevues en profondeur auprès de 18 praticiens de longue date du dialogue de Bohm, vivant dans cinq pays différents. La plupart des personnes avaient connu Bohm personnellement et avaient été initiées à cette forme de dialogue par son concepteur. Elles avaient généralement entre 40 et 60 ans et avaient pratiqué le dialogue en moyenne six années et demie. Il les a interrogés sur les raisons pour lesquelles ils/elles s'adonnaient à cette pratique, et leur a demandé d'identifier les caractéristiques du dialogue à la lumière de leur expérience. Il s'est intéressé aux effets de la pratique du dialogue sur ces personnes et aux difficultés rencontrées dans la pratique. Il leur a aussi demandé ce qui, à leur avis, manquait, à cette forme de communication et comment ils voyaient le rôle du facilitateur.

Les dimensions du dialogue

Les résultats des entrevues ont permis au chercheur de faire ressortir cinq dimensions du dialogue de Bohm, chacune ayant ses caractéristiques distinctes et ses propres difficultés dans la pratique. Les dimensions et leurs caractéristiques telles que rapportées par Cayer (1996) sont les suivantes :

1) Le dialogue comme conversation

En tant que conversation, propose Cayer, le dialogue offre une occasion de développer des habiletés de communication. Les participants apprennent à rester

ouvert à ce qui émerge dans les échanges plutôt que d'essayer de les contrôler. Cette dimension permet de pratiquer l'écoute de soi et l'écoute de l'autre, en essayant de comprendre plutôt que de juger. Des qualités d'empathie et de souci de l'autre sont associées à cette dimension. Cayer note que les participants s'impliquent dans la dimension «conversation» du dialogue «non pas dans le but d'obtenir plus de contenu mais plutôt pour comprendre l'expérience des autres» (p. 273). Le chercheur associe cette dimension aux travaux de Noddings (1994) sur le raisonnement interpersonnel. Voici la liste des caractéristiques telles que décrites par le chercheur (p. 275) :

- Parler ensemble sans intention précise.
- Être à l'écoute de l'autre et de soi-même.
- Être à l'écoute de l'être tout entier.
- Écouter sans juger.
- Respect, empathie, souci de l'autre, réceptivité, sollicitude.
- Comprendre l'expérience de l'autre.
- Participation interpersonnelle.
- Raisonnement interpersonnel.
- Réciprocité

2. Le dialogue comme mode de questionnement

Dans cette dimension du dialogue, les participants cherchent à rendre visibles les présuppositions qui sous-tendent leurs propos, leurs réactions et ceux du groupe. Tout est sujet à questionnement, le contenu comme le processus. On ne cherche pas nécessairement de réponse. La réflexivité associée à la catégorie II d'apprentissage est typique de ce questionnement. Les participants acceptent de se laisser ébranler dans leurs convictions. Cayer fait remarquer que le questionnement reste souvent au niveau du contenu et que «nous sommes plutôt des illettrés quand nous en venons à la reconnaissance et au questionnement de nos propres émotions et de celles des autres» (p. 277), et cela même si c'est l'exploration de toutes les formes de présuppositions qui a attiré vers le dialogue, la plupart des personnes interviewées.

Les caractéristiques sont résumées ainsi par Cayer (p. 280) :

Questionnement du contenu et du processus.
Exige ouverture et courage.
L'art de questionner.
Prises de conscience.
Introspection, réflexivité.
Désapprendre pour mieux apprendre.

3) Le dialogue comme création d'un sens commun

La création d'un sens commun est possible quand le sens circule dans le groupe, se nourrissant de la diversité des points de vue. Cayer rapporte que, pour les personnes interviewées, cet aspect était perçu comme essentiel et dépassait le simple partage de points de vue différents. Pour qu'il y ait sens partagé, conclut-il, «les participants doivent accepter le risque d'être transformés par l'expérience» (p. 282), ce qui implique une forme d'exploration au-delà de l'écoute et de l'empathie. Il s'agit d'une activité collective dont les caractéristiques sont présentées ainsi (p. 286) :

Flot, circulation de sens autour et à l'intérieur des participants.
Diversité des points de vue.
Contenu commun de la conscience.
Le sens a le pouvoir de créer.
Acceptation du risque d'être transformé.
La suspension de tout jugement.
Une forme de thérapie sociale

4) Le dialogue comme méditation collective

Cette dimension est liée à la qualité d'attention que Bohm jugeait si importante pour le dialogue. Il s'agit de prendre conscience de son expérience du moment, de ne pas laisser la pensée couper cette expérience en l'analysant plutôt qu'en la vivant.

L'attention porte sur soi et sur le groupe. La dimension du dialogue comme méditation collective en serait une qui, selon Cayer, exige une qualité d'attention qui «ne se limite pas aux aspects cognitifs de l'expérience. Elle inclut «les émotions et le corps et, en plus, possède une dimension collective» (p. 295). Les caractéristiques seraient les suivantes (p. 299) :

Acceptation de la réalité du moment présent sans tentative de changer les autres, les comportements, les situations, etc.

Le raffinement de l'attention.

Forme d'intelligence subtile allant au-delà de la dualité observateur/observé.

Attention dirigée individuellement et collectivement vers le processus de la pensée.

Créativité sociale et «illumination».

5) Le dialogue comme processus participatif

Il s'agit ici d'une dimension du dialogue qui va au-delà des mots. Il existe une reconnaissance qu'il n'y a pas de séparation entre les membres du groupe et que chacun participe à créer ce qui s'y passe. L'auteur note l'aspect cosmique de cette dimension. Dans le sens où Bohm l'entend, le concept de participation ne transmet pas l'idée habituelle de contribution égalitaire ou de démocratie participative. Il s'agirait plutôt d'une vision du monde où tout est relié. Les personnes interviewées ont reconnu l'existence de moments privilégiés, dans les dialogues, où ils ont fait l'expérience «d'une expansion de leur *self*, où ils ont vécu «un sentiment de communion» (p. 289). Les caractéristiques sont les suivantes (p. 292) :

Pas de hiérarchie, *empowerment* des participants.
Une façon de voir le monde.
Une nouvelle forme de conscience.
Perception du fait que nous sommes intimement liés.
Moins d'attachement au langage conceptuel.
L'existence même de chaque chose prend naissance
dans la participation.

Les effets positifs de la pratique

Dans sa recherche, Cayer a rapporté les effets positifs de la pratique qui lui ont été révélés par les praticiens. Ceux-ci incluent une meilleure aptitude à gérer les conflits et une amélioration des habiletés d'écoute et d'expression. Certains ont noté chez eux, un accroissement du respect envers les autres. En général, les praticiens interviewés attribuent à la pratique du dialogue le développement d'une plus grande conscience de leurs propres suppositions et une plus grande clarté d'esprit. Celle-ci aurait aussi contribué à plus d'ouverture chez eux.

Les difficultés associées à la pratique

Parmi les difficultés énumérées, plusieurs se rapportaient aux choix paradoxaux que les praticiens devaient faire. Parler ou écouter ? Mettre l'accent sur l'individu ou la collectivité ? S'attarder au processus ou au contenu ? Les personnes interviewées ont révélé, de plus, qu'une grande souffrance et une période de confusion pouvaient accompagner les prises de conscience qui se faisaient pendant les dialogues. Certains obstacles au dialogue ont été identifiés, comme la domination exercée par un membre du groupe, le manque d'attention, la fuite dans l'abstraction ou encore l'évitement du questionnement de certaines présuppositions.

Les lacunes dans la vision et la pratique du dialogue de Bohm

Grâce à ses entrevues, Cayer a pu cerner huit lacunes au dialogue de Bohm tel que son concepteur l'a envisagé initialement ou bien dans la pratique telle qu'elle s'est développée au cours des années. Les lacunes comprendraient : 1) un manque de développement théorique dû, selon certains, à une révérence exagérée pour les idées originales de Bohm; 2) le dialogue de Bohm serait, de l'avis de certaines personnes interviewées, trop conceptuel, trop «masculin», ce qui s'expliquerait par la supposition de base de Bohm, que la racine de tout est dans la pensée; 3) pour d'autres, le fait que l'histoire personnelle et les petits événements de la vie quotidienne soient négligés au profit de questions plus impersonnelles posait problème; 4) le manque d'exploration de l'aspect «cosmique» du dialogue; 5) la perte de vue de l'aspect collectif du dialogue; 6) le manque d'habiletés de facilitation ont aussi été soulignés comme des lacunes; 7) certains ont déploré le manque d'attention porté aux exigences de la transformation de l'esprit humain par le développement de l'attention; 8) finalement, des personnes interviewées se sont plaintes du manque d'activités physiques pour contrebalancer le côté intellectuel du dialogue.

2.3.3.2 Les niveaux du dialogue de Bohm selon Pauchant et la recherche de Laberge

Les niveaux du dialogue

Pauchant et Mitroff (1995) ont examiné le potentiel du dialogue dans une perspective organisationnelle, et plus particulièrement dans un contexte de gestion systémique des crises et des paradoxes. Après avoir présenté le dialogue de Bohm et retracé les racines du dialogue dans une longue tradition historique remontant à Héraclite d'Éphèse et à Socrate, Pauchant et Mitroff (1995) ont postulé que, dans le dialogue de Bohm, «le processus pourrait opérer simultanément à plusieurs niveaux » (p.224). Par «niveau», ils n'entendent pas une gradation mais plutôt des «modes de réalité» qui sont eux-mêmes à explorer et qui peuvent être juxtaposés, simultanés et complexes.

Le premier niveau consisterait en une *plate-forme différente* qui permettrait à des subalternes et des supérieurs de se parler dans un contexte où les rapports hiérarchiques

jouent moins, ou encore qui donnerait la chance à des équipes qui se côtoient peu d'échanger sur un grand nombre de sujets. À un deuxième niveau, on retrouverait la *croissance personnelle*, même si celle-ci n'est pas recherchée explicitement. Cette croissance proviendrait de la possibilité de pratiquer l'expression du désaccord dans le respect et de l'occasion d'être écouté avec empathie. Pauchant et Mitroff mentionnent l'effet thérapeutique de la véritable rencontre de «je et tu», décrite par Buber. Le troisième niveau serait celui du *groupe réalisant sa cohérence et ses différences*. Ici l'auteur nous réfère à Max Pagès pour l'idée de «colle psychique» d'un groupe qui vient de la réalisation des fragilités individuelles traitées avec compassion. Les auteurs signalent ici le paradoxe entre l'appartenance au groupe et l'inévitable solitude existentielle de l'individu.

Un autre niveau, le quatrième, consisterait en *la réalisation de l'impact de la culture organisationnelle*. Ceci se ferait à travers le questionnement des suppositions de base de l'organisation et la révélation des mécanismes de rationalisation institutionnalisés. Le cinquième niveau toucherait *la culture de la société ambiante* révélée grâce à la diversité des participants et grâce au questionnement. Les auteurs font ici un lien avec la thérapie sociale (*sociotherapy*) de De Maré. Le sixième niveau serait *une forme de questionnement* qui remet en cause les méthodes habituelles d'exploration et de recherche utilisées en science et dans le domaine organisationnel.

Le septième niveau concernerait la création d'un *langage innovateur*. Se référant à Habermas, Pauchant et Mitroff font remarquer que toute innovation est influencée par le langage utilisé par un groupe. Le huitième niveau serait *l'émergence d'une éthique toujours mouvante et incertaine*, une éthique née de la conversation profonde plutôt que de principes rigides. Au neuvième et dernier niveau, le dialogue aurait *une fonction spirituelle* qu'il entend dans le sens de méditation et de «nourriture de l'âme». Les auteurs citent un passage de Simone Weil où cette dernière explique que l'âme est nourrie quand la parole de l'autre nous donne accès à notre propre pensée ou quand elle reconforte.

La recherche de Laberge

Laberge (1999) a rédigé son mémoire de maîtrise ès science en management sur une expérience du dialogue de Bohm menée dans le milieu organisationnel. Sa thèse s'intitule «*Le dialogue comme discipline de conversation stratégique : l'expérience du ministère du Développement de Ressources humaines*». Elle a voulu savoir, par le moyen d'entrevues auprès de 30 gestionnaires du Ministère qui avaient participé à une série de 6 dialogues dans le cadre d'une redéfinition de la vision de l'organisation, si ceux-ci : 1) avaient trouvé que l'utilisation du dialogue de Bohm était pertinente dans ce contexte, 2) sentaient qu'ils sortaient personnellement enrichis de l'expérience, 3) avaient rencontré des difficultés, 4) considéraient le processus utile pour leur organisation et 5) voyaient des avenues qui seraient à explorer à l'avenir.

La chercheuse n'a pas elle-même participé ou observé les dialogues, sauf le dernier qu'elle a utilisé pour vérifier la présence ou non des neuf niveaux identifiés par Pauchant et Mitroff. Pour répondre à cet objectif de sa recherche, elle a pu recourir à la transcription du sixième et dernier dialogue et à ses propres observations.

En ce qui concerne la première partie de la recherche portant sur les effets de la participation à l'expérience du dialogue, Laberge (1999) rapporte que les participants ont trouvé les dialogues pertinents dans le contexte de la re-définition de leur vision. Presque unanimement, dit-elle, ils ont jugé l'expérience enrichissante sur le plan personnel. Mais la chercheuse fait remarquer que les participants avaient eu l'impression d'être allés au bout des possibilités du dialogue alors qu'ils étaient demeurés axés sur la tâche et sur leurs objectifs pratiques. La méthode du dialogue aurait pu permettre, dit-elle, de toucher les questions organisationnelles plus profondes, mais cela ne s'est pas produit. Laberge (1999) croit que le nombre limité de séances pourrait être la cause de l'absence d'un questionnement plus poussé.

Pour ce qui a trait aux niveaux du dialogue proposés par Pauchant et Mitroff (1995), elle offre plusieurs observations. Les participants se seraient dits heureux de la présence de plusieurs niveaux hiérarchiques dans les groupes de dialogue et de celle de

collègues qu'ils ne côtoient pas souvent (premier niveau). Ils auraient fait preuve, lors de la séance observée, d'une grande confiance qui les a étonnée eux-mêmes (niveau 2). Les participants auraient noté lors des entrevues, l'existence d'une saine tension entre la solidarité et le respect des différences quoique celle-ci n'ait pas été particulièrement apparente lors de la séance observée (niveau 3). La culture organisationnelle n'aurait pas été soumise au questionnement du groupe (niveau 4). Les suppositions culturelles plus larges n'auraient été qu'effleurées (niveau 5). Le questionnement profond sur la façon d'appréhender la réalité n'aurait pas été abordé, les considérations pragmatiques ayant pris le dessus (niveau 6). La chercheuse dit qu'elle n'était pas en mesure de pouvoir constater si un nouveau langage avait été créé car ceci aurait demandé une analyse des dialogues précédents (niveau 7). Laberge a pu constater que les conditions pour l'émergence d'une éthique étaient là mais elle ne rapporte pas de question d'éthique qui aurait fait l'objet du dialogue (niveau 8). Le côté spirituel du dialogue n'a pas pu être observé compte tenu du contexte et de la courte durée de l'expérience du dialogue (niveau 9).

La chercheuse se demande si les niveaux absents ou peu présents lors du dialogue qu'elle a observé, ne seraient pas ceux qu'on pourrait davantage associer à la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson. Il serait normal que ces niveaux ne soient pas apparus à cause de l'ordre de conscience qu'ils exigent. Finalement, elle reconnaît les limites de sa recherche : celles d'ordre méthodologique, les limites de temps ainsi que celles imposées par le contexte lui-même.

2.3.4 Le dialogue tel qu'explicité et mis en œuvre par Isaacs

Si William Isaacs n'a pas fait de recherches empiriques sur le dialogue de Bohm, il fait cependant figure d'autorité dans le domaine à cause des essais qu'il a menés dans le monde organisationnel, de ses écrits sur le sujet et de son travail en tant que directeur de Dia-Logos. Sa firme se spécialise dans la formation de facilitateurs du dialogue de Bohm et dans les interventions organisationnelles menées à partir de cette méthode. Isaacs a été initié au dialogue de Bohm en Angleterre, par Bohm lui-même. Il est professeur à temps partiel au Massachusetts Institute of Technology (MIT). Il est l'auteur de plusieurs

publications sur le dialogue de Bohm dont un livre, *Dialogue and the Art of Thinking Together*, paru récemment et qui fait le point sur les origines philosophiques et sur la pratique elle-même.

Isaacs a été responsable du *Dialogue Project*, mis en œuvre grâce à un octroi accordé au MIT pour cette initiative par la Fondation Kellogg. Le *Dialogue Project* avait quatre buts (Isaacs, 1994) :

- faire connaître le dialogue de Bohm dans différents milieux d'action dont un centre de services de santé pour une population caractérisée par la diversité; un groupe de leaders urbains dans la région de Boston et un groupe patronal-syndical dans une aciérie;
- développer une nouvelle théorie sur le dialogue et une stratégie de mise en œuvre;
- développer la pratique du dialogue en formant un groupe de facilitateurs;
- tenir un symposium, deux ans après le début du projet (en 1993), pour faire le point.

La contribution de Isaacs sur le dialogue de Bohm est significative sur les plans théorique et pratique. Il a voulu rendre le dialogue de Bohm plus accessible, particulièrement dans les organisations. Il a cherché à le définir et le décrire plus précisément que ne l'avait fait Bohm.

Définir le dialogue

Isaacs a proposé différentes définitions du dialogue entre 1993 et 1999. Il expose l'évolution de sa pensée de 1993 à 1996, en comparant deux définitions offertes à trois ans d'intervalle, dans un article publié dans une revue d'éducation (Isaacs, 1996). Initialement, relate-t-il, il avait défini le dialogue comme «un questionnement soutenu et attentif du processus, des certitudes et des structures sous-jacentes à la pensée et aux actions humaines» (1996, p. 20) mais trois ans plus tard, il le voyait comme «la création de champs tangibles, s'auto-organisant, chargés de nouvelles significations et dans lesquels se manifestent de profonds *insights* collectifs ainsi qu'une réorientation permettant de passer à des actions efficaces et alignées» (p. 20). Le «champ» serait le niveau le plus fondamental sur lequel il faudrait porter son attention. Celui-ci est décrit

comme «l'environnement d'attention collective, d'images reliées à l'identité et du mouvement dynamique de la pensée tacite qui les contient» (p. 24).

Dans son livre publié en 1999, Isaacs offre deux nouvelles définitions du dialogue de Bohm, qui sont complémentaires l'une par rapport à l'autre. Elles sont aussi plus simples que les précédentes. Le dialogue, propose-t-il, «est un questionnement partagé¹⁸, une façon de penser et de réfléchir ensemble» (1999, p. 9). Un peu plus loin, il dit «le dialogue est une expérience vivante de questionnement à l'intérieur des personnes et entre elles»¹⁹.

Il nous apparaît que l'auteur qui, de 1993 à 1996, donnait comme but au dialogue «des actions efficaces et alignées» (*op. cit.*) s'est détaché de cette optique dans ses derniers écrits. Cette préoccupation d'efficacité l'éloignait sans doute de l'intention originale de Bohm qui ne voulait ne pas utiliser le dialogue pour des buts spécifiques ou même stratégiques.

Une contribution importante d'Isaacs, dès 1993, a été son modèle de l'évolution d'un groupe de dialogue de Bohm. Il y a sept ans, il proposait quatre étapes décrites à partir d'un concept central, celui du «contenant». Le contenant a été d'abord défini comme «la somme des suppositions collectives, des intentions partagées et des croyances de groupe qui se manifestent en partie dans l'atmosphère ou le climat du groupe» (p. 34). L'auteur, en reconnaissant quatre étapes dans l'évolution d'un groupe de dialogue, ne croit pas pour autant que l'évolution soit linéaire. Pour lui, il s'agit plutôt d'un va-et-vient où les participants retournent aux étapes précédentes plusieurs fois. Il va même jusqu'à dire que toutes les étapes pourraient être présentes en même temps, avec une qui prédominerait.

¹⁸ En anglais : «*a shared inquiry*», le mot «*inquiry*» ne se traduit pas exactement.

¹⁹ Il est difficile de rendre exactement le sens anglais «*a living experience of inquiry within and between people*».

Les étapes d'un groupe de dialogue selon Isaacs (1993)

Étape 1 : instabilité du contenant

Cette première étape se caractérise par la manifestation de différences non exprimées entre les participants. Le défi de cette étape consiste à reconnaître les différences et à accepter de les explorer. Si le défi est relevé, le groupe passera à l'étape suivante.

Étape 2 : instabilité dans le contenant

La deuxième étape se reconnaît par la tendance à discuter et à se défendre. Plus rien ne semble vrai. Il y a un sens de désorientation et les participants cherchent des normes. Il s'y passe ce qu'Isaacs appelle une «crise de suspension». Certains groupes passent à travers la crise et arrivent à la troisième étape.

Étape 3 : exploration dans le contenant

Ici, on remarque un rythme différent, un sens du partage et du jeu, mais il y a «une crise de douleur collective» quand on prend conscience que les suppositions sont à la source de la séparation. Cette réalisation est un prélude à la créativité si le groupe est capable de soutenir cette prise de conscience.

Étape 4 : créativité dans le contenant

La dernière étape se caractérise par un nouvel ordre de conscience (*awareness*), un bassin de significations partagées et une capacité de dialoguer sur la formation même des significations et des présuppositions dans le groupe. C'est le «métalogue» de Bateson. Le groupe est plus souvent silencieux mais sans l'angoisse qui accompagne habituellement le silence dans un groupe (Isaacs, dans Senge *et al.*, 1994).

Isaacs (1996) admet une certaine similitude avec les modèles connus sur les étapes de développement d'un groupe, mais il fait remarquer que le jalon selon lequel on mesure l'évolution d'un groupe est généralement la nature des relations interpersonnelles parmi les membres. Pour lui, dans le dialogue de groupe de Bohm, on met plutôt l'accent sur la nature du processus de la pensée, sur la qualité du processus de raisonnement individuel et collectif et la qualité de l'attention collective.

Dans son dernier livre, Isaacs (1999) a remplacé le concept de quatre «étapes» par celui de quatre «champs» qui auraient des qualités différentes. En choisissant ce mot et en offrant une représentation graphique d'un mouvement dynamique d'un champ à l'autre, il veut empêcher toute interprétation qu'il y aurait, dans le dialogue, des étapes qui se succèdent de façon linéaire. «Le mouvement du dialogue n'est pas tant une succession linéaire qu'une évolution» (p. 254), affirme-t-il. L'idée de progression demeure cependant ainsi que celle voulant que ce soit une impasse qui fasse passer le dialogue d'un champ à l'autre. Sa dernière définition du «contenant» de ce qui apparaissait dans ses écrits précédents. Il le conçoit maintenant comme «le cercle qui contient tout, qui est le symbole du tout, une place où la transformation peut s'opérer» (p. 243). Il ajoute que le contenant peut s'approfondir et évoluer avec le temps (p. 250).

Isaacs (1999) y décrit également quatre pratiques du dialogue qu'il associe à quatre principes. La première pratique, celle de l'écoute, est mise en relation avec le principe du dialogue comme processus participatif (qu'il entend dans le même sens que Cayer, 1996). La pratique du respect est associée au principe de recherche de cohérence qui, dit-il, incite les participants à continuer le questionnement jusqu'à la compréhension de la première impulsion qui est toujours en harmonie avec le tout (*wholesome*). La pratique de la suspension est reliée au principe de la conscience de ce qui se passe (*awareness*). Finalement, la pratique d'expression – de se faire entendre (*voicing*) – est associée à celle du déploiement des possibilités qui existent (*unfoldment*).

Le dernier livre d'Isaacs (1999) présente une typologie des rôles joués dans un groupe de dialogue – typologie élaborée par son collègue David Kantor²⁰, un clinicien en thérapie familiale et un collaborateur dans la formation au dialogue. Le modèle de Kantor révèle quatre façons de se comporter dans un groupe de dialogue – des façons qui sont fondamentalement différentes l'une de l'autre mais qui sont toutes considérées comme nécessaire au bon fonctionnement du dialogue. Ainsi, il y aurait : 1) ceux qui font bouger les choses (*movers*), 2) ceux qui suivent (*followers*), 3) ceux qui s'opposent (*opposers*) et ceux qui se tiennent à part (*bystanders*).

²⁰ Matériel pédagogique non publié.

Finalement, Isaacs situe le dialogue de Bohm dans le champ plus vaste de ce qui est conversation, montrant que lorsque l'on délibère de façon dialogique, on peut arriver à un dialogue réflexif et finalement à un dialogue générateur de nouvelles idées, de nouveaux insights, d'un nouveau sens collectif.

On peut regretter que les résultats du *Dialogue Project* n'aient jamais été publiés autrement que de façon anecdotique, particulièrement ce qui concerne l'expérience du dialogue dans les relations patronales-syndicales dans une aciérie américaine. De celle-ci, Isaacs nous dit seulement qu'après quelques mois d'intervention «plusieurs ont vécu un changement radical qui a eu comme conséquence – au moins pour un certain temps – de changer leurs épées en charrues» (1999, p. 8). Une description plus scientifique aurait pu servir à valider les idées présentées par l'auteur dans son dernier livre.

La force d'Isaacs se place du côté conceptuel. On peut aussi apprécier ses efforts pour rendre le dialogue viable dans les organisations ainsi que sa persévérance dans la poursuite d'une réconciliation entre les besoins pratiques, urgents et stratégiques des organisations et un mode de communication qui est lent, peu axé sur les résultats à court terme et qui met l'accent sur l'examen des structures d'interprétation plutôt que sur la stratégie.

2.3.5 Les particularités du dialogue de Bohm dans les organisations

Plusieurs auteurs sont d'avis que le dialogue de Bohm mérite une place dans les organisations et qu'il offre un véhicule de choix pour une exploration réflexive plus large, associée à la troisième catégorie d'apprentissage de Bateson (Senge, 1990; Isaacs, 1993; Pauchant et Mitroff, 1995; Cayer, 1997). Dixon (1996, 1998) le situe comme une de méthodes dialogiques prometteuses pour le monde organisationnel et Schein (1993) voit son potentiel comme instrument de développement organisationnel, démontrant un intérêt particulier pour le rôle du facilitateur.

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, c'est Senge (1990) qui, le premier, a envisagé que le dialogue de groupe de Bohm pourrait avoir une place dans le milieu organisationnel. Il l'a perçu comme une méthode privilégiée de l'apprentissage en

équipe, pourvu que les participants : 1) prennent le risque de suspendre leurs présuppositions, littéralement les suspendre devant eux pour les examiner, 2) qu'ils se considèrent comme des collègues, 3) qu'ils aient un facilitateur qui possède des habiletés de facilitation de processus (*process facilitator*) et 4) que le groupe sache faire l'équilibre entre dialogue et discussion. Il reviendrait au gestionnaire de se faire facilitateur du dialogue et gardien du juste équilibre entre dialogue et discussion.

Cette dernière condition marque une reconnaissance, de la part de Senge (1990), du fait que le dialogue de Bohm, dans sa forme pure, ne serait pas soutenable dans un monde dominé par des attentes de performance et d'efficacité. Senge recommande d'utiliser le dialogue pour explorer des questions complexes, développer un sens plus riche de ce que contient une situation et de se tourner vers la discussion pour faire des choix quand vient le moment de la prise de décision.

Dixon (1996, 1998) a recensé différentes méthodes dialogiques qui peuvent favoriser l'apprentissage organisationnel. D'orientation constructiviste, elle considère que l'apprentissage organisationnel est une question d'interprétation collective de la réalité. Et pour elle, c'est par le dialogue que l'on interprète l'information et crée de nouvelles connaissances. Elle fait ressortir une différence primordiale entre le dialogue de Bohm et la science-action : le dialogue de Bohm, dit-elle, est pratiquement libre de toute technique, alors que la maîtrise de la méthode d'Argyris exige presque une année de pratique avec un «*coach*» très directif. Les deux approches, selon elle, auraient pourtant le même but, soit de faire ressortir les modèles mentaux et de les examiner. Elle croit que c'est là une compétence essentielle pour les gestionnaires (1993, 1994).

De plus, Dixon (1996) fait remarquer qu'opter pour le dialogue de Bohm requiert qu'une entreprise change sa relation au temps. Cependant, en accordant suffisamment de temps pour des dialogues du type proposé par Bohm, les organisations pourraient arriver, croit-elle, à construire un sens collectif profond et partagé. Elle soutient qu'il est plus profitable pour une organisation de se fier à l'intelligence collective qu'aux talents de quelques étoiles montantes (*high flyers*). Elle fait tout de même ressortir un risque pour la haute direction d'une entreprise : le dialogue de Bohm est un processus démocratique. À

ce titre, il pourrait mener les employés à mettre sur le tapis, un jour ou l'autre, des questions fondamentales comme celle de la répartition des profits, celle des privilèges et celle des comportements associés au statut.

Dans cette veine, Ferwick (1998), s'est préoccupée de l'absence d'attention aux relations de pouvoir dans cette forme de dialogue qui présume que les participants sont égaux; elle a fait une mise en garde sur les dangers de révéler ses suppositions dans un contexte où la candeur peut revenir contre soi.

Bohm, lui-même, a fait peu de commentaires sur le dialogue dans le milieu organisationnel. Il le voyait comme nécessairement limité, mais considérait valable toute étape vers la reconnaissance de l'incohérence de la pensée dans la société et dans les entreprises. Dans la même veine, Cayer (1997) – qui a examiné en profondeur la différence entre la science-action et le dialogue de Bohm – s'est inquiété de ce qui arriverait si les organisations mettaient le dialogue au service d'une logique d'efficacité qui, elle-même, n'est pas sujette à examen : *«In this context, dialogue would be limited to exploring only the assumptions that do not constitute a threat for the existence of the organization or the system»*.

Pauchant et Mitroff (1995) invitent aussi à la prudence en ce qui concerne l'introduction du dialogue de Bohm dans les organisations étant donné le peu d'évidence empirique sur les effets de cette pratique en entreprise. Mais leur expérience personnelle de ce mode de communication le leur fait voir comme «particulièrement prometteur afin de mettre au jour les suppositions de base dans un contexte de gestion systémique des crises et des paradoxes» (p. 221). Pour eux, le dialogue qui est «résolument lent, sinueux et parfois mystérieux et dont la visée est à plus long terme» (p. 222), offre un autre choix aux organisations. Ce processus «inter-hiérarchique, inter-service, multidisciplinaire et orienté vers un objectif très général» (p. 222) permet d'aller à la recherche de suppositions de base profondément partagées. C'est ce qu' Issacs (1999), inspiré de Bateson (1972) , a appelé l'examen de «l'écologie de la pensée».

Schein (1993) a voulu situer conceptuellement le dialogue dans le champ du développement organisationnel. Il le définit comme «un moyen d'habiliter un groupe à

devenir conscient de sa création graduelle de significations partagées» (p. 43). Il met l'accent sur le fait que le groupe de dialogue n'est pas un «T-group» : il vise la formation de la pensée et non l'exploration des émotions comme cela se fait dans un contexte thérapeutique. Schein (1993) ne nie cependant pas que le groupe rencontrera tous les défis «classiques» de la dynamique de groupe : par exemple, les questions liées à l'autorité et aux rôles – particulièrement au rôle du facilitateur. Il faudra s'attendre à l'expression d'émotions et à la manifestation de toutes les défenses psychologiques. Pour les leaders, note-t-il, «révéler aux autres (et quelques fois à eux-mêmes) qu'ils ne sont pas sûrs d'eux, qu'ils ne comprennent pas toutes les prémisses sur lesquelles ils se fondent pour agir et qu'ils font des erreurs peut être très menaçant» (p. 50).

Pour Schein (1993), l'apport d'un facilitateur ou d'une facilitatrice constitue une des conditions de succès du dialogue de Bohm dans les organisations. Le facilitateur doit aider les participants à garder un sens de responsabilité face à ce qui se passe et maintenir le dialogue. En même temps, il doit veiller à ne pas prendre le rôle d'expert ou de «soignant» qui se porte au secours des participants en difficulté car il participe lui aussi au dialogue en tant que collègue. Son art serait de savoir sentir le flux des significations et de dire ce qui doit être dit au bon moment et pas davantage. Il doit servir de modèle par sa diligence à examiner ses propres suppositions.

Schein (1993) reconnaît l'utilité d'un groupe de dialogue qui se rencontrerait pendant un certain temps, ayant comme seul but d'apprendre les habiletés du dialogue, mais il émet l'hypothèse que l'intérêt ne pourrait pas être soutenu pendant très longtemps si le groupe n'avait pas de but plus large que l'apprentissage du processus lui-même.

Notons finalement que nombre de consultants en gestion ont écrit sur leur utilisation et leurs adaptations du dialogue de Bohm dans les organisations. Deux consultantes, Gerard et Turf (1998) méritent d'être mentionnées pour leur livre qui présente, de façon pratique et réfléchie, les diverses techniques qu'elles utilisent pour introduire le dialogue de Bohm dans les organisations. On peut souligner aussi l'apport de deux autres consultantes, Bennett et Brown (1995), qui décrivent dans une œuvre

collective sur l'organisation apprenante, leur adaptation du dialogue de Bohm pour des fins de planification stratégique.

2.3.6 Un aspect peu étudié : la dynamique d'un groupe de dialogue de Bohm

À part Isaacs (1993) qui a postulé l'existence de quatre étapes dans l'évolution d'un groupe de dialogue pour ensuite remplacer la notion d'«étapes» par celle de «champs» et Schein (1993) qui a fait quelques remarques sur la dynamique d'un groupe de dialogue, les praticiens et théoriciens du dialogue de Bohm semblent s'être peu intéressés à cette dimension. On peut faire certains rapprochements entre la psychothérapie et le dialogue de Bohm en ce qui concerne la dynamique de groupe mais il faut faire attention car De Maré (1989, 2000) demeure dans une tradition psychanalytique alors que Bohm s'en est intentionnellement éloigné.

Il faut noter tout de même que certains écueils mentionnés par Anzieu (1975) par rapport aux grands groupes – écueils qui ont été contestés par De Maré (1989) – sont ressortis dans les entrevues menées par Cayer (1996) auprès des praticiens de longue date du dialogue de Bohm, et ceci même si la plupart pratiquaient dans des groupes de moins de 20 personnes. Ainsi, il semblerait que l'absence d'une reconnaissance de l'identité de chacun et la perception d'indifférence dans les rapports aient été quelquefois difficiles à vivre pour ces personnes. D'autres difficultés notées porteraient sur le chaos de l'étape initiale et sur le côté non structuré de l'expérience.

Si les groupes de dialogue de Bohm ne sont ni des groupes de thérapie, ni des groupes de tâche, pourraient-ils être conçus comme des groupes d'apprentissage où l'objet de l'apprentissage serait l'acquisition de certaines habiletés et du développement de l'ordre de conscience qui sous-tend ces habiletés ? En l'absence de recherches empiriques sur la dynamique d'un groupe de dialogue de Bohm, un regard sur les éléments à considérer dans la dynamique d'un groupe d'apprentissage pourra nous aider, au chapitre 5, à mieux saisir certains des résultats de la présente recherche.

Brouillet (1989) s'est intéressée aux groupes d'apprentissage qu'elle aborde dans une perspective écosystémique, une approche épistémologiquement cohérente avec le

dialogue de Bohm. Sa conception s'inspire de multiples sources dont l'approche systémique de Bateson, les prémisses de l'école de communication de Palo Alto ainsi que les théories sur la dynamique d'un groupe d'apprentissage de Landry (1977) et de St-Arnaud (1978). Prenant en considération la complexité des interactions et des rétroactions dans un groupe d'apprentissage tel qu'elle le conçoit ainsi que le calibrage constant qui s'opère à tous les niveaux, Brouillet (1989) appelle son modèle «s'apprendre et s'enseigner» :

«Ce modèle s'appelle s'apprendre et s'enseigner car les processus d'apprentissage, de communication et d'évaluation sont des occasions d'émergence, de mise en commun, de participation active et responsable ainsi qu'une transformation pour l'éducateur et pour les adultes». (p. 310)

La dynamique d'un groupe d'apprentissage écosystémique

Pour ce qui concerne l'aspect dynamique d'un groupe d'apprentissage écosystémique, Brouillet (1989) retient de Landry (1977), la notion de zones dynamiques du groupe. Il y en aurait trois :

1) La zone de l'affectivité

Cette zone comprend les sympathies, les antipathies, les émotions des personnes et les émotions du groupe en tant que groupe. Le groupe passerait d'abord par des tensions primaires (politesse extrême, rigidités, longs silences, ennui, fatigue) provenant du fait que les membres du groupe d'apprentissage ne sont pas encore en sécurité. Si tout va bien, un dégel s'ensuit, puis c'est la naissance d'une cohésion qui peut mener quelquefois à l'euphorie groupale (sentiment de fusion, rires, fêtes...).

Les tensions primaires se changeraient éventuellement en tensions secondaires (insatisfaction, lourdeur, déception). Le climat deviendrait productif seulement si on sait explorer et résoudre les insatisfactions.

2) La zone du pouvoir

Les formes classiques du pouvoir (pouvoir légitime, d'expertise, de référence, de coercition et de récompense) se manifestent différemment selon la composition du groupe et son évolution mais le pouvoir sous ses formes variées imprégnerait toujours les transactions dans le groupe.

3) La zone de la tâche

Il y aurait un cheminement par rapport à la tâche qui commencerait par la primauté des intérêts individualistes pour passer aux contributions conventionnelles puis au questionnement fondamental pour aboutir finalement à la collaboration.

De St-Arnaud (1978), Brouillet (1989) retient la notion d'énergie. Dans un groupe il y aurait deux grands types d'énergie :

- 1) l'énergie disponible,
- 2) l'énergie résiduelle.

L'énergie disponible pourrait prendre la forme d'une énergie de production afin de permettre au groupe d'atteindre une cible commune (et l'enthousiasme pour cette cible serait lui-même créateur d'énergie). L'énergie disponible pourrait se manifester aussi comme une énergie de solidarité (et la solidarité, lorsqu'elle existe, créerait de l'énergie).

L'énergie résiduelle serait celle qui est confinée dans les personnes «les sous-systèmes personnes» : elle n'est pas disponible au groupe. Le groupe se développerait avec l'augmentation de l'énergie disponible et se détériorerait quand l'énergie résiduelle prend le dessus mais il pourrait y avoir aussi des déséquilibres entre l'énergie de production et l'énergie de solidarité.

Il y aurait, de plus, un troisième type d'énergie qui est prélevé de l'énergie de production et de l'énergie de solidarité, c'est l'énergie d'entretien. Pour St-Arnaud, rapporte Brouillet (1989), le groupe tout entier doit apprendre à devenir vigilant dans l'exercice des fonctions d'entretien pour pouvoir détecter les obstacles à la production et à la solidarité.

Facilitation et enseignement

Brouillet (1989) se dissocie de St-Arnaud lorsqu'il confie au groupe tout entier la responsabilité pour les fonctions d'entretien plutôt que de la voir résider principalement chez le ou la responsable de l'animation. Brouillet confère à l'enseignant une plus grande part de responsabilité que St-Arnaud, du moins initialement, pour la structuration et l'autorégulation du groupe. Elle lui assigne aussi une responsabilité spéciale en ce qui

concerne la conscience des prémisses et des idéologies qui existent dans le groupe. Il fait valoir que l'éducateur qui comprend les effets que sa propre vision du monde peut produire dans le groupe, va tendre à aborder ce qui se passe sous forme de questionnement plutôt que d'imposer son interprétation comme la seule réalité valable. Un éducateur qui a cette conscience peut aider les apprenants à reconnaître et examiner leurs suppositions.

Nous avons d'abord présenté les origines du dialogue de Bohm qui se retrouvent dans ses idées sur la pensée pour ensuite décrire le fonctionnement des groupes de dialogue et examiner les recherches et les écrits théoriques sur le sujet. Puis, nous avons souligné les particularités du dialogue de Bohm dans les organisations pour finalement nous pencher sur un aspect peu étudié des groupes de dialogue de Bohm : leur dynamique. Afin de trouver des pistes qui nous permettraient de mieux comprendre cette dimension dans le contexte de la présente recherche, nous avons eu recours à l'approche de Brouillet (1989) sur les groupes d'apprentissage en andragogie. Ces dernières considérations nous ont fait voir le dialogue de Bohm à travers un prisme andragogique. Nous croyons utile de continuer en situant le dialogue de Bohm dans une longue tradition, en éducation des adultes, qui vise le développement de la conscience chez les adultes par le dialogue.

2.4 LE DIALOGUE DE BOHM DANS UNE TRADITION ANDRAGOGIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PAR LES ÉCHANGES EN GROUPE

Au premier chapitre, nous avons introduit des auteurs en andragogie qui considèrent que le domaine de l'éducation des adultes doit s'intéresser au développement de la conscience à partir d'une nouvelle optique. Celle-ci valoriserait l'interdépendance plutôt que l'autonomie, l'inclusion plutôt que l'exclusion, la capacité de vivre à l'aise dans l'ambiguïté plutôt que celle d'éliminer cette ambiguïté et une acceptation de la diversité plutôt que la recherche de dénominateurs communs (Boucouvalas, 1993; Hill, 1998; Daloz, 1996). Nous avons suggéré que cette forme de conscience est reflétée dans

le paradigme postmoderne et que la façon dont Bateson (1972) conçoit la catégorie III d'apprentissage serait une expression de ce nouveau ordre de conscience.

Dans cette dernière partie du chapitre 2, nous voulons situer le dialogue de Bohm dans une longue tradition andragogique d'utilisation du dialogue pour favoriser la prise de conscience chez les adultes. À cette fin, nous présenterons les perspectives de Freire, de Mezirow, de Buber et de Rogers pour terminer avec la perception de Cissna et Anderson (1998) sur la nouvelle forme de dialogue requise dans notre société.

2.4.1 Freire et le dialogue pour la conscientisation

Paolo Freire est un éducateur brésilien connu pour sa «*Pédagogie des Opprimés*» (1974). Il s'agit d'une pédagogie essentiellement dialogique qui vise la conscientisation des classes sociales opprimées. Selon Elias et Merriam (1983), ses principales influences seraient le marxisme, la gauche freudienne ainsi que l'existentialisme chrétien.

Pour Freire (1974), le but d'une pédagogie dialogique – la seule valable – est le développement mutuel qui vient du questionnement partagé entre des individus. La conscientisation se fait par le groupe car, dit-il, «je pense» n'existe pas; il faut plutôt dire «nous pensons» puisque c'est le «nous» qui permet à l'individu de penser. Dans les milieux défavorisés, l'éducateur se fait facilitateur d'un dialogue avec les personnes opprimées – un rôle qui ne présumerait aucunement la supériorité des premiers sur les apprenants même illettrés. Par la pratique de la réflexion critique, il est possible d'arriver à l'émancipation des individus désavantagés par la structure politique et sociale dans laquelle ils vivent. Le cheminement dans le développement de la conscience passerait par quatre étapes, l'émancipation se situant au quatrième niveau. La catégorisation comprend :

- 1) la conscience intransitive, marquée par une préoccupation des besoins primaires, une quasi-absence de conscience historique, un présent oppressif, unidimensionnel, façonné par des forces surnaturelles;
- 2) la semi-intransitivité, caractérisée par la dévalorisation de soi, l'imposition des valeurs par la culture dominante, une dépendance émotive démesurée et le recours à la magie pour se défendre et se guérir;
- 3) la transitivité naïve, marquée par un début de conscience de son oppression, un début de revendications et de problématisation du réel;

- 4) la conscience critique qui se reconnaît par la capacité de prendre des responsabilités, d'entrer en dialogue, la confiance en soi, la réceptivité, la critique rationnelle de l'idéologie dominante lorsqu'elle soutient des structures déshumanisantes. (Freire, 1974, rapporté dans Elias et Merriam, 1983)

La pédagogie dialogique de Freire a eu une influence si marquante sur le domaine de l'éducation que Merriam et Caffarella (1999) affirment qu'«il y a un *avant* et un *après* Freire, à la fois dans l'approche philosophique de l'éducation des adultes et dans la pratique» (p. 324) Cette influence se retrouve dans l'école de pédagogie critique mais aussi dans le courant d'apprentissage transformateur (*transformative learning*) ou l'enseignant est invité adopter une approche dialogique sans toutefois renier sa responsabilité pour le contenu :

«...dialogue is the sealing together of the teachers and students in the joint act of knowing and reknowing the object of study". Instead of transferring the knowledge statically as a fixed possession of the teacher, dialogue demands a dynamic approximation towards the object» (Freire, cité dans Burbules, 1993, p. 5).

2.4.2 Mezirow et le dialogue pour la transformation de perspectives

Dans la même veine que Freire dont il reconnaît l'influence, Mezirow (1985, 1991) considère la réflexivité critique comme l'élément central de l'émancipation de l'adulte. Selon lui, c'est par elle que l'adulte arrive à transformer ses perspectives et à altérer les habitudes de pensée et d'action qui limitent sa liberté. Quoiqu'il ne souscrive pas aux théories courantes sur les stades de développement de l'adulte, l'idée d'évolution est fortement présente dans sa théorie : l'adulte s'émancipe en adoptant des perspectives de plus en plus : a) ouvertes (i.e. avec de plus en plus d'alternatives); b) différenciées (i.e. des distinctions de plus en plus raffinées) et c) intégrées (i.e. des liens entre ces différences à l'intérieur d'un tout de plus en plus complexe). Les personnes deviennent réflexives quand elles savent rendre conscients, leurs critères, leurs prémisses, leurs schèmes de référence et quand elles sont capables de les critiquer. Cependant, la réflexivité, définie comme «l'acte de devenir conscient d'une perception spécifique, d'un sens ou d'un comportement qui nous appartient, ou de nos habitudes par rapport à ce que nous voyons, pensons ou à notre façon d'agir», peut prendre plusieurs formes qu'il nomme et définit comme suit :

Réflexivité affective

L'acte de devenir conscient de comment nous nous sentons par rapport à nos perceptions, pensées, actions et habitudes dans nos façons de faire.

Réflexivité discriminante

L'évaluation de l'efficacité de nos perceptions, pensées, actions et habitudes dans nos façons de faire.

Réflexivité «jugementale»

L'acte de prendre conscience de nos jugements de valeur sur nos perceptions, nos pensées, nos actions et nos habitudes, en ce qu'elles sont aimées ou non, belles ou laides, positives ou négatives.

Réflexivité conceptuelle

L'acte de prendre conscience (*becoming conscious*) de sa façon de percevoir (*awareness*) et de la critiquer.

Réflexivité psychique

L'acte de reconnaître en soi l'habitude de faire des jugements précipités sur les gens à partir d'une information limitée et de reconnaître l'intérêt et les attentes qui influencent la façon dont nous percevons, pensons ou agissons.

Réflexivité théorique

L'acte de devenir conscient que la cause d'une habitude de jugement précipité ou d'une conceptualisation inadéquate se situe dans un ensemble de présuppositions culturelles et psychologiques qui sont prises pour acquises mais qui expliquent l'expérience de façon moins satisfaisante qu'une autre perspective plus fonctionnelle par rapport à ce qu'elle permet de voir, de penser ou de faire.

Pour Mezirow (1985), il y a une gradation dans les formes de réflexivité : les trois premières ne contribuent pas à la conscience critique. Par contre, la dernière, la réflexivité théorique, joue un rôle central dans la transformation des perspectives. On remarque cependant que toutes les formes de réflexivité que Mezirow présente relèvent d'une analyse rationnelle de l'expérience. Même la réflexivité affective se définit par la

conscience de ce que l'on ressent *par rapport* à ses perceptions. Il s'agirait donc d'une réflexion abstraite, éloignée de l'expérience affective elle-même.

La théorie de Mezirow sur la transformation des perspectives par la réflexivité critique propose que l'émancipation de l'adulte, en tant que membre d'un groupe social, passe par le questionnement et la participation active à l'établissement d'un consensus social. Sur le plan individuel, la réflexivité critique servirait d'outil de libération des schèmes interprétatifs sociolinguistiques, épistémologiques et psychologiques qui limitent les choix d'une personne et sa réalisation. Pour Mezirow (1991) comme pour Freire, les adultes développent leur réflexivité dans la communication avec d'autres personnes, particulièrement dans des groupes. Mezirow s'appuie sur la théorie de la communication du philosophe allemand Jürgen Habermas, pour faire valoir que les adultes doivent apprendre les règles du discours – c'est-à-dire celles de la dialectique et de l'argumentation. Mezirow soutient qu'avant de passer au dialogue, il faut éliminer le doute sur les prétentions à la validité (*validity claims*) des uns et des autres. On peut et doit questionner l'intelligibilité de ce qu'une personne dit, la véracité de ses propos, la justesse des normes proclamées ou des actions par rapport à une norme et finalement, sa sincérité et sa crédibilité :

«We resort to discourse when we have reasons to question the comprehensibility, truth, appropriateness (in relation to norms), or authenticity (in relation to feelings) of what is being asserted or to question the credibility of the person making the statement. When this happens, further dialogue becomes impossible until these questions can be resolved». (1991, p .77)

2.4.3 Rogers et Buber comme précurseurs d'un dialogue «postmoderne» : le point de vue de Cissna et Anderson

Parmi les auteurs de l'école de pensée humaniste qui ont beaucoup influencé l'andragogie, il y en a deux qui nous apparaissent particulièrement importants en ce qui concerne le dialogue comme processus de transformation de la conscience. Il s'agit de Rogers et Buber qui, eux, ne croyaient pas que le pilier central du développement de la conscience chez l'adulte était la maîtrise de la dialectique et que son apogée se retrouvait dans l'exercice d'une réflexivité critique. Pour l'un comme pour l'autre, la capacité d'être à l'écoute d'une autre personne avec une telle ouverture qu'on y risque sa propre

transformation était la marque d'une conscience développée. En ce qui concerne le dialogue qui peut s'établir dans un groupe, Rogers (1976) juge aussi la qualité par son pouvoir transformateur. Dans *Liberté pour apprendre*, il dévoile que sa plus grande joie est de réussir à créer une communauté d'apprentissage où tous, y compris lui-même, sont transformés :

«Lorsque je réussis à transformer un groupe – et je parle de tous les membres du groupe y compris moi-même – en une communauté d'*apprentis*, alors ma joie est presque inimaginable[...] Affranchir l'esprit de recherche, ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question; reconnaître que tout est mouvement ou en train de changer – c'est là une expérience pour moi inoubliable». (p. 104)

Martin Buber, un philosophe existentialiste de tradition hassidique, a fourni des assises philosophiques pour une approche dialogique en éducation, celle de la «réciprocité éducative» proposée par l'andragogue français Jean-Marie Labelle (1990). Pour Buber (1959), le véritable dialogue est possible lorsque s'établit une réciprocité des consciences entre les interlocuteurs. C'est sur cette idée que Labelle (1990) s'appuie lorsqu'il met de l'avant que «dans l'enseignement, c'est la relation des consciences apprenantes et enseignantes qui est éducative» (p. 454). Pour cet auteur, dans un groupe d'apprentissage, l'éducateur qui entre en dialogue avec ceux et celles qui sont désignés comme «apprenants» finira par apprendre tout autant que ses étudiants et pourra même se transformer car lorsqu'existe une réciprocité éducative, «chacun adresse à l'autre à tour de rôle l'appel de son savoir-penser» (p.457).

Dans leur remarquable analyse et synthèse de tout ce qui a été publié sur le dialogue dans les dix dernières années, Cissna et Anderson (1998) suggèrent que Martin Buber et Carl Rogers préfiguraient le passage vers une conception postmoderne du dialogue. Les auteurs perçoivent en effet, des parallèles entre la façon dont les deux hommes concevaient le dialogue et le point de vue des penseurs d'orientation postmoderne. Ainsi, Buber et Rogers auraient compris le processus relationnel comme dépassant les subjectivités isolées. Selon Cissna et Anderson (1998), un élément transpersonnel apparaissait dans leur conception d'un dialogue où chacun devient l'autre, où la conscience naît du contact réciproque. Ils font valoir que le modernisme n'acceptait pas la possibilité d'une expérience transpersonnelle alors que le postmodernisme lui

accorde une place dans la pluralité des expériences subjectives admises dans son discours.

Buber et Rogers auraient aussi remis en question les structures d'autorité qui imposent un «métanarratif» définissant à l'avance les paramètres du dialogue, et ceci à la faveur de l'imprévu et de l'émergence d'une réalité issue de l'intersubjectivité. Ne croyant pas à une vérité unique, ces deux penseurs auraient refusé toute technique qui pourrait manipuler les interlocuteurs comme des objets; ils auraient plutôt préconisé l'écoute et l'immersion dans le moment présent afin de vraiment comprendre l'autre. Cette idée de présence attentive, suggèrent Cissna et Anderson, est reprise dans le postmodernisme : *«Within postmodern cultural assumptions, dialogic truth is not a matter of proposition but of presence, and it is available to be examined not propositionally, but conversationally»*. (p. 88)

Mais cette présence attentive dans le dialogue s'avérerait plus exigeante à la fin du siècle que dans les années 1950 car, selon Cissna et Anderson, le dialogue postmoderne ne se fait pas dans l'harmonie et se caractérise par la surprise :

«The new concern for dialogue concentrates, therefore, on contingent, emergent, and discordant difficulties of human linguistic existence rather than on proceduralist dialogue. This is not to say that relatively orderly dialogue is impossible or unattractive; rather, it is simply less likely to occur in a neat tidy way in a polyphonic or polylogic culture. Dialogue, in other words, is more likely to be surprising, raucous and momentary, rather than predictable, orderly and sustained». (p. 88)

À partir de cette brève présentation des approches dialogiques en andragogie, nous suggérons, à la lumière de la dernière citation de Cissna et Anderson, que le dialogue de Bohm pourrait avoir une place dans la tradition dialogique du domaine de l'éducation des adultes.

CHAPITRE 3
LE CADRE DE RECHERCHE

3.1 ÉLABORATION DU CADRE

Ce chapitre porte sur le cadre de la recherche. Celui-ci consiste en notre définition de l'exploration réflexive ainsi qu'en une description des cinq facettes de l'expérience humaine qui, selon nous, peuvent contribuer à une réflexion qui inclut plus que les apports d'une pensée analytique et critique, reconnaissant toutefois une place à cette dernière.

La première partie du chapitre porte sur l'élaboration du cadre et la deuxième sur la présentation de celui-ci. Dans la première partie du chapitre, nous présentons les deux auteurs qui ont constitué notre source principale d'inspiration pour l'élaboration du cadre, soit Torbert (1991, 1999) et Cayer (1996). Nous mentionnons ensuite brièvement les auteurs qui nous ont permis d'approfondir notre réflexion sur les manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive. Ces auteurs ont été recensés au chapitre 2.

Nous procédons ensuite, dans la deuxième partie du chapitre, à une présentation détaillée des cinq facettes de l'exploration réflexive qui constituent le cadre.

3.1.1 Les deux principales sources d'inspiration pour le cadre : Torbert et Cayer

Torbert (1991, 1999) et Cayer (1996) nous ont fourni les éléments essentiels pour l'élaboration du cadre. Nous avons retenu de Torbert, sa description d'une méthode de réflexion en groupe (*l'action inquiry*) qui ne vise pas seulement le développement des habiletés associées à la catégorie II d'apprentissage de Bateson (1972) – celle où l'on peut examiner ses suppositions à l'intérieur d'un système donné – mais qui veut favoriser l'accès à la catégorie III d'apprentissage.

Nous devons à Torbert (1991) l'idée qu'une telle exploration nécessite l'attention à ce qui se passe, dans le moment présent, dans les différents «territoires» de son expérience. Torbert, en 1991, définissait quatre territoires distincts de l'expérience humaine : 1) le territoire de la pensée; 2) le territoire du monde extérieur à soi; 3) le territoire de sa propre corporéité et 4) le territoire de la conscience ou de «l'attention à l'attention». Huit ans plus tard, l'auteur (Torbert, 1999) apportait des ajouts et des

précisions à sa méthode dans un article où il repensait celle-ci dans une perspective de développement de la personne, la nommant alors «*developmental action inquiry*». Dans ce texte plus récent, l'auteur met l'accent sur le côté relationnel de l'exploration dans l'action beaucoup plus qu'il ne l'avait fait précédemment. Il se préoccupe des relations à l'intérieur de la communauté d'apprentissage mais aussi de la relation avec des «tout» plus grands comme la société et l'environnement. Il fait même référence à un sens de participation universelle qui demande la transcendance du *self*.

Nous appuyant à la fois sur ce que Torbert a écrit en 1991 et sur ce qu'il a publié en 1999, nous avons conclu, qu'une exploration dans l'action qui ne négligerait aucun territoire de l'expérience humaine inclurait :

- la pensée (dans sa fonction analytique et critique);
- les sensations, les émotions et la proprioception (la corporéité);
- la sensibilité au contexte et l'appréhension intuitive des *patterns* entre les événements (le monde extérieur);
- l'attention aux relations interpersonnelles;
- la conscience d'une relation à des «tout» plus grands que soi ou que son entourage immédiat, soit la conscience d'une participation sociale et cosmique;
- une conscience subtile qui permettrait d'être témoin de toute son expérience (l'attention à l'attention).

Nous avons été frappée par le rapprochement possible entre ce que Torbert inclut comme les sources auxquelles s'alimente la réflexion dans sa méthode d'*action inquiry* et les dimensions du dialogue de Bohm telles que décrites par Cayer (1996). En effet, chacune des dimensions présentées par Cayer nous est apparue comme faisant appel à un «territoire» différent de l'expérience humaine. Nous nous sommes donc inspirée, dans la construction de notre cadre, des dimensions du dialogue de Bohm telles que décrites par Cayer (1996), faisant un rapprochement entre : 1) le dialogue comme questionnement et le territoire de la pensée [analytique et critique], 2) le dialogue comme conversation et le territoire de l'expérience relationnelle, 3) le dialogue comme méditation collective et le territoire de l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive ainsi que celui de

l'attention à l'attention, 4) le dialogue comme création d'un sens commun et le territoire de la sensibilité au contexte et de l'intuition des *patterns* et 5) le dialogue comme processus participatif et le territoire de l'expérience transpersonnelle.

3.1.2 Pour mieux saisir les facettes de l'exploration réflexive : l'apport d'auteurs choisis

Nous ne ferons que mentionner ici les auteurs qui ont influencé l'élaboration du cadre. Leur apport spécifique se retrouve dans la présentation du cadre lui-même qui se situe dans la deuxième partie de ce chapitre.

Argyris (1982, 1985, 1994), Revans (1982) et Marsick (1988) ont démontré que la pensée analytique et critique était au cœur d'une réflexivité associée à la catégorie II d'apprentissage de Bateson (1972) ou «apprentissage en double boucle» pour reprendre la terminologie d'Argyris (1982). Nous avons retenu de ces auteurs que la pratique de la pensée analytique et critique en groupe requerrait l'acquisition d'habiletés dans l'art du questionnement et qu'elle exigeait aussi un certain courage.

Langer (1989) nous a alertée aux dangers d'une pensée analytique et critique qui se développerait au détriment d'une intelligence plus subtile, celle qui permet de saisir le contexte et les relations entre les éléments de ce contexte. Noddings (1991), soutenant que la relation est un ingrédient indissociable du raisonnement dans tout dialogue à caractère moral, a décrit de façon utile pour nous, l'expression de la sollicitude et de l'intérêt à l'autre dans le raisonnement interpersonnel. Varela (1991), dans la présentation de sa thèse voulant que l'esprit soit inscrit dans le corps, nous a fourni des indices sur la façon dont se manifesterait la présence attentive à son expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment. Poulsen (1995), nous a fait remarquer l'absence d'un élément transpersonnel dans la conception actuelle de la réflexivité – élément qu'il décrit comme le sens d'une humanité partagée et Neri (1998) nous a permis de mieux saisir comment pourrait se manifester l'expérience transpersonnelle dans un groupe.

3.2 PRÉSENTATION DU CADRE

Dans cette section nous reprenons d'abord la définition de l'exploration réflexive présentée au chapitre 1 et décrivons les cinq facettes de l'expérience humaine que nous considérons comme nécessaires à l'exploration réflexive. La description des facettes est faite à partir de caractéristiques que les auteurs recensés nous ont menée à associer à chacune d'elles.

3.2.1 Les cinq facettes de l'exploration réflexive

Rappelons ici la définition de l'exploration réflexive présentée au chapitre 1. Nous l'avons définie comme «un processus selon lequel des interlocuteurs, engagés dans un dialogue, ont recours à différentes facettes de leur expérience dans le but d'enrichir la construction collective du sens émergent». Nous reconnaissons cinq facettes de l'expérience humaine comme pouvant alimenter l'exploration réflexive, soit :

- 1) la pensée analytique et critique,
- 2) l'expérience relationnelle,
- 3) l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive,
- 4) l'intuition et la sensibilité au contexte,
- 5) l'expérience transpersonnelle.

Facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la pensée analytique et critique

La première facette de l'exploration réflexive se fonde sur la pensée analytique et critique. Même si nous considérons cette dernière comme étant insuffisante pour le type d'exploration réflexive que nous visons, il n'en demeure pas moins qu'elle en constitue une partie essentielle. Torbert (1991, 1999) lui accorde une place dans *l'action inquiry* en reconnaissant la pensée comme un des territoires de l'expérience humaine. La dimension analytique et critique de la pensée permet de faire ressortir des suppositions cachées derrière une opinion, un comportement, une réaction ou une perception. Dans une situation d'exploration réflexive en groupe, la première étape consisterait à oser verbaliser ses suppositions afin qu'un questionnement subséquent soit possible. Si personne ne prend le risque d'exprimer ses croyances et ses réactions par peur d'être

soumis à un questionnement du groupe, il n'y aura pas d'exploration possible. À cet effet, Argyris (1994) souligne le courage personnel que l'apprentissage en double boucle requiert, entre autres parce qu'il amène une personne à faire face aux incongruités entre ses paroles et ses actions.

Le recours à la pensée analytique et critique se retrouve dans une des dimensions du dialogue de Bohm identifiées par Cayer (1996) : celle du questionnement – un questionnement qui touche autant ses propres présuppositions que celles du groupe et qui peut cibler autant le processus du dialogue en cours que son contenu. Pour Cayer, la dimension «questionnement» du dialogue demande de l'introspection et la disponibilité à désapprendre pour mieux apprendre. Pour lui aussi, il exige du courage car il peut mener à des prises de conscience importantes et dérangeantes pour ceux qui s'engagent à fond dans cette dimension du dialogue.

Prenant en considération ce qu'ont dit Torbert et Cayer ainsi que l'apport d'autres auteurs recensés qui placent la pensée analytique et critique au cœur de la réflexion en groupe – soit Argyris (1982, 1985), Revans (1982) et Marsick (1988) –, nous avons décrit cette facette de l'exploration réflexive comme comportant initialement quatre caractéristiques :

L'exploration réflexive fondée sur la pensée analytique et critique se caractériserait par :

- l'exposé de ses propres suppositions;
- l'exposé de son échelle d'inférence (c'est-à-dire ce qui a conduit une personne à adopter un point de vue en particulier);
- le questionnement des idées qui forment le contenu du dialogue (soit les présuppositions culturelles, religieuses ou autres qui servent de schèmes d'interprétation, individuels et collectifs, de l'expérience);
- le questionnement du processus (exemple : les rôles adoptés, la création de sous-groupes, les brisures de communication...).

Facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

L'expérience relationnelle à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage (*a practice community*) a été reconnue par Torbert (1991, 1999) comme un élément de l'exploration dans l'action (*action inquiry*). Dans une communauté d'apprentissage, chaque personne s'engage à découvrir ses suppositions sur le monde, sur la vie et sur elle-même et à les vérifier dans l'action tout en aidant les autres à faire de même. La qualité de l'engagement mutuel constitue une partie intrinsèque de l'exploration.

Le dialogue comme conversation chez Cayer (1996), met aussi en évidence l'importance de la relation. Cayer (1996) donne certaines caractéristiques de cette dimension du dialogue dont l'écoute de soi et de l'autre, la manifestation de respect et d'empathie, la réciprocité, la sollicitude et les échanges sans but précis. Il fait référence à Noddings (1994). Rappelons que pour cette dernière, le souci de l'autre, l'effort pour cultiver la relation, la sensibilité à la situation particulière d'une personne sont les marques d'un échange véritablement dialogique et font partie de la qualité du raisonnement.

Ensemble, les apports de ces auteurs, nous ont amenée à décrire cette facette de l'exploration réflexive comme comportant initialement cinq caractéristiques :

L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle se caractériserait par :

- une attitude de sollicitude et de souci à l'égard de l'autre,
- l'écoute attentive de ce qu'une personne dit,
- des marques d'empathie,
- une façon de poser des questions qui démontre un véritable désir de comprendre,
- la vulnérabilité mutuelle des personnes dans leurs interactions.

Facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive

La troisième facette de l'exploration réflexive fait référence au «territoire de la corporéité» (*embodiment*) chez Torbert (1991). Ce dernier invite les membres de la communauté d'apprentissage à porter attention à leur expérience émotionnelle, sensorielle (c'est-à-dire celle qui provient des cinq sens) et proprioceptive (c'est-à-dire celle qui provient des sensations internes : kinesthésiques ou viscérales). Nous avons cherché à mieux comprendre ce territoire particulier de l'expérience humaine en consultant les écrits de Varela (1993) sur l'«inscription corporelle de l'esprit». Selon cet auteur, qui se réfère à des textes bouddhistes, les sciences cognitives laissent pour compte, au profit d'une pensée qui s'examine elle-même, les cinq «agrégats» primaires de l'expérience humaine : celui des formes appréhendées par les sens, celui des sensations internes et des sentiments, celui des perceptions et des impulsions, celui des habitudes qui gouvernent les pensées, les sentiments et les perceptions et finalement celui, plus subtil, de la conscience des différentes formes de conscience attachées à chacun des quatre autres agrégats.

Quoique Torbert (1991) n'en fasse pas directement mention, il semble puiser, pour la description de ses territoires, aux mêmes sources bouddhistes que Varela (1993). Cayer (1996) rejoint Varela et Torbert dans sa description de la dimension du dialogue comme une méditation collective. Cayer (1996) voit dans cette dimension l'acceptation de la réalité du moment présent sans vouloir la changer. Le dialogue comme méditation collective ferait appel à un raffinement de l'attention et à une forme d'intelligence subtile allant au-delà de la dualité observateur/observé. L'idée de raffinement de l'attention rejoint ce que Torbert (1991) entend par «l'attention à l'attention» et ce que Varela désigne comme la conscience des consciences.

Considérant les apports de ces auteurs, nous avons décrit la troisième facette de l'exploration réflexive comme comportant initialement trois caractéristiques.

L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive se caractériserait par :

- la capacité de saisir ses propres émotions, sensations ainsi que son expérience viscérale et kinesthésique (la proprioception) comme indicateurs de présuppositions opérantes qui peuvent aider à pousser plus loin son propre questionnement ou celui du groupe;
- le besoin de ralentir le dialogue pour entrer en contact avec son expérience intérieure du moment;
- la capacité de nommer les sensations que l'on ressent.

Facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte

Pour Torbert (1991) le monde extérieur comprend ce qui nous supporte et nous résiste tout en n'étant pas nous. C'est un monde que l'on découvre par nos cinq sens mais aussi par l'intuition et par la sensibilité à ce qui est en train d'émerger. Il rejoint ici Langer (1989, 1997) qui voit la sensibilité au contexte comme souvent plus importante que les habiletés conceptuelles. Pour développer cette sensibilité, Langer invite une personne à varier son attention d'un élément à l'autre plutôt que de se concentrer sur la construction du sens de façon linéaire et convergente. Elle fournit certains indices sur la façon dont l'intelligence du contexte se manifesterait, entre autres par la capacité de faire de nouveaux liens, par celle de créer de nouvelles catégories et par celle de jeter un regard neuf sur ce qui se passe. Continuant dans la ligne de pensée de Langer, nous supposons qu'elle se manifesterait par une disposition à saisir ce que Bateson (1972) a appelé «*the pattern that connects*». Et cette disposition tiendrait de l'intuition plutôt que de la rationalité.

Chez Cayer (1996), ces caractéristiques se retrouvent dans la dimension du dialogue comme création d'un sens commun. Il reconnaît la présence de cette dimension dans le flux du dialogue, dans la circulation du sens ainsi que dans la cohabitation de

contraires et de paradoxes que les participants ne s'empressent pas de résoudre en leur trouvant un dénominateur commun ou en établissant un consensus.

Considérant les apports de ces auteurs, nous avons décrit cette facette de l'exploration réflexive comme comprenant initialement quatre caractéristiques.

L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte se caractériserait par :

- l'élargissement des perspectives selon lesquelles on peut comprendre une situation;
- la création de nouvelles catégories qui incluent les différentes perspectives;
- le recadrage suite à une ouverture du champ des possibilités;
- la découverte de liens entre divers éléments du dialogue.

Facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle

La dernière facette, l'expérience transpersonnelle, nous apparaît comme étant la plus difficile à décrire de façon concrète. Torbert (1999) n'utilise pas le mot «transpersonnel». Il parle plutôt d'expérience «transconceptuelle» ou «holistique» et de transcendance du *self*. Le *developmental action inquiry* invite les praticiens à prendre conscience qu'ils participent à des «tout» plus grands qu'eux-mêmes ou que leur petite communauté, soit la société, l'environnement et même l'univers.

En ce qui concerne, le lien entre réflexivité et expérience transpersonnelle, Poulsen (1995) a postulé que la conception moderne de la réflexivité nous éloigne du sens de notre humanité, de notre connexion [transpersonnelle] aux autres êtres humains. Nous avons retenu de lui, cette notion de *human sense*. Nous avons également pris connaissance des travaux de Neri (1998) sur les manifestations de l'expérience transpersonnelle dans les groupes et avons noté sa catégorisation qui comprend : 1) l'atmosphère du groupe, 2) le «génie du lieu» et le 3) le «champ» particulier créé par la supposition de base du groupe.

Notons ici que la définition de ce qu'est une expérience transpersonnelle est loin de faire l'unanimité. En psychologie transpersonnelle – une école de pensée qui allie spiritualité et psychologie – on associe une telle expérience au mysticisme et aux ordres de conscience les plus élevés. Nous ne prétendons pas pouvoir capter, dans la présente recherche, des expériences d'ordre «mystique» mais nous voulons inclure dans les facettes de l'exploration réflexive, une place pour ce que certains praticiens de longue date du dialogue de Bohm, interviewés par Cayer (1996), ont cité comme étant le type d'expérience le plus marquant qu'ils aient vécu dans leur pratique du dialogue. Un des praticiens décrit ce type d'expérience comme le sentiment de puiser à une humanité commune, de faire partie d'un même organisme.

«But there came a point where it felt like I tapped into, or we all tapped into this collective humanness on a very deep level where all distinctions disappear and we were like one organism rather than separate organisms and that we were moving as one, like all the cells that make up a hand are working together to be able to do something». (p. 171)

Quand Cayer (1996) décrit le dialogue comme processus participatif, il nous réfère à une conscience du fait que nous sommes tous intimement liés et reliés entre nous ainsi qu'à un univers plus grand qui se déploie. Il fait valoir que, dans cette dimension, on ressent un moins grand attachement au langage conceptuel et on réalise que tout ce qui existe prend naissance dans la participation.

Considérant les apports de ces auteurs, nous avons décrit cette facette de l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle comme comprenant initialement trois caractéristiques.

L'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle se caractériserait par :

- > le sens d'une connexion profonde aux autres;
- > un silence d'une qualité particulière qui refléterait la prise de conscience de l'unité du groupe dans l'expérience du moment;
- > la capacité d'un des membres du groupe de nommer avec justesse, selon les autres, soit le caractère (goût, texture) de l'expérience globale, soit une émotion qui habite le groupe, ou encore la forme d'énergie qui semble exister dans le groupe à un moment donné.

À partir de ce cadre de recherche, pour nous aider à répondre à notre question de recherche, nous avons construit une grille initiale d'observation qui a pu être enrichie par les co-chercheurs au fur et à mesure que progressait l'expérience de la pratique de l'exploration réflexive dans les rencontres de dialogue de Bohm. Elle est présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4
LA MÉTHODE

INTRODUCTION

Étant donné que nous sommes sur un nouveau territoire de recherche – l’exploration réflexive en groupe n’ayant jamais été étudiée de la façon que nous le proposons, ni dans le contexte particulier du dialogue de Bohm –, nous avons opté pour une recherche-action car cette méthode permet d’incorporer, au fur et à mesure que l’expérience progresse, les connaissances et apprentissages acquis par les participants. Nous voulions, de plus, une méthode épistémologiquement cohérente avec l’objet de notre recherche, c’est-à-dire une méthode qui reconnaîtrait la validité de l’expérience subjective et intersubjective des participants dans la construction de la connaissance. La recherche-action peut prendre différentes formes mais elles ont toutes en commun de bâtir la connaissance en suivant un processus cyclique qui comprend des étapes de planification, d’action, d’observation et de réflexion (Dolbec, 1997). De plus, un des fondements de la recherche-action, quelqu’en soit le type, est de considérer les participants comme des acteurs et non comme des objets ou sujets de la recherche. La méthode nous est donc apparue appropriée.

Nous commençons ce chapitre en justifiant notre choix de méthode et en expliquant comment nous avons procédé à l’intérieur des paramètres de la recherche-action. Nous présentons ensuite les participants à la recherche en décrivant les critères de sélection, les conditions de participation et la formation initiale qu’ils ont reçue. Puis, nous abordons la cueillette des données, incluant l’instrument que nous avons utilisé, les modalités de cueillette des données et le traitement de celles-ci. La question de validité ainsi que les limites méthodologiques de la recherche sont traitées à la fin du chapitre.

4.1 LA MÉTHODE CHOISIE : UNE RECHERCHE-ACTION

4.1.1 Considérations épistémologiques, structurelles et théoriques

Pour faire des choix à l’intérieur de toutes les permutations possibles que l’on retrouve dans les écrits sur cette méthode, nous nous sommes inspirée de Reason (1987, 1988, 1993) et de Reason et Moggridge (1996) pour les questions épistémologiques ainsi que de Flood et Romm (1996) pour leur examen de la recherche-action du point de vue

de la pensée critique systémique. Nous avons aussi été fortement influencée par une théoricienne du domaine, Zuber-Skerrit (1995), en ce qui concerne les principes généraux de la méthode et par Dolbec (1997) pour ses considérations théoriques et pour son intégration des aspects recherche, action et apprentissage dans l'utilisation de la méthode. Nous avons aussi consulté Patton (1990) pour sa vue d'ensemble sur les recherches qualitatives en notant que, pour lui, «*designing a method is as much an art as a science. Developing an evaluation is an exercise of the dramatic imagination*» (p. 13).

Nous étions intéressée à ce que se produise en même temps : 1) l'acquisition de connaissances permettant de faire avancer les modes d'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm, 2) l'amélioration de la pratique de l'exploration réflexive chez tous les participants et nous-mêmes et 3) des apprentissages valorisés par les participants.

Dolbec (1997) présente une conception de la recherche-action cohérente avec nos objectifs lorsqu'il explique la triple finalité de celle-ci :

«Contrairement aux processus traditionnels de recherche qui ne se préoccupent pas de l'action ou aux démarches de résolution de problèmes qui ne cherchent pas à produire du savoir, la recherche-action comprend des sous-processus qui sont mis en branle simultanément et qui doivent être gérés de façon concomitante : la Recherche, l'Action et l'Apprentissage». (p. 485)

Dolbec (1997) fait remarquer que la recherche-action peut se faire sous n'importe lequel des quatre paradigmes courants dans le monde de la recherche scientifique – paradigmes qu'il définit selon le modèle de référence de Burrell et Morgan (1982)²¹. Il fait valoir que la recherche-action ne se distingue pas des autres types de recherches par son utilisation de techniques ou de méthodes spécifiques mais plutôt par «un effort constant de mener en même temps action et réflexion, de réfléchir sur son action en vue d'améliorer et d'agir en observant dans le but de développer son savoir» (p. 487)

Zuber-Skerrit (1995) qui fait figure d'autorité en recherche-action voit celle-ci comme : a) une exploration critique (et auto-critique); b) menée par des praticiens

²¹ 1) Le paradigme de l'humanisme radical, 2) le paradigme du structuralisme radical, 3) le paradigme interprétatif et 4) le paradigme fonctionnaliste.

réflexifs; c) qui sont imputables et doivent rendre publics les résultats de leur exploration; d) en utilisant l'auto-évaluation de leur pratique et e) en s'engageant à résoudre les problèmes de façon participative et à se développer professionnellement de façon continue²². Le processus de recherche-action qu'elle propose est fait de cycles de planification, action, observation, réflexion qui se répètent en progressant.

Nous avons retenu cette idée de progression dans les cycles d'action-réflexion et l'avons adaptée aux besoins spécifiques de notre recherche (cf. 4.1.2 : Les cycles de la recherche). Rappelons ici que la recherche-action permet et même encourage les adaptations pour rencontrer les exigences particulières d'une situation, pourvu que l'on respecte l'engagement de mener en même temps action et réflexion : «de réfléchir sur son action en vue de l'améliorer et d'agir en observant dans le but de développer son savoir» (Dolbec, 1997, p. 489).

En accord avec cette idée de flexibilité dans les processus, le rôle et l'implication des participants à une recherche-action peut varier. À une extrême, nous avons des co-chercheurs à part entière qui définissent tous les paramètres de la recherche et participent activement à toutes les étapes de celle-ci. À l'autre extrême, le chercheur principal définit les paramètres de la recherche et demande aux participants de s'engager dans des cycles d'action-réflexion à l'intérieur d'un cadre qu'il contrôle (Flood et Romm, 1996). Aucune option n'est meilleure en soi. Différents contextes invitent différentes applications de la méthode.

Dans la recherche-action qui fait l'objet de ce rapport, les gestionnaires et les conseillers en gestion étaient considérés comme des co-chercheurs mais le cadre et la façon de procéder ont été proposés initialement par la chercheuse principale. Ceux-ci ont cependant été soumis, pour approbation, à tous les co-chercheurs lors de la séance initiale

²² Elle a élaboré «*the CRASP model of action research*»,
Critical (and self-critical) collaborative inquiry by
Reflective practitioners being
Accountable and making the results of their enquiry public,
Self-evaluating their practice and engaged in
Participatory problem-solving and continuing professional development.

de formation et de planification. Les participants co-chercheurs ont été impliqués dans toute la démarche, y compris l'analyse des dialogues retenus et l'approbation de la présentation des résultats de l'analyse qui ont été rédigés par la chercheuse principale.

4.1.2 Les cycles «action-réflexion» de cette recherche

Les cycles «action-réflexion» ont permis de répondre question de recherche et aux deux sous-questions. La réflexion se faisait à partir d'une grille d'observation évolutive qui est devenue éventuellement la grille d'analyse des dialogues retenus à cette fin (cf. section 4.3 pour des explications sur la grille et son utilisation). Dans cette recherche, les cycles «action-réflexion» ont pris la forme suivante :

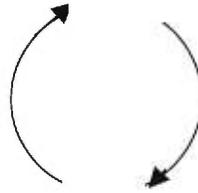
- 1) 16 petits cycles qui ont eu lieu à la suite de chacun des 16 dialogues;
- 2) 4 cycles intermédiaires qui ont eu lieu à des intervalles réguliers, soit à toutes les quatre ou cinq semaines pendant le cours de l'expérience qui s'est déroulée sur une période de 18 semaines.
- 3) 1 grand cycle qui comprend toute l'expérience et commence par une séance de formation et de planification pour se termine par la validation des résultats et la présentation de ce rapport et de recherche.

Les petits cycles

Une particularité de cette recherche-action provient du fait que le dialogue lui-même constituait le domaine d'action, par opposition à la plupart des recherches-action où le dialogue entre les participants sert à préparer l'action qui se passe ailleurs et à un autre moment. Par conséquent, dans ce cas-ci, le cycle classique de la méthode a dû être quelque peu modifié car l'observation se faisait simultanément avec l'action; les étapes d'action et d'observation étaient donc fusionnées (cf. schéma 1). En ce qui concerne la réflexion dans ces petits cycles, elle se faisait à travers la rédaction de notes personnelles ainsi que dans les retours en groupe sur ce qui s'était passé pendant le dialogue. Nous décrivons le fonctionnement des dialogues, y compris ces deux types de réflexion dans la partie 4.4 de ce chapitre qui traite de la modalité de cueillette des données, car les réflexions font partie intégrante des résultats présentés au chapitre 5.

Schéma 1 - Petits cycles (x16)

Action et observation (dialogues)



Réflexion (retours sur les dialogues)

Les cycles intermédiaires

Quatre rencontres avaient été prévues pour réfléchir sur le contenu de la grille d'observation et sur l'expérience en général, à la lumière d'un ensemble de dialogues. Ces moments de réflexion devaient s'ajouter à ceux qui suivaient chaque dialogue (les petits cycles d'action-réflexion).

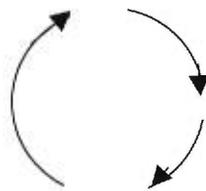
La première rencontre s'est tenue pendant l'heure précédant le cinquième dialogue. Elle a servi surtout à approfondir la compréhension du processus du dialogue et des facettes de l'exploration réflexive. Des exemples tirés de l'expérience de quatre premiers dialogues ont été relevés pour illustrer les manifestations des diverses facettes. La deuxième rencontre, qui devait avoir lieu juste avant le huitième dialogue, a dû être annulée parce qu'un grand nombre de participants n'ont pas pu se libérer de leurs obligations professionnelles. Cette rencontre a été remplacée par des entrevues téléphoniques individuelles qui ont porté sur l'expérience de chacun en ce qui concerne les facettes de l'exploration réflexive, la grille d'observation et le dialogue en général. Comme chercheure principale, nous avons bénéficié de la réflexion de chaque participant mais le groupe a été privé de échanges collectifs sur l'expérience.

C'est à l'occasion de la troisième rencontre, qui a eu lieu juste avant le treizième dialogue, que le groupe a retravaillé la grille d'observation et que nous nous sommes entendus sur des indices additionnels pour chaque facette. C'est cette grille, avec ces ajouts par rapport à la grille originale, qui a servi au premier niveau d'analyse des dialogues retenus.

La dernière rencontre des cycles intermédiaires s'est tenue lors du dernier dialogue. Elle s'est faite sous forme de dialogue. Chacun a parlé de l'impact sur sa vie personnelle de professionnelle de cette expérience et des principaux apprentissages qu'il/elle en retirait.

Schéma 2 - Cycles intermédiaires (X 4)

Action/observation (*un ensemble de dialogues*)



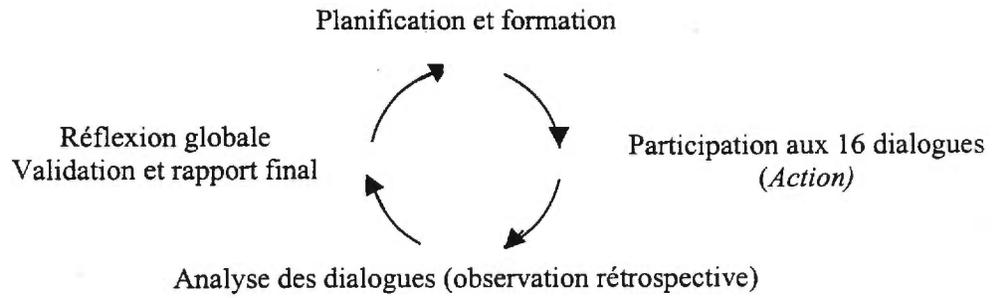
Réflexion
Sur l'exploration réflexive, la grille, les dialogues

Planification
Enrichissement de la grille et observation de nouveaux éléments

Le grand cycle de la recherche

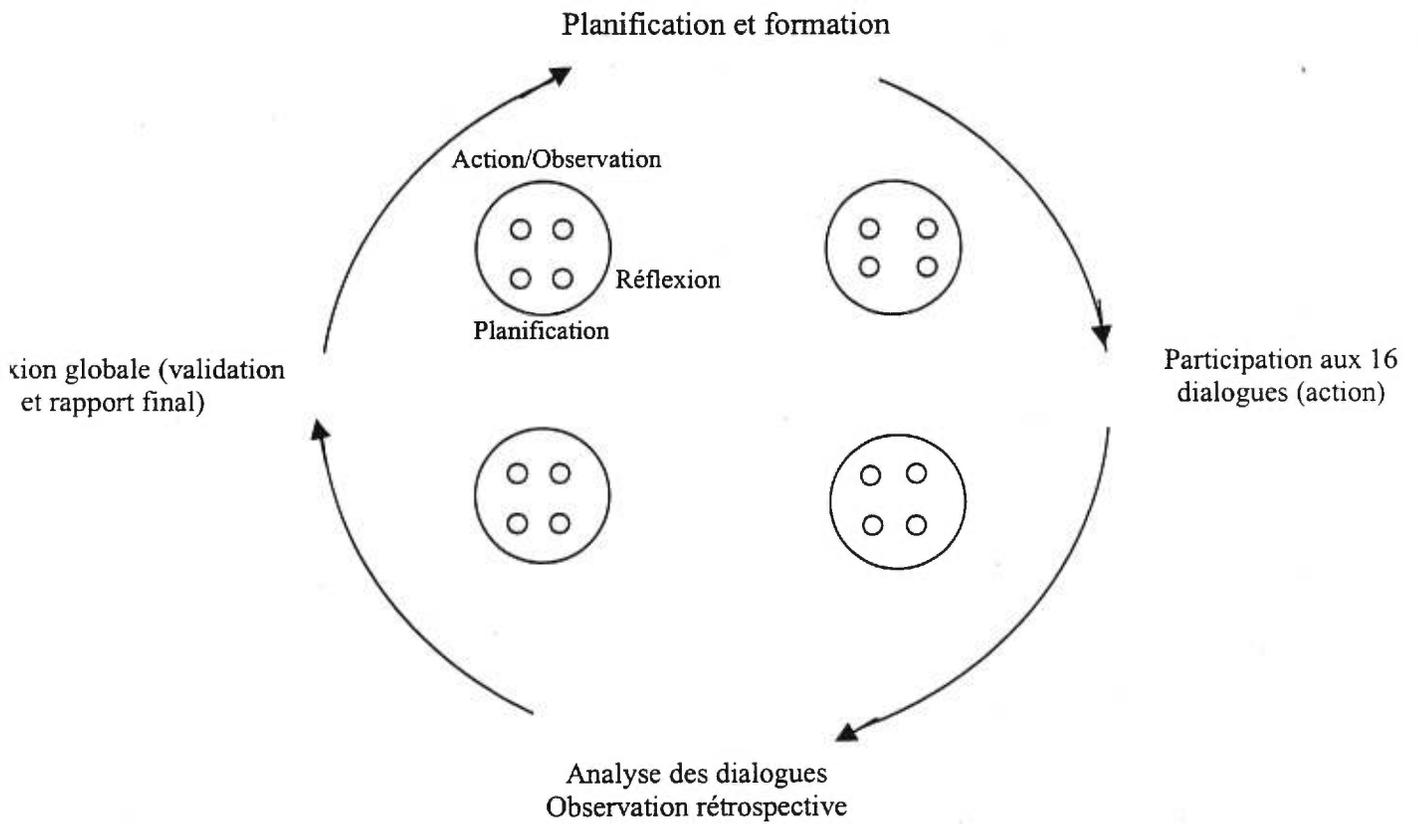
L'ensemble de la présente recherche peut être illustré par un grand cycle commençant par (1) la planification comprenant la formation des participants et l'organisation de l'expérience, se poursuivant par (2) l'action : la participation à 16 dialogues – qui constituent la partie action de l'expérience, pour ensuite arriver à (3) une rétrospective sur ce qui s'est passé à travers l'analyse en petits groupe des dialogues pour finalement passer à (4) la réflexion globale qui se retrouve dans ce rapport de recherche.

Schéma 3 - Le grand cycle de la recherche



L'ensemble des cycles de cette recherche-action peut donc être schématisé de la façon suivante :

Schéma 4 - Schéma intégré des cycles de la recherche



Pour comprendre comment ces cycles se situent par rapport aux autres étapes de la recherche, un calendrier complet de la recherche se retrouve à l'annexe 11.

4.2 LES PARTICIPANTS CO-CHERCHEURS

Dans cette section, nous décrivons la sélection des participants, leur nombre ainsi que leur préparation, lors de la formation initiale, à leur rôle de co-chercheur.

4.2.1 La sélection des participants

Pour trouver des gestionnaires qui rencontraient les critères de participation à notre recherche, nous avons demandé la collaboration d'une firme d'experts-conseil en gestion, le *Centre de formation et de consultation (CFC)*. Cette firme, la plus grande au Québec si l'on en juge par le nombre de consultants qui y travaillent, jouit d'une excellente réputation. C'est ce que nous avons pu constater dans le cadre de nos fonctions comme directrice des programmes de formation des cadres supérieurs au Centre canadien de gestion, ce rôle nous ayant appelée à évaluer plusieurs compagnies spécialisées en formation et consultation.

4.2.1.1 Les critères de base pour la sélection des participants

Notre recherche s'intéressait à une forme d'exploration réflexive qui exige un examen de ses propres modèles mentaux et encourage un questionnement collectif plus poussé que ce qui est valorisé dans le monde actuel de la gestion, du moins d'après ce que nous avons pu constater dans nos multiples interactions avec des gestionnaires tant du secteur privé que du secteur public. Nous avons donc demandé au CFC d'ouvrir l'invitation à des individus qui avaient déjà, en partant, des compétences reconnues par la firme en :

- > communication interpersonnelle;
- > connaissance de soi;
- > travail en groupe.

Il a été convenu avec le président de la compagnie et le conseiller senior responsable des programmes de longue durée, de cibler les gradués de deux de leurs

programmes qui visent spécifiquement le développement des compétences que nous recherchions. Il s'agit de deux programmes de trois ans intitulés respectivement «Directions» et «Conseil». Trois cent cinquante gestionnaires avaient gradué de ces programmes dans les 10 années précédentes. Pour des raisons d'ordre pratique, nous nous sommes entendus pour envoyer une invitation²³ seulement aux 90 gradués qui habitaient la région de Montréal.

De plus, il a été entendu avec le CFC que, exceptionnellement, nous accepterions trois personnes non graduées de ces programmes mais ayant suivi des formations équivalentes et rencontrant les critères établis, c'est-à-dire les trois mêmes compétences en communication interpersonnelle, connaissance de soi et travail en groupe.

Nous avons ainsi constitué ce qui s'appelle dans le langage de la recherche qualitative, un «échantillon intentionnel». Selon Patton (1990), l'échantillonnage intentionnel permet de choisir des participants co-chercheurs dont l'apport sera riche à cause de leur engagement face au type d'exploration proposé. Cette façon de procéder est la plus courante dans la recherche-action.

4.2.1.2 Des critères additionnels de participation

Vingt-six des 90 personnes contactées ont répondu positivement à l'offre de participer à cette recherche. Elles ont alors été invitées à une séance d'information ayant reçu, au préalable, une note explicative sur les conditions de participation²⁴ :

- participer aux deux jours de formation initiale et à un minimum de 12 des 16 dialogues qui constituent l'expérience, dont trois dialogues obligatoires qui seront enregistrés pour les fins de la recherche²⁵ ;
- respecter la confidentialité de l'expérience;

²³ Voir annexe 1 : Lettre d'invitation.

²⁴ Voir annexe 2 : Note explicative envoyées aux participants

²⁵ Voir annexe 3 : Horaire des dialogues. Cette condition relative aux dialogues obligatoires a été changée par la suite car il a été décidé que tous les dialogues seraient enregistrés et que quatre d'entre eux seraient choisis pour fin d'analyse par l'ensemble des co-chercheurs. La condition d'assister au moins à 12 des 16 dialogues a été maintenue.

- accepter de partager avec la responsable de la recherche, certaines notes personnelles sur son expérience et accepter que les dialogues de groupe ciblés pour analyse de contenu soient enregistrés;
- participer pleinement à tous les aspects de l'expérience et assurer, en tant que co-chercheurs, la bonne marche et l'intégrité de la recherche.

4.2.1.3 *Nous comme participante*

Dans cette démarche, nous étions une participante co-chercheure mais notre rôle était différent de celui des autres co-chercheurs puisque nous étions la chercheure principale, que nous avions quelques années d'expérience dans la pratique du dialogue de Bohm et que nous assumions le rôle de formatrice lors de la session initiale ainsi que celui de facilitatrice des dialogues, tout au moins au début de l'expérience. Selon Dolbec (1997), ce triple rôle est compatible avec l'intégrité d'une recherche-action. Nous reviendrons sur la question plus loin dans ce chapitre, dans la section 4.6 qui porte sur les limites de la recherche.

4.2.2 Le nombre de participants

Le nombre de réponses positives à l'invitation du CFC a correspondu à nos attentes. Vingt-six personnes se sont présentées à la séance d'information. Cependant quelques unes se sont désistées par la suite. Vingt ont participé à la formation initiale et, suite à celle-ci, 17 personnes se sont engagées à faire l'expérience jusqu'au bout pour un nombre total de 18 participants au départ, en nous incluant. Une personne a abandonné après le premier dialogue pour des raisons de santé et une autre après le quatorzième dialogue parce que son travail l'obligeait à partir dans une région éloignée du Québec. En moyenne, il y a eu 14 participants aux séances de dialogues, en nous incluant et en incluant, occasionnellement, le conseiller senior du CFC qui a rendu l'expérience possible et qui est lui-même un praticien de longue date du dialogue de Bohm²⁶. L'effet de sa présence dans le groupe a été abordée pendant un dialogue et fait partie des résultats rapportés dans cette recherche.

²⁶ Quatre fois en tout.

4.2.3 La préparation des participants : formation préalable

L'expérience a débuté par une formation de deux jours²⁷ afin que les participants puissent se familiariser avec le concept de l'exploration réflexive et avec le dialogue de Bohm. La formation a été donnée par le professeur Mario Cayer, dont les écrits sur le dialogue ont été recensés au deuxième chapitre, et par nous-mêmes. Pour la partie de la formation portant sur le dialogue, nous avons suivi le programme régulier que nous avons déjà offert à plusieurs reprises. Le programme inclut une présentation des idées de Bohm sur la pensée, les dimensions du dialogue accompagnées d'exercices pour mieux les saisir, des lignes directrices pour la pratique du dialogue ainsi qu'une séance de dialogue avec une période de retour sur l'expérience.

Dans ce cas-ci, une demi-journée de la formation a été consacrée aux différents aspects de la recherche : à la familiarisation des participants avec les principes de la recherche-action, à des échanges sur leurs responsabilités en tant que co-chercheurs et à celles de la chercheure principale. La grille d'observation, préparée par la chercheure principale, a été présentée pour discussion et pour acceptation par les participants. Des altérations étaient possibles mais les participants, encore peu familiers avec l'objet de la recherche et avec le dialogue de Bohm ont décidé de retenir la grille telle qu'elle leur était proposée.

De plus, lors de la formation, les participants co-chercheurs ont choisi 16 thèmes pour les dialogues à venir²⁸. Comme les participants avaient en commun un intérêt pour la gestion et pour les changements dans le monde du travail, les thèmes choisis portaient sur différents aspects du monde du travail. Il était prévu que les thèmes se suivraient selon l'ordre de leur popularité lors de leur sélection quoique l'ordre ou même les choix pourraient changer en cours de route si c'était le groupe le souhaitait. Des altérations se sont produites comme nous le verrons sous la rubrique 4.4.1.

²⁷ Voir Annexe 4 pour le programme de la formation.

²⁸ Voir Annexe 5 pour les thèmes des dialogues.

Les quatre résultats visés par cette formation ont donc été :

- 1) la compréhension du cadre de la recherche, de son déroulement et des rôles de co-chercheur et de chercheure principale;
- 2) une compréhension du dialogue de Bohm : ses principes et son fonctionnement
- 3) le choix des thèmes;
- 4) l'accord sur la grille initiale pour l'observation des manifestations de l'exploration réflexive.

4.3 L'INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNÉES : UNE GRILLE ÉVOLUTIVE

Les données ont été recueillies à partir d'une grille d'observation évolutive. Dans une recherche-action pleinement participative, la chercheure principale et les co-chercheurs auraient développé ensemble cette grille d'observation. Une telle démarche cependant demande beaucoup de temps et les participants à cette recherche n'auraient pas pu consacrer toutes les heures nécessaires à cette tâche. Nous leur avons donc présenté une grille initiale qui comprenait deux indices observables pour chacune des cinq facettes. La grille n'incluait pas tous les indices que nous aurions pu extrapoler de nos lectures ou de notre expérience personnelle. Dans notre jugement professionnel de formatrice et de chercheure, il nous est apparu qu'un trop grand nombre d'éléments à observer dès le début de l'expérience, pourrait limiter l'initiative et la créativité des participants dans l'interprétation de ce qui se passait. Nous aurions diminué ainsi nos chances de découvertes originales par rapport à notre question de recherche. Il s'agissait de mettre en place quelques balises pour commencer l'observation, reconnaissant que les indices seraient altérés, enrichis ou complétés au fur et à mesure que l'expérience avancerait.

La grille d'observation a effectivement évoluée. Dans la forme qu'elle avait à la fin de l'expérience, la grille d'observation est devenue la grille d'analyse pour le premier niveau d'analyse des dialogues retenus. La grille initiale est à l'annexe 6 et la grille telle qu'elle avait évoluée lors du premier niveau d'analyse se trouve à l'annexe 7.

Finalement, comme chercheuse principale, lors du deuxième niveau d'analyse, nous avons finalisé la grille qui est devenue la grille définitive. Celle-ci se trouve à l'annexe 8.

4.4 LES MODALITÉS DE CUEILLETTE DES DONNÉES

4.4.1 Le contexte pour la cueillette des données : les 16 rencontres de dialogue

Les gestionnaires et conseillers en gestion, choisis selon les critères qui ont été décrits plus haut, ainsi que nous-mêmes comme chercheuse et facilitatrice avons participé à 16 dialogues d'une durée d'une heure et demie chacun, à la fréquence d'une fois par semaine, sur une période de cinq mois (incluant un répit pour les congés de Noël).

Les dialogues avaient lieu de 19 heures à 20 heures 30, les mercredis. Les sept premiers dialogues ont porté sur des thèmes choisis lors de la formation et selon l'ordre de préférence qui avait été établi à cette différence près que deux des thèmes ont été répétés deux fois parce que le groupe avait jugé qu'un seul dialogue n'avait pas permis d'aller assez loin dans l'exploration du sujet. Au huitième dialogue, il a été décidé collectivement de ne plus nous référer aux thèmes préétablis mais de laisser dorénavant émerger les thèmes²⁹.

Les participants arrivaient autour de 18 heures 45³⁰ car chaque séance de dialogue était précédée d'une courte période réservée à l'écriture afin que les participants puissent mettre sur papier leurs réflexions personnelles sur les effets du dialogue précédent pendant la semaine qui venait de se passer. Après le dialogue, il y avait une autre période d'écriture d'une dizaine de minutes pour les réflexions personnelles sur le dialogue qui venait d'avoir lieu. La rencontre se terminait à 21 heures après un retour en groupe d'une vingtaine de minutes sur le dialogue.

²⁹ La liste des thèmes abordés dans les dialogues est à l'annexe 5.

³⁰ Sauf les fois où il y avait une session pour faire le point (cycle intermédiaire). Les rencontres commençaient alors à 18 heures.

4.4.2 Les quatre modalités de cueillette des données

Nous avons utilisé quatre modalités de cueillette des données : une modalité principale, une modalité secondaire et deux autres que nous avons nommées «modalités d'appui».

La modalité principale de cueillette des données a été l'enregistrement sur audiocassettes des 16 dialogues. Pour enrichir les données provenant de cette source principale, nous avons eu recours à l'enregistrement de tous les retours sur les dialogues, c'est-à-dire de la réflexion en groupe sur l'expérience de chaque dialogue tout de suite après qu'il ait eu lieu. Finalement, les notes personnelles écrites par les participants avant et après les dialogues ainsi que les notes de terrain de la chercheure venaient compléter les données captées par les deux premières modalités. Les quatre modalités de cueillette des données étaient donc :

- 1) l'enregistrement des dialogues (modalité principale);
- 2) l'enregistrement des retours sur les dialogues (modalité secondaire);
- 3) le carnet de réflexion des participants (modalité d'appui);
- 4) les notes de terrain de la chercheure (modalité d'appui).

4.4.2.1 La modalité principale : l'enregistrement des dialogues

Les 16 dialogues ont été enregistrés sur audiocassettes. Le contenu *verbatim* intégral des quatre dialogues retenus pour analyse a été transcrit. Les co-chercheurs et nous-mêmes nous étions mis d'accord pour que quatre dialogues soient retenus pour analyse, soit un dans chaque quart de l'expérience :

- un dialogue choisi parmi les dialogues 1 à 4 inclusivement;
- un dialogue choisi parmi les dialogues 5 à 8 inclusivement;
- un dialogue choisi parmi les dialogues 9 à 12 inclusivement;
- un dialogue choisi parmi les dialogues 13 à 16 inclusivement.

Nous nous étions entendus aussi sur deux critères pour la sélection des dialogues qui seraient analysés, soit :

- 1) la plupart des participants avaient été présents (pas plus de 2 ou 3 absents);

- 2) Les commentaires contenus dans les rétroactions individuelles et dans la rétroaction de groupe (le retour sur le dialogue) indiquaient que le dialogue avait été considéré comme «riche» en terme d'exploration réflexive (c'est-à-dire qu'il offrait des illustrations intéressantes des diverses facettes de l'exploration réflexive, ou d'une facette en particulier).

Ainsi, dans le premier quart de l'expérience, c'est le deuxième dialogue, portant sur le thème «Les exclus», qui a été retenu. Dans le deuxième quart, le choix s'est posé sur le septième dialogue dont le thème était «Identité et travail». Dans le troisième quart, le neuvième dialogue, portant sur le thème émergent «La confiance» a été choisi. Enfin, dans le quatrième quart, le quatorzième dialogue a été retenu; le thème émergent était «La vie, la mort et les cycles». Ce sont là les dialogues qui ont été transcrits en *verbatim* pour analyse détaillée.

4.4.2.2 La modalité secondaire : l'enregistrement des retours en groupe sur les dialogues

Les retours d'une vingtaine de minutes, à la fin de chaque dialogue, ont été enregistrés et tous ont été transcrits en *verbatim* afin d'être utilisés, d'une part, dans la sélection des dialogues à analyser et d'autre part, afin d'enrichir l'analyse portant sur les manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive.

4.4.2.3 La première modalité d'appui : les carnets de réflexions des participants

Les participants étaient invités à écrire dans leur carnet à deux moments : *avant* chaque dialogue, pour noter les effets du dernier dialogue sur leurs actions ou leurs perceptions pendant la semaine qui a suivi et *après* chaque dialogue pour noter leurs réflexions personnelles sur ce qui venait de se passer, et ceci avant que ne commence le retour en groupe sur le dialogue.

Nous avons recueilli les carnets de note à la fin de chaque dialogue pour pouvoir lire et transcrire les commentaires sur une feuille séparée. Les commentaires dactylographiés étaient redistribués à tous, la semaine suivante, dans un format anonyme.

Nous avons voulu que toutes les réflexions s'écrivent sur place parce qu'il ne nous a pas paru réaliste, considérant la charge de travail des participants, de leur demander de garder leur carnet et d'écrire des notes au moment même où les *insights* ou les expériences pertinentes se produisaient dans leur vie quotidienne.

4.4.2.4 La deuxième modalité d'appui : les notes de terrain de la chercheuse principale

Il est coutumier, dans ce type de recherche-action, que le chercheur principal prenne des notes sur les éléments contextuels qui influencent, à son avis, le cours de la recherche. Nous avons donc noté nos observations, par exemple, sur les absences et les présences ou sur notre propre rôle dans le groupe en tant que chercheuse principale et facilitatrice du processus ou encore sur la façon dont le groupe s'est développé par rapport au partage de la responsabilité de facilitation. Nous avons aussi noté les décisions prises par le groupe, par exemple, sur les thèmes des dialogues.

4.5 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

4.5.1 Deux étapes dans le traitement des données

4.5.1.1 La première étape : l'analyse avec les co-chercheurs

Une première analyse des quatre dialogues retenus a été réalisée conjointement par la chercheuse principale et les co-chercheurs. Cette analyse s'est faite à partir de la grille d'observation dans la forme qu'elle avait à la fin de l'expérience de 16 dialogues. Rappelons ici que la grille était évolutive. Elle faisait l'objet de réflexion collective lors des retours sur les dialogues (les petits cycles «action réflexion») et lors des rencontres pour faire le point (les cycles intermédiaires)³¹.

Pour éviter d'être influencés par un désir naturel d'observer une progression au fil des dialogues, les dialogues retenus n'ont pas été analysés en grand groupe ni chronologiquement. Après s'être entendus sur les quatre dialogues à analyser, les

³¹ La grille d'analyse pour la première étape se trouve à l'annexe 7.

participants se sont divisés en quatre sous-groupes de trois ou quatre membres³², chacun responsable de l'analyse d'un des quatre dialogues. Ainsi, un sous-groupe a analysé le dialogue du premier quart; un autre celui du deuxième quart et ainsi de suite pour les deux autres dialogues. En tant que chercheuse principale, nous avons participé à chaque sous-groupe.

4.5.1.2 La deuxième étape : l'analyse plus poussée de la chercheuse principale

En un deuxième temps, en tant que chercheuse principale, nous avons poussé l'analyse plus loin, travaillant simultanément à l'analyse du dialogue et à la grille d'analyse elle-même, afin de rendre certains indices plus concrets et afin de tenir compte de nouvelles distinctions et qui étaient ressorties lors de la première analyse mais qui n'étaient pas captés par la grille utilisée à cette étape. Dans l'analyse plus poussée que nous avons faite, les données secondaires – celles tirées des retours sur les dialogues – ont été prises en considération ainsi que les données provenant des carnets de réflexion des participants et de nos propres notes de terrain (l grille d'analyse définitive se trouve à l'annexe 8).

4.5.2 Validation de l'analyse

4.5.2.1 La question de validité dans une recherche-action

La question de validité dans une recherche-action comme celle qui fait l'objet de ce rapport se pose différemment, rappelons-le, que dans la cas d'une recherche qui tombe sous le paradigme positiviste. Nous adoptons la perspective de Reason (1988) qui soutient que la validité, dans une recherche-action participative, provient avant tout de la subjectivité critique de tous les participants : *«So validity [...] is through critical subjectivity; it involves well-founded and self-aware experience, action and understanding as we participate to co-create our world»* (p. 207).

³² Il y aurait eu normalement quatre sous-groupes de quatre personnes mais deux des co-chercheurs n'ont pas pu participer à cette étape de la recherche-action.

Pour nous, la question de validité s'est posée en termes de rigueur d'un processus qui permet de multiples retours sur l'expérience afin de comparer les expériences subjectives, d'arriver à des consensus et d'identifier des contradictions qui semblent irréconciliables. Reason (1988) propose une série de critères de validité pour les recherches-action. Nous avons été guidée par ceux-ci :

- 1) la validité repose par-dessus tout sur la grande qualité de la conscience (*high qualityawareness*) des co-chercheurs;
- 2) cette conscience peut se maintenir seulement si les co-chercheurs sont engagés dans une méthode systématique de développement personnel et interpersonnel;
- 3) une recherche valide ne peut pas être faite seule;
- 4) la recherche doit faire un usage systématique de la rétroaction en passant plusieurs fois par le cycle action-réflexion;
- 5) la recherche valide fait appel à un jeu subtil entre plusieurs formes de connaissance (la pensée, les sens, les émotions...);
- 6) on peut utiliser les contradictions systématiquement dans la réflexion et dans l'analyse de l'expérience;
- 7) la validité convergente et contextuelle peut être utilisée pour valider un ensemble particulier de données;
- 8) la recherche peut être reproduite (en tenant compte, bien sûr, de l'unicité du contexte original).

En adoptant ce paradigme où la validité provient de l'accord des subjectivités plutôt que de mesures dites «objectives», il devenait important que tous les co-chercheurs aient la possibilité de participer à l'interprétation des données. Ils l'ont fait à la première étape, mais la deuxième étape de l'analyse a été menée par nous seule, en tant que chercheure principale. Cependant l'analyse plus poussée que nous avons produite a été soumise aux co-chercheurs pour leurs commentaires et pour leur approbation.

4.5.2.2 Validation par les co-chercheurs

La grille d'analyse dans sa forme définitive ainsi que le rapport de l'analyse plus poussée de chaque dialogue, accompagné du verbatim du dialogue (avec les indices

identifiés dans la marge), ont été envoyés à chaque membre du sous-groupe de co-chercheurs qui en avait fait un premier traitement. Nous leur avons demandé leurs commentaires et leur approbation (ou non) du texte³³.

Nous avons inclus les commentaires des co-chercheurs dans l'analyse finale. Les commentaires de nature éditoriale ont été intégrés au texte sans mention spéciale alors que les commentaires plus substantiels apparaissent dans la partie traitant du dialogue en question, sous la rubrique Commentaires des co-chercheurs.

4.5.2.3 Validation par des observateurs externes

Quoique la validation «intersubjective» des co-chercheurs soit suffisante dans ce type de recherche-action, nous avons noté que Reason (1988) encourage les co-chercheurs à trouver des procédures complémentaires pour s'assurer qu'il n'y ait pas de biais collectif dans l'interprétation de leurs données. Une des procédures les plus exigeantes, selon Reason (idem), consiste à soumettre l'analyse à des observateurs externes. Même si nous croyions que la validation entre co-chercheurs aurait pu suffire, afin d'ajouter à la richesse des perspectives et d'augmenter le champ de l'intersubjectivité, nous avons fait appel à deux spécialistes de la recherche-action et des méthodes de réflexion en groupe pour valider l'analyse.

Nous avons fait parvenir l'analyse du troisième dialogue, pour validation externe, à deux professeurs en éducation de l'Université du Québec, le professeur André Dolbec et la professeure Lorraine Savoie-Zajc. Il faut mentionner ici que nous avons choisi le troisième dialogue pour cet exercice de validation parce que c'était celui qui contenait le plus d'exemples des différentes facettes de l'exploration réflexive. La validation d'un seul dialogue demandant déjà plusieurs heures de travail, il nous est apparu peu convenable d'envoyer les quatre analyses aux observateurs externes ou même de leur imposer la lecture de quatre *verbatim* de dialogues afin de faire eux-mêmes un choix.

³³ Voir à l'annexe 9, la copie de la lettre envoyée aux co-chercheurs.

Nous avons donc fait parvenir aux professeurs Dolbec et Savoie-Zajc :1) le *verbatim* du troisième dialogue avec les indications, en marge, des indices retrouvés, 2) la grille finale d'analyse, 3) l'analyse elle-même ainsi que 4) certains documents qui étaient nécessaires pour comprendre l'objet de recherche (la copie de la lettre qui leur a été adressée est à l'annexe 10). Nous leur avons demandé de vérifier si les passages identifiés comme manifestations d'un indice particulier de l'exploration réflexive reflétaient, à leur avis, l'indice en question tel qu'il avait été défini dans le cadre de notre recherche. Nous avons aussi sollicité leurs commentaires sur la façon dont les résultats avaient été rapportés, particulièrement sur la justesse de l'analyse par rapport à la grille.

Les commentaires des observateurs externes sont inclus dans la partie 5.3 - Commentaires des observateurs externes sur l'analyse. Cette partie est suivie de nos propres réflexions sur leur apport à l'analyse des données.

4.6 LES LIMITES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche contient les limites propres aux recherches-action. Nous avons déjà mentionné que, dans ce type de recherche, la validité était liée à l'engagement et à l'authenticité des co-chercheurs. L'objectivité est ainsi remplacée par la subjectivité et l'intersubjectivité critique. Du point de vue de la recherche positiviste, ceci pourrait constituer une limite mais ce n'est pas le cas dans le paradigme sous lequel nous avons opéré.

Nous reconnaissons quatre limites spécifiques à cette recherche que nous tenons à souligner ici : 1) notre triple rôle en tant que formatrice, facilitatrice du processus et chercheuse principale, 2) la limite du rôle des co-chercheurs, 3) la durée de l'expérience et 4) la limite concernant le nombre de participants.

1) Notre triple rôle

La première limite de cette recherche provient de notre triple rôle. Il y avait d'abord notre rôle de formatrice à la pratique du dialogue de Bohm ainsi qu'à l'objet et à la méthode de recherche. S'est ensuite ajouté le rôle de facilitatrice des dialogues. À ces deux premiers rôles s'est greffé celui de chercheuse principale avec la responsabilité de produire l'analyse finale. Ensemble, ces trois rôles nous conféraient une plus

grande influence sur le déroulement de l'expérience que ce n'est le cas idéalement dans une recherche-action.

Pour Bohm (1990), les groupes de dialogue doivent opérer sur une base égalitaire, le rôle du facilitateur étant rapidement partagé par tous. La fonction de facilitation a été partagée graduellement, au fur et à mesure que l'expérience progressait, mais nous devons reconnaître que notre triple rôle nous a conféré une influence particulière tout le long de l'expérience.

2) Des co-chercheurs «dans une certaine mesure»

Comme corollaire à la limite précédente, les participants n'étaient pas des co-chercheurs à part entière. Ils avaient un pouvoir décisionnel limité. Certains éléments de la recherche étaient prédéterminés et nous avons gardé, en tant que chercheure principale, un plus grand contrôle que les autres participants sur le déroulement de la recherche et sur la méthode d'analyse des résultats. Par contre, les co-chercheurs étaient conscients de tout ce qui constituait cette recherche et rien n'a été fait sans leur accord.

Notons ici que le statut de co-chercheur à part entière aurait exigé beaucoup de temps de la part des participants. Il n'aurait pas été réaliste d'envisager un tel engagement chez des gestionnaires et conseillers en gestion qui, à plusieurs reprises, ont indiqué que la participation hebdomadaire aux dialogues et aux quelques rencontres de réflexion sur les étapes de l'expérience, leur demandait un engagement de temps à la limite de ce que leur permettait leur charge de travail.

3) La durée de l'expérience

L'expérience des 16 dialogues hebdomadaires s'est déroulée sur une période relativement courte : moins de cinq mois. Pour vérifier si l'apprentissage de l'exploration réflexive, dans le cadre de cette recherche, produisait des changements durables dans la pratique, il aurait fallu que nous continuions l'expérience sur une plus longue période. C'est du moins ce que nous avons estimé à partir de notre expérience dans la facilitation de groupes de dialogue. Nous avons veillé à ne pas formuler notre question de recherche d'une façon qui présumerait une progression dans l'utilisation de facettes de l'exploration réflexive. Nous avons voulu simplement cerner les distinctions d'un dialogue à l'autre dans les manifestations de l'exploration

réflexive. Nous reconnaissons cependant qu'il existe un paradoxe dans notre méthode puisque nous avons choisi d'analyser un dialogue dans chaque quart de l'expérience, ce qui laisse supposer une idée de progrès.

4) La limite concernant le nombre de participants

Nous avons vu que Bohm (1990), influencé par De Maré (1989, 1991), entrevoyait que le nombre idéal de participants à un groupe de dialogue serait de 20 à 40 personnes afin d'éviter une dynamique de groupe restreint en psychothérapie. Selon notre expérience et celle des nombreux facilitateurs de groupes de dialogue que nous connaissons, le nombre de participants tend à se stabiliser autour de 16 personnes, que ce soit en Europe, aux États-Unis ou au Canada³⁴. Il semble que ce serait le but du groupe ainsi que ses règles de fonctionnement plutôt que le nombre qui contribueraient à créer une dynamique de groupe moyen plutôt qu'une dynamique de petit groupe, même si le nombre lui-même indique qu'il s'agit d'un groupe restreint.

³⁴ Dans une correspondance datée du 25 avril 2000, un collègue immédiat de De Maré faisait part au professeur Mario Cayer que De Maré était maintenant d'avis que le nombre optimal pour les groupes de sociothérapie se situait à 17.

CHAPITRE 5
ÉTUDE DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous rapportons les résultats de la recherche en fonction de la question originale que nous nous sommes posée, à savoir si nous retrouverions, dans l'expérience du dialogue de Bohm, telle que vécue par les participants (en nous incluant), des manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive et, si oui, dans quelle mesure. De plus, nous avons voulu savoir comment ces facettes se manifesteraient et s'il y aurait des distinctions d'un dialogue à l'autre dans leurs manifestations. Nous avons cherché à répondre à cette question – et aux deux sous-questions qui en découlent – à partir d'une grille d'analyse qui est, elle aussi, un produit de cette recherche³⁵.

La deuxième partie du chapitre est consacrée aux commentaires des deux observateurs externes à qui nous avons envoyé le troisième dialogue pour validation, ainsi qu'aux réflexions que leurs commentaires ont suscitées chez nous. Dans la troisième partie du chapitre, nous examinons les distinctions, d'un dialogue à l'autre, dans l'utilisation des facettes de l'exploration réflexive et nous interprétons les résultats par rapport aux auteurs recensés dans les deux premiers chapitres. Nous concluons en faisant ressortir les principaux apports de la présente recherche en ce qui concerne l'objet d'étude ainsi que les apports méthodologiques, en notant toutefois les limites des résultats et de leur interprétation et en suggérant quelques pistes pour de futures recherches en andragogie. Nous indiquons les implications que nous voyons pour la pratique de l'andragogie en général et pour la formation des gestionnaires en particulier.

5.1 L'ANALYSE DES DIALOGUES

Introduction à l'analyse des dialogues

Dans la première partie de ce chapitre, nous analysons individuellement, chacun des dialogues retenus pour analyse. Rappelons ici que les données pour cette analyse proviennent de quatre sources : 1) la transcription *verbatim* et intégrale des quatre

³⁵ Voir l'annexe 12 pour une explication sur l'évolution de la grille depuis sa version originale en tant que «grille initiale d'observation» jusqu'à sa dernière version en tant que «grille définitive d'analyse».

dialogues retenus qui constitue la source principale de données, 2) la transcription des retours en groupe sur chaque dialogue, 3) la rétroaction individuelle des participants écrite dans leur cahier personnel de réflexions, 4) les notes des participants sur l'impact du dialogue dans la semaine qui l'a suivi, écrites aussi dans leur cahier personnel et 5) les notes de terrain de la chercheuse.

L'analyse des quatre dialogues retenus est présentée selon une séquence qui se répète pour chacun :

- nous présentons d'abord le contexte du dialogue qui situe celui-ci dans l'expérience globale, relatant brièvement, s'il y a lieu, les événements qui ont pu avoir une influence sur le dialogue. Le contenu de cette section provient en grande partie des notes de terrain de la chercheuse;
- nous donnons ensuite une vue d'ensemble de l'utilisation des facettes de l'exploration réflexive dans ce dialogue;
- les cinq facettes sont ensuite analysées à tour de rôle à partir de la grille définitive d'analyse. Pour chaque facette, nous faisons une synthèse des commentaires pertinents à celle-ci, tirés de la rétroaction de groupe (le retour sur le dialogue) ainsi qu'une synthèse des commentaires pertinents tirés de la rétroaction individuelle;
- nous rapportons ensuite certains commentaires généraux provenant des différentes sources de données et qui ne sont pas reliés spécifiquement aux facettes de l'exploration réflexive; ils touchent plutôt l'expérience globale par rapport à ce dialogue;
- nous apportons quelques réflexions sur ce qui est ressorti de l'analyse;
- finalement, nous rapportons les commentaires des participants co-chercheurs suite à leur validation du rapport de l'analyse à laquelle ils avaient participé.

Les passages du dialogue cités dans l'analyse sont rapportés avec leur localisation sur la bande sonore. Ainsi, les références «A 210» ou «B 138», par exemple, indiquent que la réplique se retrouve au 210^e pied sur le côté A de la bande ou au 138^e pied du côté B respectivement. Les citations provenant des retours sur les dialogues sont précédées de la lettre R, «R 80» par exemple (les retours sur les dialogues n'étaient enregistrés que sur le côté A de la bande sonore).

Les dialogues ont été transcrits de façon intégrale. Cependant, afin de rendre la lecture des citations plus facile, des négations couramment oubliées dans la langue orale ont été ajoutées. Ainsi, «j’sais pas» est devenu «je ne sais pas». Nous avons fait aussi quelques corrections de concordance des temps. Des anglicismes ont été remplacés par leur équivalent français lorsque ceci ne changeait pas le sens de ce qui avait été dit. Finalement, quelques bouts de phrases incompréhensibles ont été éliminés ainsi que des jurons occasionnels.

5.1.1 L'analyse du premier dialogue retenu

5.1.1.1 Le contexte

Ce dialogue, le deuxième dans l’ordre chronologique, a eu lieu le 30 septembre 1998 et portait sur le thème «Les exclus». Il a été retenu pour analyse par l’ensemble des participants parmi les quatre dialogues constituant le premier quart de l’expérience. Nous étions 17 participants en tout (incluant la chercheure-facilitatrice) lors de ce dialogue sur un potentiel de 18. Le nombre maximum de personnes devait être 20 mais l’une s’est retirée définitivement de l’expérience après le premier dialogue – ceci malgré l’engagement formel pris lors de la formation. Les trois autres personnes étaient simplement absentes selon l’entente qui permettait de s’excuser de quatre des 16 dialogues.

Pour comprendre ce dialogue dans la continuité de l’expérience, il faut noter que celui de la semaine précédente avait laissé la plupart des participants un peu confus par rapport à l’expérience. La rétroaction de groupe tout comme la rétroaction individuelle révèlent un manque d’aise avec la méthode du dialogue de groupe, particulièrement avec l’idée de parler au centre plutôt que de s’adresser à une personne. De plus, les participants avaient fait part, dans les deux rétroactions, de leur difficulté à bien saisir les facettes de l’exploration réflexive. Étonnamment, le thème du premier dialogue, «Hommes et femmes au travail», qui avait reçu le plus grand nombre de votes lors du choix des sujets, s’est avéré peu inspirant pour la plupart lorsque vint le temps d’en parler. Les autres sources de déception ressorties dans la rétroaction, incluaient le manque de profondeur dans les échanges ainsi qu’une perception générale qu’il y avait eu trop de

retenue. Un sentiment d'isolement a été rapporté par une personne qui avait parlé d'une façon très personnelle de ses préoccupations en relation avec le thème du dialogue.

On peut donc présumer que les participants sont arrivés au deuxième dialogue avec le désir de mieux saisir le processus du dialogue de groupe ainsi que les facettes de l'exploration réflexive et qu'ils espéraient que le thème, le deuxième en popularité lors de la sélection, s'avérerait plus engageant que le premier.

5.1.1.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble

Tableau I
Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : premier dialogue retenu

	Facette 1 Réflexion analytique et critique		Facette 2 Expérience relationnelle		Facette 3 Expérience émotionnelle sensorielle/ proprioceptive		Facette 4 Sensibilité au contexte/ intuition		Facette 5 Expérience transpersonnelle	Total
1.1	24	2.1	2	3.1	2	4.1	12	5.1		
1.2	5	2.2	1	3.2	2	4.2		5.2		
1.3	1	2.3		3.3		4.3	24	5.3		
1.4	0	2.4		3.4	1	4.4	1	5.4		
1.5	21	2.5	1			4.5		5.5		
1.6	0	2.6				4.6	2			
1.7	4	2.7	5			4.7	1			
Total	65		9		5		40			123

Quelles facettes de l'exploration réflexive ont été utilisées dans ce dialogue ?

L'analyse révèle que les facettes 1, 2, 3 et 4 de l'exploration réflexive ont été privilégiées dans ce dialogue avec une prédominance bien marquée de la facette 1. Soixante-cinq interventions ont été notées sous cette facette. La facette 4 vient en second lieu avec 40 interventions. Les facettes 2 et 3 apparaissent beaucoup moins souvent : on peut noter neuf interventions sous la facette 2 et cinq interventions sous la facette 3. Pour chacune des quatre facettes utilisées, certains indices ont été clairement privilégiés.

5.1.1.3 Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique

Analyse de la transcription du dialogue

Dans ce dialogue, l'utilisation de la facette 1 dépasse celle de toutes les autres facettes, suggérant un dialogue à tonalité «analytique et critique». Cependant, en regroupant les indices selon deux niveaux : le niveau 1, plus statique, où l'on expose les présuppositions qui sont déjà là et le niveau 2, plus dynamique, où l'on s'engage dans un processus de questionnement, on constate que l'utilisation de la facette 1 tenait surtout du premier niveau étant donné la prédilection pour les indices 1.1 et 1.5. Le tableau global de la facette 1 permet de constater, même à première vue, une préoccupation de la part des participants de faire connaître leurs propres présuppositions au reste du groupe plutôt que de s'engager dans l'exploration de celles des autres. Cette observation s'appuie sur le fait que la grande majorité des interventions entrent dans la catégorie «exploration réflexive analytique et critique intra-individuelle». Quelques interventions – 10 de ce type ont été relevées – consistaient cependant en des questions adressées à une autre personne sur ses suppositions. On note quatre interventions visant le questionnement des présuppositions, attitudes ou comportements collectifs.

Tableau II
Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique
Premier dialogue retenu

	Orientation intra-individuelle	Orientation interindividuelle	Orientation collective	Total
Niveau 1 statique	1.1 24			50
	1.2 5			
	1.5 21			
Niveau 2 dynamique	1.3 1	1.6 10	1.7 4	15
	1.4 0			
Total	51	10	4	

Les indices du niveau 1 : orientation intra-individuelle

Vingt-quatre interventions correspondant à l'indice 1.1, la présentation de ses propres présuppositions, ont été relevées. Le nombre relativement important de ce type d'intervention peut s'expliquer par le fait que, pour qu'il y ait un dialogue, il faut que les participants apportent d'abord «de l'eau au moulin». Autrement dit, il est nécessaire que des personnes osent faire des affirmations sur leurs croyances, leurs jugements de valeur ou leurs réactions par rapport au thème. Plusieurs se sont prêtés à cette tâche. À certaines occasions, la présupposition partagée pouvait consister en une réaction émotive³⁶ :

A 006 – En même temps, moi ça [le thème] vient me chercher comme personne.
Je sens quelque part qu'il y a quelque chose de dérangentant là dedans.

ou encore :

A 240 – Les *squeegees*, eux, ils viennent chercher un peu de colère en moi.

L'assertion pouvait, à certains moments, contenir un jugement de valeur à caractère moral :

A 161 – Il n'y a rien qui m'insulte plus que de voir un mendiant avec une cigarette dans la bouche.

Le partage de ses présuppositions pouvait prendre la forme d'un énoncé plus élaboré d'une théorie personnelle :

B 324 – Si on met tout le monde égal, en théorie, cinq secondes après, il va y avoir des inclus et des exclus, il va y avoir des riches et des pauvres.

Cinq exemples de l'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses suppositions, ont été relevés par le groupe qui a analysé ce dialogue. Il est difficile de donner la mesure du courage d'une autre personne mais dans les exemples retenus, les membres du groupe qui ont analysé le dialogue ont estimé que ces interventions avaient tout probablement exigé du courage de la part de ceux qui les ont faites – particulièrement si l'on considère que le groupe en était encore à ses débuts. Dans la première intervention, l'interlocuteur révèle aux autres une source importante d'anxiété personnelle :

³⁶ Dans le cas de la facette 1, on parle de réaction émotive pré-établie à une idée ou situation, pas de l'émotion vécue au moment même comme il s'agit dans la facette 3.2.

A 176 – Et à un moment donné, là, avec le style anxieux que j'ai des fois, je vois toute la débandade arriver, je me dis : «Je peux me ramasser comme ça à un moment donné, un jour». Moi, rien que de les voir, là, pour moi, ça me fait assez peur, je n'ai pas besoin d'aller en Afrique. C'est pour ça que ces gens-là, ils me dérangent et en même temps ça fait des années que je n'ai pas sorti quelque chose de ma poche pour donner, parce qu'il y en a trop.

Dans une autre intervention, révélant la solitude qu'elle vit comme contractuelle occasionnelle demeurant à la maison, une participante dit :

A 344 – Et le nombre de fois où je me suis retrouvée à attendre au téléphone, à attendre que mon téléphone sonne, à avoir le goût de parler à du monde et de pas être capable de parler à personne parce que tout le monde est en train de travailler. C'est pas évident, puis l'exclusion du travail c'est ça aussi. C'est pas juste une question économique [...]

L'analyse a permis de relever 21 exemples de l'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition. Deux exemples sont rapportés ici. Le premier porte sur la présentation d'une expérience vécue pour expliquer comment on peut devenir complice de l'exclusion :

B 013 Dans ma vie, j'ai fait beaucoup de mises à pied avec des gens qui avaient de bons salaires. Je les faisais embarquer sur la Loi C213. En tout cas, c'est dans le textile, là, tu peux avoir de l'assurance-chômage à vie. Je rencontrais ces gens-là après, quelques mois plus tard. Séparations, ça n'allait pas, drames humains. La plupart n'étaient pas heureux parce qu'ils étaient exclus du marché du travail. Pas exclus du salaire, mais là, il y avait la loi qui leur garantissait une indexation. Et moi, j'avais l'impression d'être complice de ça. De plus en plus, c'est ce que je constate, je travaille dans des entreprises avec les rationalisations. On dirait que... quand tu arrives à 53, 54 ans, là, c'est le temps que tu te pousses et que tu te trouves une préretraite et que tu laisses la place aux jeunes. Pour moi, c'est ça l'exclusion et quelque part dans la société, là, en tout cas, comme membre de la société, j'ai été complice de ça..

Le deuxième exemple illustre le partage d'un cheminement de pensée sur l'exclusion et le bonheur ou l'absence de bonheur :

B 095 – Mais en même temps, sur certains rapports, je dirais que je suis peut-être plus malheureux qu'eux autres ne peuvent l'être, parce qu'ils sont bien dans leur peau et des fois, je ne suis pas trop bien dans la mienne. Ils ont peut-être choisi d'être là et je ne suis pas toujours certain que j'ai choisi d'être là où je suis. Ils ont décidé de pas faire de compromis et moi j'ai peut-être décidé d'en faire. Et c'est ça. Le dialogue de ce soir me ramène à ça.

Les indices du niveau 2 : orientation intra-individuelle

Une seule manifestation a été relevée de l'indice 1.3, l'auto-questionnement sur le vif, lorsqu'un participant a expliqué comment les différentes questions soulevées dans le dialogue par rapport à l'exclusion le menaient à ne plus savoir quoi penser :

A 290 – Quand je t'écoutais, moi aussi, derrière ma tête, je me disais à un moment donné, quand on l'a dans la cour, c'est une autre histoire. Ici, on l'a dans l'arrière-arrière cour. Je ne sais pas. J'ai de la misère à me faire une idée là-dessus. Je suis plein de contradictions. Il y a un côté qui me dit : les fâcheries, c'est une réalité de la nature qui est là-dedans aussi. D'un autre côté, je me dis est-ce que ça se peut ça qu'il y ait des affaires de même ? Je me promène dans tout ça et je ne sais pas quoi penser. Je trouve ça bien, bien difficile.

L'indice 1.4, des prises de conscience individuelles, pendant le dialogue, sur ses propres présuppositions, ne semble pas avoir de manifestation visible dans ce dialogue.

Les indices du niveau 2 : orientation interindividuelle

Dix occurrences de questionnement d'ordre dialectique – c'est-à-dire un questionnement qui cherche à cerner la réalité en opposant des vues contraires – ont été notées. Elle appartiennent à l'indice 1.6, le questionnement des présuppositions avancées par d'autres personnes. Il pouvait s'agir de confrontation directe comme dans l'intervention suivante :

A 126 – Moi, je voudrais revenir sur quelque chose que tu as dit presque entre parenthèses et qui m'a comme choquée un peu et qui est : «J'veux pas leur donner de l'argent pour qu'ils s'achètent des cigarettes ou s'acheter une bière». Mais, pourquoi pas ? J'ai déjà eu des réactions comme ça, mais à un moment donné, je me suis dit «et si j'étais là ?» Pourquoi pas aller lui chercher une cigarette ? Alors, maintenant, ça ne m'énerve plus ce qu'ils font avec l'argent.

Dans d'autre cas, comme l'exemple qui suit, il s'agit d'une invitation, d'ordre dialectique, à pousser la réflexion plus loin :

A 220 – Moi je me demande : est-ce qu'il y en a beaucoup qui se sont fait agresser ? (*indice 1.6*)

A 221 – Qui se sont quoi ?

A 221 – Qui se sont fait agresser. Tu sais c'est juste un exemple, l'exemple que tu donnais. La question que je me pose c'est dans quelle mesure on se donne aussi des motifs pour ne pas donner ? Tu sais, des fois, ça devient tout à fait facile de ne pas donner pour toutes sortes de raisons :

- je ne veux pas qu'ils prennent ça pour fumer;

- ils sont moins pires ici qu'ils sont en Afrique (*indices 1.5 et 1.6*)

À une occasion, la façon de remettre en question les présuppositions d'une autre personne a été perçue comme contenant une certaine dose d'agressivité :

B 001 – Puis, quand tu me disais toi tantôt dans ton début, tu me disais : «Ça me dérange». Moi, j'ai eu envie de t'interrompre pour te dire : «Qu'est-ce que c'est qui te dérange ?» Un peu après tu as reparlé, tu as dit : «C..., demain, c'est moi qui va être là. Mon intérêt, c'est que ça ne dure pas. Ça peut se contaminer». C'est ta chienne, c'est ta peur à toi qui est là. Et prendre conscience de cette peur-là, je veux dire, elle est là, elle nous motive à faire quelque chose. Bon ! le déclencheur, il est là ... Ça va chercher quoi chez toi, je ne sais pas, mais ça mobilise de l'énergie en b..., là. Je me demande ça ce que ça veut dire.

Les indices du niveau 2 : orientation collective

À quatre occasions, il y a eu un questionnement par rapport à l'expérience collective – l'indice 1.7, le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou dans un sous-groupe tel qu'illustré dans l'exemple suivant :

B 85 – Depuis un moment, je vous regarde dans le groupe et je m'aperçois qu'avec un sujet aussi difficile, on est comme tous un peu dans notre bulle et on essaie de s'accrocher à quelque chose que quelqu'un dit mais c'est jamais... En tout cas, pour moi, ça atteint jamais mes attentes.[...]. Et je regarde autour de moi et je vous vois tous avec une espèce de désespoir. Je ne le sais pas et je ne sais pas si j'ai raison, mais il y a quelque chose qui m'a frappée : on était tous comme refermés, même dans le mouvement de dialogue.

À une autre occasion, un participant remet en question la légitimité d'un dialogue sur un sujet comme celui des exclus :

A 290 – Et l'autre élément auquel je réfléchissais, c'est que je nous regardais et je me disais : «Moi, je suis mal à l'aise de parler des exclus». Mais quand on n'en est pas, ni les uns ni les autres, ça m'apparaît oiseux un peu.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

En ce qui concerne la facette 1, comparant ce dialogue au premier, un participant s'est montré heureux que les membres du groupe aient partagé davantage, ce soir-là, leur expérience personnelle et leurs propres perspectives (présuppositions) plutôt que de dialoguer à partir d'abstractions ou de généralités. Et, toujours par rapport au premier dialogue, certains participants ont noté qu'il y avait davantage d'exploration de ce qu'une autre personne avait dit et qu'il était arrivé plus souvent que l'on avait osé confronter une

autre personne lorsqu'on n'était pas d'accord avec ce qui était exprimé. Il y aurait donc eu un progrès quant à l'aspect analytique et critique du dialogue par rapport au tout premier dialogue. Une personne a exprimé une préférence pour des dialogues qui favoriseraient la confrontation mais une autre s'est déclarée inquiète de tomber dans la performance si le dialogue est plus axé sur la confrontation.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires portant sur l'exploration réflexive analytique et critique ressemblent à ceux qui ont été offerts dans la rétroaction de groupe. Une personne a mentionné une prise de conscience de son réflexe de convaincre. Une autre a trouvé que le dialogue comportait trop de discussions. Par cela on peut comprendre qu'il y avait, selon lui, une trop grande place accordée à la dialectique.

5.1.1.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

La facette 2 de l'exploration réflexive a été beaucoup moins présente que la facette 1 dans ce premier dialogue. La répartition des indices peut se faire selon deux catégories : une première regroupant les indices où l'on montre son intérêt à la relation de façon plus «proactive» en s'engageant avec l'autre dans un questionnement visant une meilleure compréhension de son expérience et une deuxième dénotant une attitude plutôt réceptive. C'est l'accueil de l'autre et de ses propos qui prédomine. Le tableau qui suit montre le regroupement selon ces deux catégories :

Tableau III
Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle
Premier dialogue retenu

Attitude proactive		Attitude réceptive	
2.1	2	2.3	
2.2	1	2.4	
2.6		2.5	1
		2.7	5
Total	3		67

L'attitude proactive

On peut constater qu'il y a eu trois interventions de nature proactive, c'est-à-dire des interventions où, tout en manifestant appui et empathie, on cherchait à ce que la personne aille plus loin dans son expression. L'aspect réceptif a été un peu plus présent dans 6 manifestations relevées. Il s'agit ici de l'accueil et de la confirmation de l'autre sans rien demander de plus. L'aspect réceptif n'est pas moins important que celui dit «proactif» car il sert à donner confiance à la personne qui s'exprime qu'elle n'est ni seule, ni ridicule.

En ce qui concerne l'aspect proactif de cette facette, l'équipe qui a analysé le dialogue a trouvé deux exemples de l'indice 2.1, des questions qui montrent le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit. Dans un cas, suite à une explication portant sur une façon de venir en aide aux mendiants qui semblait susciter l'admiration d'une participante, un autre membre du groupe a voulu savoir ce que cette participante trouvait plaisant dans ce mode d'intervention, non pas dans un esprit dialectique mais pour mieux la comprendre :

A 154 – Qu'est-ce qui te plaisait dans ça ?

L'autre occasion consistait en une question qui a permis à une personne d'explicitier davantage sa pensée :

A 238 – Moi, je suis beaucoup plus exigeant personnellement, face aux *squeegees* justement.

A 239 – Tu as moins tendance à donner aux *squeegees*, peut-être ?

A 240 – Les autres, j'ai tendance plus à m'apitoyer sur leur sort. À m'apitoyer et en même temps, à ne pas vouloir les voir. Les *squeegees*, eux, ils viennent chercher un peu de colère en moi. Ils me dérangent.

La seule manifestation de l'indice 2.2, le respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé au sien, se retrouve dans l'exemple suivant où un participant exprime la possibilité que l'autre puisse avoir raison avant d'expliquer pourquoi il ne pense pas de la même façon :

A 246 – C'est vrai, probablement. Mais en même temps... c'est que j'ai de la difficulté à voir des jeunes qui ont tous un potentiel de se développer mais en tout cas, j'ai de la difficulté à voir qu'ils ne peuvent pas réaliser quelque chose.

Aucune manifestation de l'indice 2.6 n'a été relevée.

L'attitude réceptive

L'aspect réceptif de la facette a été relevé six fois. En effet, il y a eu six interventions tombant sous l'indice 2.7, l'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou à son questionnement.

Un exemple d'appui par l'association de sa propre expérience à celle de l'autre se retrouve dans cette intervention :

A 435 – Mais moi, je rejoins H... là-dessus. Ça aussi, c'est un autre aspect et moi, j'embarque là-dedans. Je suis travailleuse autonome aussi.

L'appui en s'associant au questionnement lui-même est illustré par l'énoncé suivant :

B 249 – Je suis un peu préoccupé comme toi, R.... Qu'est-ce que je peux faire ? Ton questionnement me questionnait.

Aucune manifestation des indices 2.3 et 2.4 n'a été trouvée, mais on peut en déceler un de l'indice 2.5, le reflet de ce que l'autre a dit :

B 118 – Tu as fait des choix et tu as eu de la satisfaction et tu as eu un certain prix à payer. Tu sais, tu as touché ça d'une façon concrète. Moi, je te sentais très émotif quand tu as dit ça tantôt. Ça te faisait mal en arrière.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Une participante a noté qu'il était plus facile d'écouter les personnes lorsqu'elles parlent d'une expérience personnelle plutôt que d'abstractions.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Une personne rapporte avoir pris conscience de la difficulté d'écouter l'autre quand on a quelque chose d'important à dire.

5.1.1.5 Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive

On pouvait prévoir que cette facette serait moins présente dans les dialogues à cause du caractère intime des expériences auxquelles elle réfère. Les quelques interventions faites au cours de ce dialogue pouvant être associées à cette facette appartiennent aux indices 3.1 et 3.2 qui forment une catégorie que nous avons désignée comme «la présence à son expérience». L'autre catégorie regroupe les deux indices qui se préoccupent des conditions favorables à une telle conscience de l'expérience intérieure.

Tableau IV
Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive
Premier dialogue retenu

La présence à son expérience du moment		La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment	
3.1	2	3.3	
3.2	2	3.4	1
Total	4		1

La présence à son expérience du moment

Une des deux manifestations de l'indice 3.1, des expériences sensorielles ou proprioceptives du moment nommées et partagées avec le groupe, se retrouve au début du dialogue lorsqu'un participant a dit :

A 081 – Mon cœur bat plus vite, je dois avoir quelque chose à dire là-dessus.

L'autre intervention, qui se retrouve à la fin, contient l'expression d'une expérience émotive combinée à la révélation de son expérience proprioceptive :

B 249 – Tes propos m'impatientent, ça bouille en dedans.

Si, d'une part, les états émotifs des participants n'ont pas été souvent nommés, ceux qui ont analysé le dialogue étaient d'accord pour dire que la longue intervention faite par une participante sur son expérience de travailleuse autonome (A 344 à A 432) contenait beaucoup d'émotivité, saisissable par les inflexions de la voix et par ce qui se dégageait d'elle plutôt que par les mots. Ceci sert de rappel au fait que certains indices réels d'une

facette n'ont pas été retenus parce que non décelables rétroactivement dans les transcriptions.

En plus de l'exemple mentionné plus haut qui est une manifestation à la fois de l'indice 3.1 «Ça bouille en dedans» et 3.2 «Tes propos m'impatientent», un autre exemple reflète une émotion face à ce qui ressort du dialogue plutôt qu'à une personne en particulier :

B 095 – C'est cet aspect finalement pour lequel je ne trouve pas de solution. Ça m'attriste et ça m'agace pour le moment.

La création des conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment

Il n'y a eu aucune manifestation des indices 3.3 et une seule de l'indice 3.4, des silences prolongés. Il s'agit ici du seul silence de 30 secondes ou plus qui a eu lieu pendant le dialogue. Il était de 30 secondes exactement.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Aucun.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Plusieurs participants ont fait le commentaire qu'ils avaient été conscients de vivre des émotions pendant le dialogue mais qu'ils ne les avaient pas partagées.

5.1.1.6 Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte

L'analyse a révélé 39 interventions appartenant à cette facette, faisant de celle-ci la seconde en importance dans ce dialogue. On peut s'apercevoir que la grande majorité des interventions tombent sous l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet. Tout comme la facette 1, la facette 4 comporte deux niveaux. Le premier niveau comprend les interventions où l'intuition et la sensibilité au contexte permettent d'élargir ou d'approfondir le champ d'exploration. Il est représenté par les indices 4.1 à 4.5, eux-mêmes divisés en 2 catégories : a) sensibilité au contexte et b) intuition. Le deuxième niveau, c'est la quintessence du dialogue de groupe et de

l'exploration réflexive : elle se manifeste lorsqu'il y a transformation du sens au niveau collectif. Celle-ci s'accompagne généralement ou est précédée d'une fluidité telle dans les échanges que les participants font l'expérience tangible d'être dans un processus de créativité.

Dans l'analyse, un moment où le dialogue coulait de source a été reconnu par le petit groupe de co-chercheurs ainsi que deux moments de transformation du sens. Toutes les autres interventions se situent au premier niveau, tel que l'indique le tableau suivant.

Tableau V
Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte
Premier dialogue retenu

	Sensibilité au contexte	Intuition	Créativité	Total
Niveau 1	4.1 12 4.2 24 4.5	4.2 4.4 1		37
Niveau 2			4.6 2 4.7 1	3
Total	36	1	3	40

Les indices du niveau 1 : la sensibilité au contexte

L'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce que quelqu'un a dit précédemment, se retrouve douze fois. Cet indice démontre une sensibilité au contexte en ce sens que pour construire à partir de l'apport d'un autre, il faut l'avoir entendu et avoir su associer ses propos à ce qui se passe dans le dialogue à ce moment-là. Un exemple de ce type d'intervention est le suivant :

A 468 – Par exemple, si je reviens à la Chine et que je fais le lien avec ça, toi, tu te sentais exclu mais est-ce qu'on t'excluait ? Et pour t'intégrer à cette société-là, tu as appris la langue, le mandarin, etc. pour te permettre de faire une démarche, là. Je le sais pas. J'essaie de voir dans quelle mesure est-ce que c'est effectivement nous par rapport à eux, l'exclusion. Quand moi je sens que je suis exclu, qu'est-ce que je fais pour m'en sortir ?

Dans ce dialogue, il semble que l'indice 4.1 soit souvent précédé d'une manifestation de l'indice 2.7, l'appui à une autre personne en s'associant à son expérience ou à son opinion. L'exemple suivant montre un participant bâtissant sur ce qu'un autre a dit mais commençant d'abord par s'associer à lui.

B 118 – C'est exactement ce que je voyais. Parce que combien de choix, combien de choses qu'on dit ou qu'on ne dit pas et qu'en arrière fond, c'est la peur. La peur que si c'est ça, on me rejette, on ne m'aime pas.

Les exemples de l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, foisonnent. Dans une perspective dialogique, ces nouvelles distinctions ou dimensions nécessaires à la richesse du dialogue peuvent, soit préparer à des moments de créativité ou, inversement, créer un coq-à-l'âne si personne ne s'en sert pour aller plus loin.

Dans ce dialogue, plusieurs petits élargissements du sens ont été notés. On le voit, par exemple, lorsqu'une participante explique que des mendiants ne faisaient pas seulement quêter :

A 029 – [...] J'ai comme appris à connaître ces gens là, ce qui faisait qu'en plus, ils m'aidaient à stationner ma voiture.

De plus grands élargissements du sens ont été possibles lorsqu'une personne a apporté une toute nouvelle dimension au thème. Ceci s'est notamment produit lors qu'un participant a associé l'exclusion – qui était jusque-là vue comme une condition économique – au statut d'étranger dans une culture :

A 081 – Et là, ce qui me vient en tête, en pensant aux exclus, c'est la première fois que moi, j'ai mis les pieds dans un environnement où j'étais une minorité visible et un analphabète fonctionnel, c'est-à-dire que je n'étais pas capable de lire sur les tablettes dans un supermarché, ce que j'achetais. Et là, je me suis senti vraiment exclu de la société complètement pour la première fois de ma vie.

Une autre fois, une participante a élargi la notion d'exclusion en l'attribuant à ce que vit une personne qui ne suit pas un cheminement de carrière traditionnel (A 344).

Ce ne sont là que quelques exemples des 24 interventions de ce type. On peut dire que le grand nombre de pistes lancées constitue une caractéristique de ce dialogue mais que souvent les tentatives d'élargissement du sens ont été comme des coups d'épée dans l'eau.

Les indices du niveau 1 : l'intuition

Il n'y a pas eu de manifestations de l'indice 4.2 dans ce dialogue. L'indice 4.4, des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un «pattern» ou un thème,

n'apparaît qu'une fois, lorsqu'une participante tente de voir, en faisant des liens entre les interventions, si la honte ne serait pas un «pattern» sous-jacent au sentiment d'exclusion, peu importe le contexte :

A 490 – [...] Il y avait des gens qui étaient des directeurs généraux ou des sous-ministres adjoints qui ont reçu une retraite. Alors donc, ils étaient comme protégés financièrement, jusqu'à un certain point. Mais ces gens-là ont été pris d'une honte incroyable, ils se sont coupés de leurs communautés et tout ça. Et quand tu parlais des *squeegees*, ils sont en gang, entre eux, ils n'ont pas honte. Quand tu parlais de toi parmi les gens qui avaient des métiers, des professions et la sécurité d'emploi, il y avait une sorte de honte. [...]

Les indices du niveau 2

Un exemple de l'indice 4.6, des moments de transformation du sens, s'est retrouvé lorsqu'une personne a proposé un renversement du sens accepté dans le groupe, à savoir que l'exclusion est quelque chose de mauvais :

B 286 – Or qu'est-ce qui fait qu'on divise, qu'il y a du bon et qu'il y a du mauvais ? Si on exclut, c'est mauvais. Je ne suis pas convaincu de ça. En tout cas, je me pose la question. Il doit y avoir une bonne intention dans l'exclusion, il doit y avoir quelque chose de positif puisque ça existe.

L'analyse du dialogue a révélé un moment privilégié, à la fin du dialogue, alors que la fluidité des échanges était apparente à tous ceux qui en ont fait l'analyse. C'est un exemple de l'indice 4.7, des moments où le dialogue est particulièrement fluide. Dans ces échanges, il y a un rythme particulier, une façon de reprendre ce que l'autre a dit et d'aller plus loin. Un extrait d'une série d'échanges qui prend trois pages dans la transcription donne une idée de la fluidité auquel réfère l'indice.

B 286 – Mais moi, mon questionnement, dans tout ça, c'est d'abord, qu'est-ce que c'est qui vient me dire, à moi, que l'exclusion c'est mauvais ? C'est quoi ce postulat-là ? Je ne suis pas convaincu de ça. Si je nous vois tous aller, c'est pas mauvais, puisqu'on marche dedans. Ça nous fait marcher et on marche très bien comme ça. Or qu'est-ce qui fait qu'on divise qu'il y a du bon et qu'il y a du mauvais ? Si on exclut, c'est mauvais. Je ne suis pas convaincu de ça. En tout cas, je me pose la question. Il doit y avoir une bonne intention dans l'exclusion, il doit y avoir quelque chose de positif puisque ça existe.

B 293 – Mais quand tu dis : «On marche dedans»...

B 293 – On marche tous dedans, on est des inclus, nous autres. On marche avec ce gaz-là. Comment ça se fait qu'on a tous à l'unanimité dit que c'est mauvais, alors qu'on vit, qu'on fait tous le plein avec.

B 297 – On s'est fait entraîner dans la folie collective, là.

B 298 – On s'est fait entraîner...

B 299 – On se laisse entraîner dans la folie collective et on a trop peur de faire ce que C A... vient de souligner et de dire : «Crime, on va se mobiliser, on va faire quelque chose là-dessus». Là, pourquoi qu'on dénonce pas collectivement le Japon, le grand maître du début de la productivité ? Regarde le système, comment il est en train de foirer, la patente, les taux de suicide et les taux de ci et les taux de ça. Même économiquement, ils sont en train de vivre... ils sont en train de démontrer justement que ça n'avait pas d'allure cette affaire-là. Depuis le début, là, pourquoi on continue à faire ça, nous autres ? C'est parce que c'est par la peur. En tout cas, moi, mon anxiété personnelle, mon anxiété c'est de me retrouver sans emploi. Si, à un moment donné, je commence à faire des sparages là-dessus et que je rentre pas un petit peu, que je coupe pas un peu sur mes principes, et là, je justifie ça. Je suis en train d'aider à faire survivre les emplois des autres. C'est correct, c'est ma façon de me justifier. Je suis en train... et en faisant ça et en même temps, ce qu'on fait c'est qu'on crée tout un système plus rapide, plus rapide, plus rapide, pour faire plus d'argent, plus d'argent, plus d'argent aux grosses poches qu'on connaît pas et qui sont souvent bien loin. Et il n'y a rien qu'on fait pour arrêter ça. Et moi, ils m'ont par la force. C'est comme ça que je rentre dans le système. J'ai pas le choix parce que si j'arrête de faire ça, si je commence à contester, j'en aurai plus de job. Je ne serai plus engagé, je ne serai plus bon pour aider à faire des ententes patronales-syndicales, pour... Je ne serai plus recevable. Là, je suis excellent parce que je réussis à aller chercher des gros profits, des beaux montants de rationalisation.

B 324 – Si on met tout le monde égal, en théorie, cinq secondes après, il va y avoir des exclus et des inclus, il va y avoir des riches et des pauvres. Quand tu as le choix d'être un exclu ou d'être dedans, si t'es dedans et t'es bien, bien tant mieux. S'il y en a qui se sentent exclus, c'est un peu de valeur pour eux autres et si je peux les aider, je vais le faire, hein ?

B 328 – Mais il faut différencier... Il y a des lois qui nous régissent, universelles, et on est des gens qui sont bâtis dans un univers systémique, et on est régi sous des lois d'attraction, de répulsion et qu'on peut appeler l'inclusion ou l'exclusion, si on veut.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Une partie importante de la rétroaction de groupe a tourné autour de la facette 4. Le groupe, en général, s'est dit heureux que le thème ait été abordé sous plusieurs angles. Un participant trouvait que le groupe s'était «épivardé» pendant presque tout le dialogue, sauf à la fin. Une autre a trouvé que le dialogue avait été une promenade. Dans les deux cas, il se dégageait une certaine impatience face au temps requis avant que le groupe ne soit enligné dans une même direction – la responsabilité collective – et face au fait que l'exploration n'ait pas semblé déboucher sur des pistes d'action concrètes.

Une personne a comparé les idées qui fusaient de partout dans le dialogue au «bavardage» dans sa propre tête lorsqu'elle essaie de faire de la méditation. Par contre, une autre personne a exprimé son appréciation pour le nombre de pistes ouvertes parce qu'ainsi, «on ne piochait pas toujours à la même place».

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Plusieurs participants ont fait des commentaires à l'effet que ce dialogue leur avait ouvert de nouveaux horizons, de nouvelles pistes de réflexion et les avait amenés à réfléchir différemment à la question des exclus, ce qui revient dans une large mesure à une appréciation des interventions qui tombent sous la facette 4.

5.1.1.7 Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle

Selon le groupe qui a analysé ce dialogue, il n'y a pas eu d'exemples de la facette 5 repérables dans la transcription.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Aucun.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Une personne a trouvé que, en comparaison avec le premier dialogue, le groupe s'émouvait plus facilement et que ce serait peut-être là un signe qu'il y avait eu une expérience tacite de la facette 5.

5.1.1.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

La rétroaction de groupe révèle que le thème a été si engageant que les participants désiraient continuer le dialogue sur le même sujet la prochaine fois. Plusieurs commentaires marquent l'appréciation pour le cheminement personnel qu'il a été possible de faire grâce aux différents angles sous lesquels le thème a été examiné. Un

participant y exprime son appréciation pour la liberté accrue qu'il acquiert en explorant de cette façon.

Paradoxalement, on retrouve aussi l'expression d'une certaine impatience face à l'aspect divergent du dialogue. On aurait voulu une focalisation vers un consensus et un dialogue plus «efficace», ceci malgré le fait que, pendant la formation, l'accent avait été mis sur le fait que ce type de dialogue n'est pas orienté directement vers l'action et l'efficacité. On peut voir à quel point cette approche est contraire à la culture organisationnelle courante. À défaut d'efficacité, certains auraient voulu arriver à un sens commun plus tôt. Une personne s'est demandé comment on pourrait mesurer les résultats du dialogue sur le développement de la conscience individuelle ainsi que son effet sur les décisions personnelles subséquentes. Une autre personne s'est déclarée confuse, pendant la rétroaction de groupe, par rapport à la nature collective du dialogue, croyant que cela consistait à parler de sujets d'ordre social plutôt que personnel, ce qui l'a amenée à éviter de parler d'elle-même. Une mise au point a donc été faite, pendant la rétroaction de groupe, sur les questions du consensus et de la nature collective du dialogue.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle, en plus de toucher ce qui a été abordé dans la rétroaction de groupe, comprend des commentaires sur la dynamique de groupe. Les participants se sont révélés préoccupés par l'évolution du groupe. Par exemple, ils ont noté leur diagnostic sur le groupe qui «se cimente», «se forme», ou encore est rendu «plus sensible et s'émeut plus facilement». Certains se sont dits heureux de la place plus grande accordée, dans ce dialogue, aux émotions et à l'expérience personnelle.

L'impact du dialogue : commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Certains participants disent avoir agi différemment – de façon plus dialogique – aux réunions de groupe pendant la semaine qui a suivi ce dialogue; d'autres rapportent avoir porté une attention plus grande à leur expérience proprioceptive pendant des échanges avec d'autres. Quant au contenu, certains auraient vu leurs présuppositions sur les exclus

ébranlées et une personne dit avoir donné des sous à un *squeegee*, comme résultante directe du dialogue.

5.1.1.9 Réflexions sur le premier dialogue retenu

Le petit groupe de co-chercheurs qui a analysé ce premier dialogue retenu y a vu un événement en trois temps : en premier, des monologues rationnels, ensuite des monologues sentis pour arriver finalement à une construction du sens qui est apparente vers la fin. L'analyse révèle qu'à ce stade de l'expérience il y a une tendance à se positionner d'abord avant de démontrer un esprit dialogique. Avec le recul, les co-chercheurs n'ont pas considéré les multiples assertions sur ses propres suppositions et toutes les tentatives d'ouvrir des pistes comme une faiblesse du dialogue. Comme une personne l'a exprimé lors de la séance d'analyse :

«Je crois que la construction du sens commun passe par l'individualité. Il faut aller dans la richesse de l'expérience individuelle pour la dépasser et arriver à un sens commun. Le sens est riche si chacun y apporte des épices particulières».

Si les facettes 1 et 4 sont bien représentées dans ce dialogue, les facettes 2, 3 et 5 le sont beaucoup moins, sinon pas du tout pour la dernière. Ce sont des facettes qui invitent à s'exprimer de façon plus personnelle ou «intime». Leur rareté relative peut s'expliquer par leur nature même ou par le fait que les participants ne se sentent pas tout à fait en sécurité dans le groupe. Si quelques participants ont déjà suivi des formations, participé à des groupes ou travaillé ensemble, la plupart d'entre eux se connaissent à peine. Rappelons que la méthode du dialogue de Bohm, contrairement aux groupes de croissance, ne met pas l'accent sur la présentation de soi. Bohm vise ce que De Maré a appelé *l'impersonal fellowship*. Malgré cette orientation, on peut déceler, dans la rétroaction individuelle et dans la rétroaction de groupe, une préoccupation des participants face à leur place dans le groupe et au stade d'évolution du groupe lui-même.

5.1.1.10 Validation par les co-chercheurs

Les co-chercheurs qui ont fait la validation interne de cette analyse ont été d'accord avec le rapport qui précède. Une personne a noté que, dans un cas, elle aurait coté une intervention identifiée à l'indice 1.6, comme étant aussi une manifestation d'émotion

(facette 3). Dans un autre cas, elle a jugé qu'une intervention, classée sous l'indice 4.3, n'apportait pas vraiment une nouvelle dimension.

La validation interne a fait ressortir deux questions sur les indices eux-mêmes. Une co-chercheuse a remis en question le fait que «la reconnaissance des voix plus faibles dans le groupe» tombait sous la facette 5 et s'est demandée si cet indice ne serait pas davantage une manifestation de la facette 2. Une autre remarque portait sur la facette 1 qui, selon un autre co-chercheur, ne contenait pas d'indice prévoyant que certaines personnes apportent leurs suppositions à coup de statistiques qui insufflent une objectivité (réelle ou imaginaire) à ce qu'ils disent.

Les autres commentaires étaient de nature plus générale. Une personne a attribué le climat plus ouvert de ce dialogue par rapport au premier, à une plus grande confiance dans le groupe. Cette même personne a suggéré qu'il fallait trouver une façon d'analyser les «patterns» dans les manifestations des facettes. Il a noté cependant que la facette 5 serait toujours évasive, car «la nommer, c'est l'arrêter».

5.1.2 Analyse du deuxième dialogue retenu

5.1.2.1 Le contexte

Ce dialogue, le septième dans l'ordre chronologique, a eu lieu le 4 novembre 1998 et portait sur le thème «Identité et travail». Il a été retenu parce qu'il rencontrait les deux critères établis. Tous les dialogues de ce segment suscitèrent de l'intérêt mais c'est le nombre de personnes présentes qui a fait pencher la balance en faveur de celui-ci. En effet, seulement deux participants s'étaient absentés alors que dans les trois autres dialogues de ce segment, quatre ou cinq participants s'étaient excusés.

Entre le premier dialogue retenu pour analyse et celui-ci, il y en a eu quatre autres. Ceci inclut un second dialogue sur le thème «Les exclus», un autre portant sur le thème «Le plaisir et le travail», et deux dialogues de suite sur le thème «*How much is*

enough ?»³⁷. En reprenant le thème «Les exclus» pour le troisième dialogue, les membres du groupe avaient espéré que la continuation des échanges sur le même thème permettrait d'arriver à une construction du sens plus tangible et plus poussée que ce qui avait été possible lors du premier dialogue. À la lumière de l'expérience, le groupe a pris conscience que le fait de garder le même thème n'était pas une garantie ni de continuité ni de progrès dans la construction du sens. Il y a donc eu un début d'appréciation de l'aspect élusif de ce sens collectif auquel les praticiens du dialogue de Bohm aspirent ainsi qu'une reconnaissance de ce que la sensibilité au contexte et l'intuition sont des aspects importants de l'exploration réflexive mais difficiles à saisir.

Le quatrième dialogue sur «Le plaisir le travail» a permis de faire l'expérience de ce qu'est une humeur partagée par tout le groupe. Il s'agissait, en l'occurrence, d'une excitation attribuée au thème lui-même mais qui était probablement le reflet d'une plus grande familiarité entre les participants. Les cinquième et sixième dialogues ont porté tous les deux sur le thème «*How much is enough ?*». Le premier a donné lieu à des confrontations plus serrées que ce qui s'était produit jusqu'alors et certains ont associé cette humeur plus confrontative au troisième stade de développement d'un groupe³⁸. Ce dialogue a suscité une première prise de conscience générale, à savoir que les échanges allaient la plupart du temps trop vite pour saisir sa propre expérience sensorielle et proprioceptive. Le sixième dialogue, toujours sur le thème «*How much is enough ?*», s'est caractérisé par une plus grande persévérance dans le questionnement des présuppositions avancées. Les membres du groupe ont fait des commentaires d'appréciation sur la franchise qui avait régné pendant le dialogue et se sont demandé comment réconcilier cette franchise avec l'attention à la relation qui demande une certaine délicatesse. L'absence de certains membres du groupe lors de l'un ou l'autre des deux dialogues portant sur «*How much is enough ?*» s'est révélée une source de frustration pour certains qui y voyaient un empêchement à une exploration collective plus en profondeur.

³⁷ Le thème a été nommé en anglais par les participants mais les deux dialogues ont eu lieu en français comme les autres.

³⁸ «*Storming*» selon la nomenclature de Tuckman.

Le deuxième dialogue retenu, «Identité et travail», se situe donc presque à la moitié de l'expérience globale. Les membres se connaissaient mieux et, selon les observations de certains, ils ont commencé à s'attendre à certaines attitudes, idées et comportements de la part des uns et des autres. Le conseiller principal du CFC, qui avait facilité le recrutement des participants à cette expérience et avait reçu une invitation permanente à participer aux dialogues, s'est présenté pour la première fois lors de celui-ci. Malgré sa longue expérience dans la pratique du dialogue de Bohm et sa participation à la formation initiale, sa présence a constitué un événement dans le processus, particulièrement pour une des participantes qui s'avérait être sa conjointe. Certains échanges pendant le dialogue portent sur cette nouvelle situation de groupe.

5.1.2.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble

Quelles facettes de l'exploration réflexive ont été utilisées dans ce dialogue ?

L'analyse révèle que les facettes 1, 2, 3 et 4 ont été utilisées dans ce dialogue avec une prédominance marquée de la facette 1 : 49 interactions ont été relevées sous cette facette. La seconde facette en importance, lorsque l'on considère le nombre d'interactions, est la facette 4 avec 31 manifestations de l'ensemble de ses indices. Il y a eu 18 manifestations de la facette 2. Quant à la facette 3, il y a eu seulement trois manifestations en tout. La facette 5 n'a pas été retrouvée dans l'analyse de ce deuxième dialogue, quoique certains commentaires tirés de la rétroaction individuelle indiquent que certaines personnes auraient ressenti ce qui se passait collectivement.

Tableau VI
Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : deuxième dialogue retenu

	Facette 1 Réflexion analytique et critique		Facette 2 Expérience relationnelle		Facette 3 Expérience émotionnelle Sensorielle/ Proprioceptive		Facette 4 Sensibilité au Contexte/ Intuition		Facette 5 Expérience Transpersonnelle
1.1	27	2.1	8	3.1		4.1	7	5.1	
1.2	3	2.2	1	3.2	2	4.2		5.2	
1.3	3	2.3	1	3.3		4.3	16	5.3	
1.4		2.4		3.4	2	4.4	3	5.4	
1.5	12	2.5	3			4.5		5.5	
1.6	10	2.6				4.6			
1.7	5	2.7	5			4.7	1		
Total	60		18		4		27		

5.1.2.3 Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique

Analyse de la transcription du dialogue

La facette 1 est la plus présente dans ce dialogue. En regroupant les indices selon les deux niveaux et les trois orientations que nous avons établies pour l'analyse, nous remarquons qu'il y a eu davantage d'interactions relevant du niveau 1 (statique) que du niveau 2 (dynamique). En comparant les trois orientations, on peut constater que l'orientation intra-individuelle a dominé les deux autres : interindividuelle et collective. Ceci reflète une préoccupation de se positionner par rapport au thème soit par des affirmations sans préambule (indice 1.1) ou encore en présentant une expérience personnelle ou un cheminement de pensée (indice 1.5). En ce qui concerne les indices du niveau 2, on peut constater que l'autoquestionnement sur le vif (indice 1.3) n'est présent qu'à trois reprises, que l'indice 1.4 est absent et que l'indice 1.6 intitulé les questions posées aux autres sur leur suppositions, par contre, tient une place relativement importante avec 10 manifestations. De plus, à cinq reprises, on a orienté le questionnement vers ce qui se passe dans le groupe (indice 1.7).

Tableau VII
Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique
Deuxième dialogue retenu

	Orientation intra-individuelle		Orientation interindividuelle		Orientation collective		Total
Niveau 1 Statique	1.1	27					42
	1.2	3					
	1.5	12					
Niveau 2 Dynamique	1.3	3	1.6	10	1.7	5	18
	1.4						
Total	45		10		5		60

Les indices du niveau 1 : orientation intra-individuelle

Il y a eu 27 interventions correspondant à l'indice 1.1, la présentation de ses propres présuppositions. La toute première intervention du dialogue contenait une présupposition sur le processus à suivre qui a surpris les membres du groupe car elle révélait une préférence pour une façon de faire qui relève plutôt de la discussion que du dialogue :

A 15 – Moi j'aimerais ça qu'on fasse quelque chose ... je propose qu'on règle la question de la signification du mot *identité*, puis après qu'on puisse avoir un dialogue... qu'on passe pas la soirée à définir l'identité. Si on pouvait avoir une définition avant, après ça on pourrait plus facilement traiter le sujet. J'ai l'impression que le mot travail, il est plus facile à définir, mais le mot identité, il risque de signifier bien des choses pour bien du monde.

Il s'en est suivi un début de dialogue assez décousu de l'avis de ceux qui l'ont analysé. Les quatre premières pages de la transcription comportent une série de courts énoncés qui montrent qu'on est à la recherche d'un point de départ pour le dialogue et qu'on le fait à coup de partage d'opinions personnelles :

A 40 – Moi, c'est pas tellement la définition de l'identité qui me chicote, c'est le lien entre le travail puis ça.

A 78 – De toute façon la question «qui es-tu ?», c'est un koan.

A 118 – Moi, je trouve que c'est pas important ce que les autres nous disent ou bien ma façon de me présenter et ma façon de me voir par rapport à l'identité que j'ai comme personne.

Plus loin dans le dialogue, on trouve des énoncés sur les croyances personnelles qui sont plus nuancés ou plus réflexifs comme par exemple :

A 538 – En tout cas, ça fait drôle, je me rends compte de ça, de voir que je semble avoir une croyance que la paix, l'harmonie ou la collaboration est possible si on réussit à percer les identités, puis à se libérer à quelque part de son identité et être en relation de personne à personne. Parce que j'haïs pas ça, arracheur d'identité.

B 275 – Oui, c'est se poser des questions sur l'ensemble des volets de sa vie, et sur ses masques, sur ses rôles, ses costumes... Puis, en même temps, ça prend d'autre énergie pour faire avancer le bateau parce que si c'est juste une énergie comme ça, ça n'avancera pas fort !

Trois interventions ont été retenues comme des exemples de l'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions, lors de l'analyse faite avec les co-chercheurs. Dans deux cas, il s'agissait de participants qui révélaient un sentiment de crainte par rapport à leur identité dans le groupe.

A 205 – Mais je me rends compte que pour être au même titre que tout le monde, il fallait que je fasse un *move* dans ma tête pour dire : «Débarque de ton rôle de consultant et t'es ici comme C...., comme J...». Mais, j'ai un *move* à faire et je m'en rendais compte parce qu'à quelque part, des fois, ça fait mon affaire d'avoir mon petit écran professionnel. Ça fait mon affaire. Et quand je l'ai pas, des fois, je suis perdu.

L'autre exemple relevé consiste en un énoncé empreint d'émotion :

B 13 – Moi, ça n'a pas nécessairement rapport avec le travail. C'est avec l'identité. Moi, une des choses que j'ai trouvé difficile au début ici – et je me rends compte que ça revient ce soir – c'est que j'ai une identité que, en tout cas – je ne sais pas si tout le monde est au courant, mais je suis la conjointe de S... – et les premiers temps, ça me... c'était comme si j'avais de la misère à être moi parce que j'étais la conjointe de S.... que vous connaissez tous et qui a eu des sessions avec vous et qui... en tout cas... bref !... (*rires*) Alors, c'est ça !

L'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait, se retrouve 12 fois dans ce dialogue. Une intervention illustre particulièrement bien comment une expérience vécue peut être utilisée pour expliquer une supposition :

B 366 – [...] quand je pense à mon fils, j'ai l'impression que je reproduis le même genre de dynamique [qu'avec mon père] où j'ai eu des moments de contacts avec lui au-delà de nos rôles où j'ai senti la personne... et je pense qu'il a pu sentir la personne que je suis. Mais c'est un moment rare, un moment épeurant et je constate que je suis pas confortable tout nu et j'aspire à ça, en même temps. On dirait que j'ai la croyance que le bonheur c'est tout nu.

Une manifestation de l'indice 1.5 par rapport au cheminement de pensée se retrouve dans cette intervention :

A 336 – Au moment où tu as répondu : «La réponse facile, c'est, je suis moi». Moi je pensais... la première réponse qui me venait, c'est, je suis tout le monde. Puis je me demandais, avant d'en parler, est-ce que c'est parce que je l'ai appris dans une certaine orientation spirituelle qu'il n'y a pas de séparation, que dans le fond, on est le même *être*, ou bien est-ce que je le ressens ?

Les indices du niveau 2 : orientation intra-individuelle

Trois exemples de l'indice 1.3, l'autoquestionnement sur le vif, ont été relevés dans l'analyse dont un illustre particulièrement bien l'indice.

A 478 – On est qui quand on arrive ici dans le groupe, là ? Je suis d'abord une femme mais je saurais pas quoi dire de plus qui est important. Si je pense au groupe de ce soir, qui on est maintenant, là ? Qu'est-ce qui est plus important, là ? Est-ce que c'est le fait que je sois conseillère, que je sois une femme, que je sois... En tout cas, le premier élément qui m'est venu, c'est que je suis une femme parmi un groupe. Je saurais pas quoi dire d'autre.

Aucune manifestation de l'indice 1.4 n'a été relevée.

Les indices du niveau 2 : orientation interindividuelle

L'indice 1.6, le questionnement de présuppositions avancées par d'autres personnes, a été très présent dans ce dialogue. Dix exemples ont été relevés dont plusieurs sont du même type que ceux notés dans l'étude du premier dialogue. Deux occurrences un peu différentes de celles citées dans le premier dialogue sont rapportées ici, dont une qui démontre un questionnement qui ne s'avère pas très productif du point de vue de l'exploration réflexive. Ainsi, au début du dialogue, on a relevé une série de petits défis d'ordre dialectique qui apparaissent sous forme de boutades à la suite de courtes affirmations. On peut y déceler un mélange de nervosité et de confrontation.

A 015 – Moi, j'aimerais ça qu'on fasse quelque chose ... je propose qu'on règle la question de la signification du mot *identité*, puis après qu'on puisse avoir un dialogue... qu'on passe pas la soirée à définir l'identité. Si on pouvait avoir une définition avant, après ça on pourrait plus facilement traiter le sujet. J'ai l'impression que le mot travail, il est plus facile à définir, mais le mot identité, il risque de signifier bien des choses pour bien du monde.

A 020 – C'est contrôlant ton affaire ! (*Rires*) (*indice 1.6*)

A 021 – Je vous l'ai dit, ce soir, je suis contre la liberté d'expression, sauf la mienne ! (*Rires*) (*indice 1.1*)

A 023 – C'est de l'autocratie ! (*indice 1.6*)

A 023 – Dis ce que t'en penses et on réagira ensuite. (Rires) (*indice 1.6*)

A 025 – L'identité... si on me demande de la définir, c'est ce qui me caractérise comme individu, qu'est-ce qui fait que je suis ce que je suis. (*indice 1.1*)

A 027 – ...pas simplement la définition personnelle. (*indice 1.6*)

A 028 – Qui es-tu ? (*indice 1.6*)

A 029 – Non mais je dirais : allez sur la définition en premier... (Rires)

A 030 – J'aimerais que tu me répondes ! (*indice 1.6*)

À un autre moment, le questionnement des suppositions semble avoir eu pour but de faire faire à l'autre un cheminement particulier, dans l'espoir de le mener à une «vérité» :

A 235 – [...] bon ! je vais essayer d'expliquer parce que c'est une question fondamentale. Je vais te poser une question : «Quand tu es en face de ton fils – je sais pas si tu as des enfants, toi – quand tu es en face de tes enfants, tu es un père ?...

Les indices du niveau 2 : orientation collective

À cinq reprises, les membres du groupe ont fait ressortir une présupposition, un comportement ou une attitude présente dans le groupe correspondant à la description de l'indice 1.7, le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou dans un sous-groupe. Une des interventions ramenait le thème de l'identité à ce qui se passe dans le groupe :

B 76 – Je trouve ça intéressant l'attribution .. ? ?.. le pouvoir et l'indépendance qu'on veut par rapport à toutes ces choses. Mais moi j'aurais aimé ça aussi revenir à comment l'identité se manifeste ici ? Tu as apporté une des manifestations de l'identité et tu avais d'ailleurs déjà mentionné avant dans ton autre... Il y a quelque chose ici. Qu'est-ce qu'on fait de l'identité ici ? Ça a l'air de quoi notre identité ici ? Qu'est-ce qu'on protège ? Comment est-ce qu'on est... ? Ça m'intrigue, ça. D'autant plus qu'on est assis en cercle comme ça pour parler au centre. Qu'est-ce qui arrive de l'identité ?

Une autre intervention consistait en une demande, faite au groupe, d'examiner un plus grand nombre de façons de répondre à une même question plutôt que de trouver la bonne réponse, une attitude qui semblait dominer le groupe :

A 317 – Moi j'avais envie de dire : «Est-ce qu'on ne pourrait pas essayer de répondre à ça différemment, juste pour voir ce que ça donnerait, là ?» Je serais embêté aussi de donner des réponses ici ce soir.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

En ce qui concerne la facette 1, les opinions étaient partagées à savoir si les membres du groupe avaient vraiment partagé leurs présuppositions. Une personne a déclaré que, d'après elle, c'était le dialogue où il y avait eu le plus de censure alors qu'une autre personne trouvait qu'au contraire, par rapport à d'autres dialogues, le groupe était allé un peu plus loin dans l'exposition de ses suppositions et de ses croyances. Une autre personne s'est dite heureuse que ses suppositions aient été ébranlées dans ce dialogue, car c'est ce qu'elle y recherchait, mais elle a déploré le fait qu'il y ait eu plus d'énoncés affirmatifs que de questions.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires étaient tout aussi partagés que dans la rétroaction de groupe. Certains y ont vu un dialogue où les réflexions analytique et critique avaient pris beaucoup de place alors que pour d'autres, il y en avait eu très peu, y compris peu d'examen de ce qui se passait dans le groupe.

5.1.2.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

Il y a eu 18 manifestations de la facette 2 de l'exploration réflexive dans ce dialogue, divisées également entre les deux catégories : 1) attitude proactive où l'on s'engage avec l'autre dans un questionnement et 2) attitude réceptive où l'on est davantage dans l'accueil de ce que l'autre personne apporte mais avec un peu plus de manifestations des indices de l'attitude réceptive.

Tableau VIII
Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle
Deuxième dialogue retenu

Attitude proactive		Attitude réceptive	
2.1	8	2.3	1
2.2	1	2.4	
2.6		2.5	3
		2.7	5
Total	9		9

L'attitude proactive

L'indice 2.1, le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit, a été retrouvé huit fois. Il demeure problématique de différencier l'indice 2.1 de l'indice 1.6, le questionnement des présuppositions avancées par une autre personne, puisque ce sont souvent le ton et l'intention qui les démarquent et que l'un et l'autre sont difficiles à saisir dans la transcription. Néanmoins, le groupe qui a fait l'analyse du dialogue s'entendait assez facilement sur la catégorisation en se rappelant le contexte. Un des exemples cités ici de l'indice 2.1 consiste en une vérification faite auprès d'un participant, à savoir s'il voit les choses comme un autre interlocuteur :

A 154 – Toi aussi, tu fais un lien entre travail et identité dans cette perspective là ?

Un seconde manifestation de cet indice montre qu'un questionnement fondé sur une écoute attentive de l'autre peut s'avérer utile à une personne qui a du mal à mettre des mots sur sa propre expérience.

B 258 – [...] Je trouve que je tourne... ça me fait l'impression que je tourne beaucoup avec ça ces temps-ci parce que je suis beaucoup dans des groupes de 40 ans et plus. La dernière fois d'ailleurs j'en avais parlé, c'est lors de notre première rencontre ici. On parle de sens, on parle d'identité... j'ai l'impression d'être ...

A 272 – ...dans quoi ? (*indice 2.1*)

A 272 – Dans du jus !

A 273 – dépressif ? (*indice 2.1*)

A 274 – Peut-être. C'est pas péjoratif quand je dis «dépressif», c'est comme ... bien, c'est ça, c'est... c'est...

A 275 – C'est une remise en question par rapport à toi ? (*indice 2.1*)

A 275 – Oui, c'est se poser des questions sur l'ensemble des volets de sa vie, et sur ses masques, sur ses rôles, ses costumes...

Il n'y a eu qu'un seul exemple de l'indice 2.2, le respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé au sien, tel que défini dans la grille définitive. Dans cet exemple, la personne reconnaît l'expérience de l'autre mais lui oppose sa propre expérience :

A 205 – J'ai l'impression que quand H...s'exprimait, elle, son stress était en fonction de S.... De toute façon, c'est pas du tout comme ça que je la jugeais, pas en fonction de S..., là. C'est H... ! Il n'y avait pas cette carte d'affaires-là en arrière de la tête. En tout cas, tu avais peut-être ça, mais c'était pas le cas, pour moi, en tout cas.

L'attitude réceptive

L'indice 2.3, l'accueil d'une personne et de ce qu'elle apporte au dialogue, se retrouve une fois dans la transcription, lorsqu'une personne a acquiescé à une synthèse faite par une autre, en répétant la phrase qui, selon elle, captait bien l'essentiel des échanges :

A 575 – Son rôle c'est arracheur de masques et complexificateur d'identités.

A 576 – Voilà ! Arracheur de masques et complexificateur d'identités. S'il peut dire ça en français ! (*indice 2.3*)

Aucun exemple de l'indice 2.4 n'a été relevé. Il y a eu, par contre, trois manifestations de l'indice 2.5, le reflet de ce que l'autre a dit. Une d'elles a eu lieu à la suite d'une anecdote racontée par le participant qui se dit être un «arracheur d'identités» – anecdote qui portait sur la différence entre les échanges qu'il avait eus avec un général, lorsqu'ils prenaient leur douche, alors qu'il ne connaissait pas le statut de l'homme et le dialogue avec la même personne une fois revêtu de ses galons. Un participant a reflété le lien entre cette expérience et le rôle d'arracheur d'identités que la personne s'est donné.

B 12 – C'est pour ça que tu te dis «arracheur». On va arracher l'uniforme !

Parmi les cinq manifestations de l'indice 2.7, l'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou à son questionnement, toutes, sauf une, constituaient une association au questionnement comme dans les citations suivantes :

A 172 – Moi, je voudrais revenir sur ce que tu as dit, M... Effectivement, ce que tu viens de dire, spécifiquement que notre identité nous est donnée par les yeux des autres, je pense que si on y réfléchit très profondément, c'est absolument troublant ça et c'est très vrai.

Une autre de ces associations à l'expérience se retrouve dans une remarque humoristique faite à la participante qui s'inquiétait de son identité dans le groupe vu le rôle prééminent de son conjoint.

B 030 – Moi, je ne le savais pas. Je suis content de savoir que S... c'est le compagnon d'H... (*Rires*) Je la connais plus que je connais S...

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Dans la rétroaction de groupe, les commentaires par rapport à la facette 2 étaient partagés : une personne se réjouissant qu'il y ait eu beaucoup d'écoute dans le dialogue, d'autres se plaignant, au contraire, qu'il y en ait eu peu. Certains commentaires portaient sur cette particularité du dialogue de Bohm qui demande que les personnes s'adressent au centre du groupe plutôt qu'à un participant en particulier. Il se peut donc qu'une intervention ne soit «ramassée» par personne. Un participant a exprimé ainsi son désarroi lorsque cette situation se produisit :

Rétroaction de groupe A 125 – Quand je fais certaines interventions et que j'ai l'impression que ça tombe dans le vide, je trouve ça très difficile pour l'ego, pour mon identité. En tous les cas, je me demande si je me suis planté. Qu'est-ce que je vaudrais ? Suis-je intelligent ? Est-ce que je parle dans le vide ?

Dans la même veine, une autre personne s'est inquiétée du peu d'attention portée à H... lorsqu'elle a exprimé des sentiments importants face à son image dans le groupe, trouvant qu'il aurait fallu faire quelque chose «pour la faire se sentir mieux dans sa peau». Il ressort de cette rétroaction de groupe une préoccupation envers la méthode du dialogue de Bohm qui ne semble pas favoriser les manifestations de la facette 2 de l'exploration réflexive, en ne faisant pas un cas particulier des interventions chargées d'émotion (comme dans les groupes de croissance, par exemple).

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

On ne retrouve pas dans la rétroaction individuelle le même partage d'opinions que dans la rétroaction de groupe par rapport à l'écoute : individuellement, les participants

qui ont parlé de la facette 2 ont souligné la qualité de l'écoute et aucun n'a exprimé le point de vue contraire.

5.1.2.5 Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive

La facette 3 s'est manifestée à quatre reprises seulement dans ce dialogue, deux fois dans la catégorie «la présence à son expérience du moment» et deux fois dans la catégorie «la création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment».

Tableau IX
Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive
Deuxième dialogue retenu

La présence à son expérience du moment		La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment	
3.1		3.3	
3.2	2	3.4	2
Total	2		2

La présence à son expérience du moment

S'il y a eu des moments de présence à son expérience sensorielle et proprioceptive, ils n'ont pas été nommés publiquement. Il n'a donc pas été possible de retrouver de manifestations de l'indice 3.1 dans la transcription du dialogue. Quant à l'indice 3.2, des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe, il s'est présenté à deux reprises seulement. Une de ces deux fois contient une combinaison intéressante de deux facettes : l'interlocuteur, en liant identité et authenticité, a apporté une dimension qui élargissait le sens du sujet (indice 4.3), tout en partageant son expérience émotionnelle du moment :

B 87 – Ça revient à ce que je disais tantôt, je pense qu'ici le fait d'ouvrir sur son identité, de répondre à la question qui es-tu ? Ce que c'est venu chercher chez moi, c'est la vulnérabilité. Je me sens vulnérable. Puis je sais que je vais prendre le risque, je vais y aller, mais je suis vulnérable. ... C'est... c'est comme c'est utile pour me protéger. Je rêve d'ouvrir aussi, j'essaie de le faire le plus adéquatement possible mais je suis pas sûr que je prendrais ce risque-là ailleurs. Moi je suis probablement plus authentique ici qu'ailleurs, probablement... L'authenticité est

probablement plus proche de l'identité. [...] Quand je suis pas en harmonie avec ce que je suis, ce que je fais, je le paie cher, je le paie cher ! Ici et maintenant, je me sens plus vulnérable.

La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment

Le seul autre indice de la facette 3 que l'on peut retrouver dans ce dialogue est le 3.4, des silences prolongés. Il y a deux occurrences de silence de 30 secondes – pas plus – dans ce dialogue dont un à la suite d'une intervention à tendance philosophique sur la question «qui es-tu ?», intervention qui elle-même se situe à la suite d'une série de commentaires brefs – on pourrait dire nerveux – et de courts silences. On ne peut savoir avec certitude si ces silences indiquent un contact avec son expérience du moment, que ce soit le vide, la confusion, l'impatience car cet indice se révèle difficile à interpréter.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Plusieurs participants ont partagé la difficulté qu'ils avaient éprouvée à être à la fois présents à ce qui se passait dans le groupe et présents à eux-mêmes. Une personne a fait remarquer que, pour elle, il est plus facile d'être présent à soi et au groupe «lorsqu'on ramène la discussion à nous». Une autre voudrait un enseignement sur des techniques pour développer une capacité d'attention à deux niveaux : soi et le groupe. La rétroaction de groupe comprend des remarques à l'effet que le rythme rapide des échanges empêche d'entrer en contact avec son expérience et de formuler sa propre pensée.

R 160 – [...] il y a de nouvelles informations et de nouvelles informations et de nouvelles informations; il y a énormément de choses qui se passent. Cette espèce de cadence-là fait que j'ai de la difficulté à être présent.

Certaines émotions, tel un sentiment de vide ou une envie de pleurer, ressenties pendant le dialogue, ont été rapportées pendant la rétroaction de groupe; elles n'ont pas été partagées sur le vif, pendant le dialogue. On peut se demander ce qui a empêché ce partage. Ceci n'est pas ressorti lors de la rétroaction de groupe.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle sur la facette 3 montre bien que le même dialogue peut être vécu différemment par les participants. Une personne trouve le rythme trop rapide

pour «écouter ce que je me dis par tout mon être», alors qu’une autre apprécie le rythme de ce dialogue qu’elle trouve, à l’occasion, plus lent que d’habitude.

5.1.2.6 Les manifestations de la facette 4 : l’exploration réflexive fondée sur l’intuition et la sensibilité au contexte

La facette 4 a été très présente dans ce dialogue. Vingt-sept interventions ont été relevées, pouvant se classer sous quatre des sept indices de cette facette. C’est la sensibilité au contexte qui prédomine avec 16 interventions de ce type, dont trois seulement représentent le côté intuitif de la facette. Il y a eu un moment pendant le dialogue, rapporté sur deux pages, où l’exploration réflexive se faisait d’une façon particulièrement fluide.

Tableau X
Facette 4 : L’exploration réflexive fondée sur l’intuition et la sensibilité au contexte
Deuxième dialogue retenu

	Sensibilité au contexte	Intuition	Créativité	Total
Niveau 1	4.1 7 4.3 16 4.5	4.2 4.4 3		19
Niveau 2			4.6 4.7 1	1
Total	23	3	1	

Les indices du niveau 1 : la sensibilité au contexte

Sept manifestations de l’indice 4.1, des moments où l’on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, ont été relevés. L’exemple suivant illustre la manifestation de cet indice dans une suite d’échanges qui s’appuient l’un après l’autre sur ce qui venait d’être dit.

A 163 – J'aimais bien le lien que tu fais entre être vu et avoir une identité. Il y a un réseau... on est vus par des gens qui disent «oui» et «bonjour». Et quelqu'un... avoir sa place et être vu. Et c'est quelque chose qui m'a frappée et ça m'a l'air moi d'être important. Avoir une identité, on ne l'a pas en soi. On l'a par les yeux des autres.

A 168 – Tout à fait. Lorsque tu as une image de toi, tu as une confiance en toi. Tu réalises que ... tu es dans la gang, mais quand la gang n'est plus là, ça vient de s'éteindre.

A 172 – Moi, je voudrais revenir sur ce que tu as dit, M... . Effectivement, ce que tu viens de dire, spécifiquement que notre identité nous est donnée par les yeux des autres, je pense que si on y réfléchit très profondément, c'est absolument troublant ça et c'est très vrai.

Lorsqu'une personne bâtit sur ce qu'une autre a dit, souvent, elle commence par confirmer la validité qu'elle accorde aux propos de l'autre. C'est pourquoi on retrouve en tandem, dans l'exemple cité plus haut, des manifestations de l'indice 2.7, l'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou son questionnement et de l'indice 4.1.

Il se peut aussi que quelqu'un bâtit directement sur ce qu'une personne vient de dire mais dans le but d'apporter une différence d'opinion, comme dans l'exemple suivant :

A 565 – Moi en tout cas, j'ai l'impression que c'est pas tant *arracher* les identités, que tu fais, c'est *complexifier* l'identité de la personne. Parce que quand tu dis : «Une personne qui rencontre une autre personne, elle voit juste le rôle et pas toute la personne». Alors c'est que tu trouves que l'identité est trop étroite et qu'il faut l'agrandir, pas l'arracher mais l'agrandir.

L'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, est celui qui apparaît le plus souvent sous cette facette, c'est-à-dire 16 fois. Quelquefois, il s'agit d'un petit élargissement du sens comme lorsque, dans une série d'échanges sur les rôles que l'on joue et les identités que les autres nous prêtent, une personne apporte une distinction nouvelle :

A 287 – L'identité que les autres nous donnent, c'est très utile comme système de protection.

Quelques fois, l'indice 4.3 nous réfère à un moment où un participant a ouvert une nouvelle piste d'exploration – en l'occurrence, le lien entre identité et stress – en apportant une dimension qui n'avait pas été abordée jusqu'alors :

A 205 – Moi , je peux juste associer ça au fait que souvent l'identité est une source de stress aussi.

La présence d'un grand nombre de manifestations de l'indice 4.3 ne constitue pas une garantie que le groupe peut bâtir un sens collectif. Les nouvelles dimensions ou distinctions peuvent être laissées pour compte, mal accueillies et même «tuées» par des remarques qui arrêtent pile l'exploration, comme dans l'exemple suivant :

A 379 – Qu'est-ce que ça serait une société sans catégories ? Qu'est-ce que ça serait une société où on est juste... – je ne sais pas quels mots utiliser – où on est juste nous-mêmes... juste notre identité essentielle. Juste moi, juste la *gang* de moi. Qu'est-ce que ça serait ?

A 385 – Le chaos ! Je trouve ça sadique.

Aucune manifestation de l'indice 4.5 n'a été relevée.

Les indices du niveau 1 : l'intuition

Il n'y a pas eu de manifestations de l'indice 4.2. Par contre, l'indice 4.4, des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un «pattern» ou un thème, a été relevé trois fois dans la transcription du dialogue et toutes les trois étaient situées à peu près au deux tiers du dialogue. La première fois, une personne a fait des liens entre diverses interventions, y retrouvant le thème commun de la vulnérabilité :

B 112 – Moi, c'est ce qui me venait quand on parlait – je sais pas qui a posé la question – mais, les émotions, la fragilité, c'était comme difficile à définir mais c'est comme si je sentais en dedans tout ça. En tout cas, je fais vraiment le rapport avec ça et ce que disait M... aussi. C'est comme si on se rejoint tous là-dedans, quelque part. J'ai l'impression qu'on est tous dans cette vulnérabilité personnelle.

Une autre personne a avancé que l'idée de perception était sous-jacente à tous les échanges qu'il y avait eu pendant le dialogue :

B 124 – Dans la discussion depuis le début, c'est toute la question des différences de perceptions.

Finalement, un participant, reliant les aspects sous lequel le thème «identité et travail» avait été abordé, y a vu la vulnérabilité comme une constante dans les échanges.

B 205 – Ça fait que l'identité au travail, ça me frappe comme quoi ça peut être aussi une espèce de souffrance venant du stress qu'on va se donner pour essayer d'habiller l'identité au travail. Notre identité profonde... c'est plus notre personnalité ou notre vulnérabilité qui ressort. Chez ceux qui ont parlé de ça, c'est tout ça qui émerge comme vulnérabilité... En tout cas, c'est ça qui me frappe dans ce qui sort.

Les indices du niveau 2

Si le groupe qui a analysé le dialogue n'a pas reconnu de moments de transformation du sens selon la description de l'indice 4.6, il a relevé par contre une longue suite d'interventions répondant à l'indice 4.7, des moments où le dialogue est particulièrement fluide. Dans l'exemple qui suit, on voit tout d'abord quelqu'un qui

repréend l'idée que l'identité provient du regard des autres (A 163). L'interlocuteur suivant vient renforcer cette idée en parlant d'appartenance à la *gang*. (A 168). La prochaine personne expose l'expérience vécue de se retrouver sans emploi pour montrer à quel point le regard des autres compte (A 172). On se pose ensuite la question des différentes identités que l'on a selon les circonstances (A 193) pour se demander si, à travers toutes ces identités, on demeure la même personne (A 199). Le dialogue continue sur l'idée des multiples identités et du regard des autres pendant une longue série d'échanges (A 200 à A 316). Cette fluidité est faite d'une combinaison d'indices : on bâtit sur ce qu'une personne vient de dire (indice 4.1), en l'appuyant (indice 2.7), pour ensuite entrer dans une exploration de présuppositions (indices 1.1 à 1.6 inclusivement), tout ceci en portant attention à la relation (indices 2.1 et 2.7). Il serait trop long de rapporter ici toute cette séquence mais certains extraits montrant l'architecture du dialogue à ce moment-là suffisent pour constater la présence de l'indice 4.7 :

A 163— J'aimais bien le lien que tu fais entre être vu et avoir une identité. Il y a un réseau... on est vu par des gens qui disent «oui» et «bonjour». Avoir sa place et être vu, c'est quelque chose qui m'a frappée et ça m'a l'air moi d'être important. Avoir une identité, on ne l'a pas en soi. On l'a par les yeux des autres. (*indices 2.7 et 4.1*)

A 168 – Tout à fait. Lorsque tu as une image de toi, tu as une confiance en toi. Tu réalises que tu es dans la *gang*, mais quand la *gang* n'est plus là, ça vient de s'éteindre. (*indices 2.7 et 4.1*)

A 172 – Moi, je voudrais revenir sur ce que tu as dit, M... . Effectivement, ce que tu viens de dire, spécifiquement que notre identité nous est donnée par les yeux des autres [...] . Puis, cet automne [...] je me suis retrouvé sans emploi [...] j'ai trouvé ça très troublant. (*indices 2.7 et 4.1*)

A 192 – Il y a beaucoup de retraités qui sont pas capables de prendre leur retraite.

A 193 – Si c'est vrai ces suppositions-là, est-ce que ça veut dire qu'on a une identité différente ce soir dans le groupe, puis une identité différente quand on est dans notre vie sociale en dehors du travail, et une identité différente quand on est au travail ? (*indice 4.3*)

A 197 – Je trouve que d'une certaine manière, oui. (*indices 1.1 et 2.7*)

A 199 – C'est la même personne au fond parce que je suis la même personne.

A 200 – Moi, j'ai de la misère à voir ce qui me caractérise comme personne. Moi, c'est pas segmenté comme ça, là. [...] (*indice 1.1*)

A 205 – Moi, je suis confronté à l'instant même avec cette question-là, est-ce que mon identité change avec les gens que je fréquente, avec les situations dans lesquelles je me retrouve ? [...] (*indice 1.3*)

A 219 – Je trouve ça intéressant [...]. Parce que le mot «identité», c'est ce qui est le même. Être le même... qu'est-ce qui est le même de rôle en rôle ?

A 231 à 234 – *Silence.*

A 235 – Pour moi c'est très clair que c'est une présupposition. [...] Mais l'identité, elle est toujours définie par la personne en face de qui je suis. [...] Quand tu es en face de ton fils – je sais pas si tu as des enfants, toi – quand tu es en face de tes enfants, tu es un père ?... (*indices 1.1 et 1.6*)

A 249 – Je suis ce que je suis ... Je comprends, mais je peux être le père, j'ai un rôle où moi je me perçois comme un père mais ce qui fait que je suis le même mais pas nécessairement . Je fais un rôle de père mais... je ne suis pas ça. (*indice 1.1*)

A 254 – [...]. Quand tu es au bureau avec un collègue, le père, il n'est plus là du tout. Tu n'es plus... tu es l'autre personne. Évidemment, c'est toujours toi, là, physiquement mais...(*indice 4.1*)

A 264 – Est-ce qu'on pourrait pas parler qu'on a une image plus profonde et plusieurs images plus superficielles ? (*indice 2.1*)

A 266 – Je pense que on peut dire ça ... l'identité profonde...

A 267 – ... je l'associerais beaucoup aux masques, au personnage aux costumes, si c'est ça que tu veux dire. (*indice 4.3*)

A 268 – [...] C'est tout des pelures, ça, avec lesquelles on peut être à l'aise, qu'on a du plaisir... mais ça change pas pour moi l'immuable. [...] (*indice 4.1*)

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Dans la rétroaction de groupe, les participants ont exprimé beaucoup de satisfaction par rapport à la façon dont la facette 4 s'était manifestée dans ce dialogue, estimant que c'est un des dialogues où les présuppositions se sont le plus modifiées tout au long des échanges. Un participant l'exprime ainsi : «Le sens s'élargissait et se diversifiait au fur et à mesure que progressait le dialogue». Une autre fait remarquer que :

Retro 045 – [...] quand quelqu'un répondait à l'autre, on dirait toujours qu'il y avait du pouce qui était fait et j'avais l'impression de faire du pouce avec eux.

La même personne ajoute que si le dialogue, à certains moments, se passait entre deux personnes, ce n'était pas au détriment du groupe:

Retro 045 – J'avais l'impression que ces deux personnes-là mettaient leurs affaires sur la même table et on regardait la table tout le monde ensemble.

Ce dialogue paraît donc avoir donné une expérience tangible du rôle de la facette 4 dans l'exploration réflexive.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires individuels vont dans la même direction que ceux qui sont ressortis dans la rétroaction de groupe. Individuellement, les participants ont exprimé qu'ils avaient senti une évolution du sens au plan personnel et qu'ils avaient eu une expérience de «sens partagé» au plan collectif. Une personne cependant trouve que la sensibilité au contexte et l'intuition manquent encore tout en admettant qu'elle a du mal à évaluer les dialogues à chaud.

5.1.2.7 Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle

Aucune manifestation de la facette 5 n'a été relevée dans la transcription du dialogue. Cependant, quelques remarques provenant de la rétroaction de groupe indiquent que certains étaient sensibles à ce qui se passait sur le plan des émotions et de l'humeur collective. Cependant, rien de tel n'a été nommé pendant le dialogue.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Pendant la rétroaction de groupe, deux personnes ont fait mention de leur perception par rapport à ce qui passé sur le plan collectif pendant le dialogue. Une personne a mentionné que tout le monde avait l'air d'être touché d'une façon ou d'une autre pendant le dialogue. Une autre a suggéré que le groupe partageait une humeur de «déprime» qui aurait indirectement nommée mais que le groupe aurait été porté à nier. Ces deux tentatives d'exprimer un état collectif n'ont été ni confirmées ni infirmées par le reste du groupe pendant la période de rétroaction.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle fait état aussi d'une certaine présence à l'expérience collective :

«[...] pendant quelque temps vers le dernier tiers, j'ai senti un moment de communion, j'ai eu l'impression de sentir «le groupe» ou même l'identité du groupe[...]

Une autre personne dit :

«Pour la première fois, j'ai senti qu'on touchait à notre fibre collective sans qu'on y réfère spécifiquement».

C'est avec hésitation qu'on peut conclure à une certaine présence de la facette 5 dans ce dialogue car tous n'en ont pas parlé. Une personne a même pris la peine de noter l'absence de cette facette. En effet, la même personne qui trouvait que la sensibilité au contexte et l'intuition étaient toujours en carence a fait une remarque similaire pour la facette 5.

5.1.2.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Les commentaires qui portent sur le dialogue en général, plutôt que sur les facettes de l'exploration réflexive, révèlent une appréciation du dialogue qu'on qualifie de riche malgré le fait qu'il y ait eu, selon certains, beaucoup de censure face à un thème qui touchait des questions essentielles. Quelqu'un relie l'ouverture personnelle à la possibilité d'évoluer dans ses présuppositions. Ce qui a été le plus apprécié, semble-t-il, ce sont les échanges qui ramenaient les participants à ce qui se passait «ici et maintenant» dans le groupe. La question d'identité du groupe et de son développement revient.

Les commentaires de S..., le conseiller du CFC qui prenait part à un dialogue pour la première fois, donnent une nouvelle perspective aux participants sur la culture de groupe et sur les progrès, du moins tels que perçus par S..., depuis les dialogues d'essai tenus dans le cadre de la formation.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle va dans le même sens que la rétroaction de groupe. On parle d'un «beau dialogue» mais, comme le fait remarquer un participant, «la beauté est dans les yeux de celui qui regarde». Ainsi, une personne déclare que les thèmes à connotation existentielle, comme celui de l'identité, «l'horripilent ces temps-ci».

La rétroaction individuelle permet de constater que l'expérience partagée d'un dialogue de groupe suscite autant d'interprétations qu'il y a de personnes.

L'impact du dialogue : commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires concernant l'impact du dialogue dans la semaine qui a suivi n'ont pas porté sur les effets de l'approfondissement du thème mais plutôt sur l'impact de la pratique elle-même du dialogue. Une personne note qu'elle s'est vue préférer se protéger plutôt que de dévoiler son jugement. Un autre participant s'est dit incapable de saisir si l'expérience du dialogue a une influence sur ses attitudes parce qu'il travaille seul la plupart du temps. Une participante rapporte qu'elle a écouté les reportages sur la campagne électorale du point de vue de l'esprit du dialogue et a trouvé le résultat de ses observations peu encourageant quant à la capacité dialogique des personnes au pouvoir.

5.1.2.9 Réflexions sur le deuxième dialogue retenu

Le groupe de co-chercheurs qui a analysé le dialogue a noté qu'il y avait eu beaucoup d'humour et de rires dans ce dialogue et que les aspects relationnel et affectif avaient pris plus de place que ce que la transcription ne permet de déceler. Les co-chercheurs se sont rappelés la qualité d'écoute pendant ce dialogue, une caractéristique qui n'était pas saisissable dans la transcription. Le groupe s'est montré capable de supporter deux moments de silence, mais ceux-ci rencontraient tout juste la norme des 30 secondes. Le contraste entre le moment où il y a eu une construction du sens tangible et d'autres moments où l'exploration réflexive avait moins de cohérence est ressorti clairement à l'analyse. Un des co-chercheurs a utilisé, pour décrire la partie moins fluide

du dialogue, la métaphore d'«une rivière qui manque d'eau». Par contre, les moments où le dialogue coulait de source se sont avérés très satisfaisants.

5.1.2.10 Validation par les co-chercheurs

Les co-chercheurs ont tous accepté l'analyse telle qu'elle était présentée comme fidèle au travail de groupe que nous avons fait. Un d'eux a voulu préciser que la présence du conseiller senior du CFC n'avait pas altéré la dynamique de groupe car «tout le monde était à l'aise avec lui». Un autre a fait valoir que c'était là une particularité de ce dialogue qu'il fallait souligner. Les commentaires d'un autre co-chercheur portaient sur la différence entre le dialogue tel qu'il avait été vécu et la lecture de celui-ci :

«Ton analyse de tous les éléments me semble tout à fait juste (points 5.1.2.1 à 5.1.2.8). J'aimerais ajouter cependant que la transcription me donne une image plutôt décousue de nos dialogues. C'est comme si le joyeux chaos de la parole apparaissait nécessairement grossi sur papier».

Une des co-chercheuses a mentionné que ce qui l'avait le plus intéressée dans lecture de cette analyse était les séquences du dialogue, celles où il était possible de saisir la construction du sens. Un autre a dit que la grille définitive l'avait porté à pousser sa réflexion sur les interactions en terme d'attitudes.

5.1.3 L'analyse du troisième dialogue retenu

5.1.3.1 Le contexte

Ce dialogue est le neuvième dans l'ordre chronologique et le premier des quatre constituant le troisième quart de l'expérience. On note qu'il est très rapproché du deuxième dialogue retenu, lui-même le septième de l'expérience. Le neuvième dialogue a été choisi pour analyse, d'une part parce que tous les participants, sauf trois, y étaient présents et que la présence du plus grand nombre était un critère pour le choix des dialogues à analyser. D'autre part, les participants se rappelaient que ce dialogue avait été significatif, en ce sens qu'il avait permis une première expérience vécue du potentiel de créativité dans un dialogue. En effet, dans ce dialogue sans thème préétabli, l'ensemble des participants ont qualifié la construction d'un sens collectif de «tangible».

L'événement contextuel le plus important pour comprendre ce neuvième dialogue dans l'expérience globale est le déroulement du dialogue précédent où, pour la première fois, il n'y avait pas eu de thème préétabli. Il était tentant de retenir ce dialogue-charnière pour une analyse plus approfondie puisqu'il marquait un tournant dans l'expérience. Cependant, seuls 11 participants étaient présents ce soir-là : le dialogue ne rencontrait donc pas un des critères établis pour le retenir pour analyse. À défaut d'une analyse en profondeur du huitième dialogue, nous en rapporterons ici certains éléments clés, extraits de la rétroaction de groupe et de la rétroaction individuelle. À notre avis, ces éléments s'avèrent utiles pour comprendre le neuvième dialogue qui fait l'objet de notre étude ici.

Le malaise, causé par l'absence de la structure que fournit un thème préétabli, s'est manifesté dès le début du huitième dialogue. Certains ont essayé d'«organiser» rapidement l'expérience en cherchant à s'accrocher à un thème, n'importe lequel, pour ne pas être dans le vide. Mais les suggestions se suivaient et il n'y avait pas de preneur. À défaut d'un thème suscitant assez d'intérêt pour canaliser l'énergie du groupe, c'est le processus même du dialogue qui est devenu l'objet d'exploration. Les participants se sont interrogés sur les raisons de leur grande autocensure pendant les dialogues et ceci dans un contexte où il y avait peu d'enjeux par rapport à leur vie personnelle ou même professionnelle. Ils se sont demandés si la cause de l'autocensure ne résidait pas dans des habitudes de performance bien ancrées.

Les membres du groupe, pendant le dialogue lui-même, se sont attardés aux effets non intentionnels de l'approche de Bohm qui donne préséance à la pensée collective et favorise l'*impersonal fellowship*. Certains ont fait part de leur sentiment d'abandon et d'isolement lorsqu'ils «déposaient au centre» une idée ou un commentaire qui leur semblait important alors que personne ne relevait leur contribution. Les participants ont révélé qu'ils percevaient, dans le dialogue de Bohm, la règle implicite «de ne pas avoir trop d'empathie, de ne pas trop personnaliser».

Dans les deux types de rétroaction rattachés au huitième dialogue, on retrouve des commentaires sur l'impact des silences dont le nombre avait été plus élevé que les fois

précédentes. Il s'en est suivi à la fois un questionnement sur la nature changeante des silences ainsi que l'expression du désir d'explorer davantage ce qu'ils cachent.

Un moment particulier du huitième dialogue a permis aux participants de mieux saisir la différence entre «sens commun» et «consensus» : deux participants cherchaient à influencer le cours du dialogue, chacun dans une direction différente et chacun en frustrant les efforts de l'autre. Tout d'un coup, ces deux personnes ont réalisé qu'il y avait un sens commun à leur expérience, celui-ci résidant précisément dans la frustration que l'un et l'autre éprouvaient. Réaliser ainsi que le sens commun pouvait se trouver dans l'émotion, lorsque deux participants sont en opposition, a constitué un moment clé du dialogue et de l'expérience globale.

L'impact, dans la semaine qui a suivi, de ce premier dialogue sans thème a été noté par certains participants dans leur cahier de réflexion :

«Le dialogue de la semaine dernière «sans thème» m'a habitée plusieurs jours. J'ai constaté que le thème n'était pas vraiment important, ni les structures. Je ne sais pas. Comment ceux qui n'étaient pas là la semaine dernière vivront-ils l'expérience ?»

«Un autre sans thème : j'ai peur et je suis excité à la fois [...] Ma tête est en effervescence. Pleine de questions».

«Je ne sais pas si c'est le fait que nous n'avions pas de thème la semaine dernière mais j'ai beaucoup réfléchi à la soirée de dialogue de cette semaine. Même si le «sans thème» ne demeure pas dans mes bons souvenirs de dialogue, je suis content de pouvoir poursuivre l'expérience ce soir pour voir ce qui va se passer».

Ces citations montrent le mélange d'excitation et d'anxiété qui existait à l'orée du neuvième dialogue, chez ceux et celles – seulement les deux tiers du groupe malheureusement – qui avaient vécu une première expérience de dialogue sans thème. On note chez ces derniers une préoccupation face aux réactions possibles des personnes qui n'avaient pas participé à la première expérience du genre. Tout indique qu'il y avait une certaine peur de faire face au vide encore une fois.

5.1.3.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble

Quelles facettes de l'exploration réflexive ont été utilisées dans ce dialogue ?

Les participants ont eu recours aux facettes 1, 2, 3 et 4 de l'exploration réflexive dans ce dialogue. On remarque que le nombre total des manifestations des différents indices relevés lors de l'analyse est de beaucoup supérieur au nombre relevé dans les dialogues précédents. La facette 1 et la facette 4 comptent chacune plus de 65 interventions. On peut attribuer ce nombre élevé au fait que plusieurs interventions incluaient plus d'un indice. Une combinaison souvent retrouvée comprenait l'utilisation des facettes 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet et 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une supposition ou le questionnement qu'on en fait.

Il y a eu 20 manifestations de la facette 2, 11 de la facette 3 et aucune de la facette 5.

Tableau XI
Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : troisième dialogue retenu

	Facette 1 Réflexion analytique et critique		Facette 2 Expérience relationnelle		Facette 3 Expérience émotionnelle sensorielle/ proprioceptive		Facette 4 Sensibilité au contexte/ intuition		Facette 5 Expérience transpersonnelle
1.1	22	2.1	5	3. 1	1	4.1	29	5.1	
1.2	2	2.2	1	3. 2	4	4.2		5.2	
1.3	4	2.3		3. 3		4.3	29	5.3	
1.4		2.4		3. 4	6	4.4	1	5.4	
1.5	17	2.5	8			4.5		5.5	
1.6	22	2.6				4.6	2		
1.7		2.7	6			4.7	2		
Total	67		20		11		63		0

5.1.3.3 Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique

Analyse de la transcription du dialogue

En examinant la répartition des interventions entre les niveaux 1 et 2 de la facette 1, l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique, on constate que 41 manifestations appartiennent au premier niveau, plus statique, et 26 au niveau 2, plus dynamique. Les interventions qui visent le questionnement, considérées comme plus dynamiques, prennent donc moins de place que les interventions où l'on expose des suppositions avec ou sans explications, donc la forme plus statique d'exploration réflexive de type analytique et critique. Quant à l'autre axe, c'est l'orientation intra-individuelle qui tient la place la plus importante, avec ses 45 manifestations. On peut cependant noter 22 occurrences de questionnement adressé à d'autres personnes. Quant au questionnement orienté vers ce qui se passe dans le groupe, aucune manifestation n'a été retrouvée dans l'analyse de ce dialogue.

Tableau XII
Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la pensée analytique et critique
Troisième dialogue retenu

	Orientation intra-individuelle	Orientation interindividuelle	Orientation collective	Total
Niveau 1 (statique)	1.1 22			41
	1.2 2			
	1.5 17			
Niveau 2 (dynamique)	1.3 4	1.6 22	1.7	26
	1.4			
Total	45	22	0	67

Les indices du niveau 1 : orientation intra-individuelle

L'indice 1.1, la présentation de ses propres présuppositions, a été relevé 22 fois dans ce dialogue, illustrant plusieurs différentes façons d'exprimer une présupposition, soit par un jugement de valeur, une définition, une opinion tirée de son expérience, une théorie ou une réaction...

Ainsi, dès le début de ce troisième dialogue, un participant a exprimé un jugement de valeur sur le dialogue précédent qui n'était pas à son goût et sur la façon dont il faudrait procéder cette fois-ci :

A 027 – [...] je ne voudrais pas recommencer comme la semaine passée sur le même sujet, parce que moi j'étais dans une ambiance de performance. Il faut qu'on se trouve un thème assez rapidement. C'est un peu ça qui était ma préoccupation...

On note aussi un exemple où la présentation d'une supposition était contenue dans une définition offerte par une participante :

A 356 – Fonctionnel pour moi, ça veut dire être capable de faire ensemble une tâche, ce qu'on nous demande. Point ! Mais pas nécessairement aimer être ensemble.

À un certain point dans le dialogue, une participante a parlé du lien qu'elle faisait entre confiance et abandon, mais sans décrire le cheminement de pensée qui l'a menée à ce point de vue. Il s'agissait donc d'une manifestation de l'indice 1.1. Ce bref apport a cependant été accueilli comme l'ajout d'une dimension nouvelle sur laquelle plusieurs ont continué de bâtir. Ainsi, la même intervention était à la fois une manifestation de l'indice 1.1 et de l'indice 4.3 :

A 536 – Moi j'associe ça [la confiance] dans mon vécu à des périodes privilégiées où je me sens dans l'abandon. C'est pas plus que ça..

Un troisième exemple, apparaissant sous forme de boutade, contient une «théorie personnelle» sur les réactions possibles au manque d'écoute des autres :

B 319 – Ça dépend du complexe principal.(rires). Si tu as un complexe d'infériorité, tu vas te sentir abandonné; si tu as un complexe de supériorité, tu vas dire : «Ils sont donc bien cons !» (rires).

Le dernier exemple que nous rapportons consiste en une supposition personnelle qui se révèle à l'interlocuteur lui-même sous forme de réaction à ce qu'un autre a dit. On ne sait pas exactement la nature de cette réaction mais sa réplique indique une opposition au point de vue exprimé, à savoir que la confiance, ça se bâtit à deux :

B 497 – Je réagis à «ça se fait à deux».

L'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions, n'a été relevé que deux fois dans ce dialogue et ce sont deux interventions de suite de la part du même participant. Cet exemple particulier serait sans doute passé inaperçu en tant que

manifestation de l'indice 1.2 si la personne en question n'avait pas révélé par la suite, dans un autre moment de courage, combien ce partage lui avait été difficile :

A 431 – [...] Mais s'il n'y a pas de confiance, c'est que justement que j'ai peur que ça ne se passe pas comme je veux. J'ai peur d'être rejeté, j'ai peur de ci, j'ai peur de ça, puis j'y vais quand même. En tout cas, c'est mon expérience à moi. La semaine dernière, dans le groupe, j'étais là. Je poursuivais le thème de confiance de ce soir. Je travaille beaucoup sur la notion de faire confiance; mettre sa confiance; prendre ma place. [...]

Et le même participant de continuer, à la suite d'une question l'invitant à en dire davantage sur son expérience :

A 467 – Juste pour dire ce que je viens de dire là, c'était pas évident pour moi de faire ça. C'est pas évident pour moi. Je suis timide, je suis pas quelqu'un qui tient des conférences...

On peut compter 17 exemples de l'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait. Comme illustration, nous avons retenu deux interventions. Dans la première, l'interlocuteur explique, à partir de son expérience de vie, ce qui l'a amené à croire que la confiance n'est peut-être seulement qu'une illusion :

A 155 – Je regarde ça dans mon passé, au travail et dans ma vie personnelle. Souvent, ça été un fait que je me suis composé des illusions dans ma relation avec d'autres et je me suis fait des «accroire» à un moment donné. Et après ça quand j'avais des moments de clairvoyance, là, ça venait complètement chambouler ma relation, ça a créé une forme de méfiance assez importante dans tout ça. Je pense à des relations d'amitié ou de complicité avec des gens que plus tard j'ai identifiées comme une trahison parce que j'ai perçu ça comme des illusions. Peut-être que j'étais trop avancé dans mon don mais c'était pas la réciproque : elle ne s'est pas manifestée. Ça fait que j'avais cette illusion-là que la réciproque était présente. Pour moi, c'est pour ça que l'illusion est souvent le tremplin de quelque chose d'assez terrible sur le plan de la confiance. Et là je me dis : «La confiance, c'est peut-être juste une illusion, là, c'est impossible d'avoir pleinement confiance». Moi, j'ai fait bien du millage pour essayer d'avoir confiance en moi, puis avoir confiance aux autres, et j'ai l'impression de ne pas avoir atteint grand chose dans bien des cas. Donc, j'ai l'impression que c'est peut-être une illusion de vraiment établir une confiance véritable quand il n'y a pas d'amour. C'est juste avec la famille que j'ai le sentiment d'avoir réussi un peu plus ça. À part de ça, beaucoup de déceptions.

Dans le deuxième exemple, le participant rend explicite le raisonnement qui l'a amené à voir la confiance comme un outil :

B 266 – Puis, avec mes yeux de rayons X..., je trouve qu'on donne, aussi une valeur morale à la confiance qui pour moi n'est peut-être une illusion. Mais, pour moi, ce qu'est la confiance... Je regarde ça, là, dans le fond, c'est la façon dont

j'essaie de trouver autour de moi, dans ma vie, ce qui m'aide à avancer et à préserver mon intégrité physique, mon intégrité morale, interpersonnelle. Puis j'utilise ce qui est autour de moi pour m'aider là-dedans, et la confiance, pour moi, c'est juste une manière que j'ai d'habiller la petite entreprise que je suis comme personne, puis que je trouve, autour de moi, ce qui m'aide à la préserver et à la développer. Tout ça enlève toute valeur morale à l'histoire de confiance. Ça [la confiance] n'a pas de texture, c'est ni bon, ni mauvais, c'est un outil pour moi.

Les indices du niveau 2 : orientation intra-individuelle

Quatre exemples de l'indice 1.3, l'auto-questionnement sur le vif, ont été retrouvés dans ce dialogue. Nous en citerons deux pour illustrer le caractère spontané et immédiat de cette manifestation de l'exploration réflexive.

B 174 – Une question qui me vient : Qu'est ce que ça me prend, moi, pour faire davantage confiance, maintenant, là, maintenant, ici ?... Et la seule réponse après laquelle je peux me raccrocher finalement, c'est d'avoir davantage de contacts avec le monde.

L'autre exemple se situe dans un échange verbal entre deux participants qui se retrouvent souvent dans une situation d'opposition. L'un d'eux s'interroge sur le développement de sa capacité à faire confiance :

B 227 – Ça serait quoi travailler sur ma capacité à faire confiance ?

Il n'y a pas eu de manifestations évidentes de l'indice 1.4, des prises de conscience individuelles, pendant le dialogue sur ses propres présuppositions.

Les indices du niveau 2 : orientation interindividuelle

Dans ce dialogue, l'indice 1.6, le questionnement des présuppositions apportées par d'autres personnes, a pris une place significative puisque nous en avons relevé 22 manifestations. L'indice s'est manifesté de différentes façons. Dans l'exemple suivant, un membre du groupe remet en question les propos d'un autre membre et le fait clairement dans un esprit de réflexion critique.

A 125 – Il me semble que je vois plein de contradictions dans ce que tu dis. Est-ce que c'est de perdre ses illusions qui rend parfois cynique ? Mais en fait, c'est parce que c'était une illusion qu'on est désillusionné.

Dans le second exemple, un participant lance un défi sur la façon dont le concept de confiance a été compris et utilisé lors des échanges précédents :

A 484 – Moi, je reviens à ce mot-là [la confiance] pour ne pas qu'on masque un paquet d'autres réalités aussi. C'est pas de se faire confiance dont on parle, c'est pas de la confiance, c'est du contrôle : c'est de la manipulation de la personne. On dirait que c'est un mot qui a été inventé pour servir à toutes les sauces.

Ce qui est particulier à ce dialogue, c'est la présence, à deux reprises, d'un questionnement soutenu sous forme de courts échanges où l'on cherche à définir un terme, éclairer un concept ou résoudre un dilemme en relançant la personne qui s'est exprimée. L'exemple suivant illustre le rythme d'un questionnement visant l'élucidation d'un paradoxe émis par un participant :

B 390 – Quand quelqu'un qui me dit : «J'ai entièrement confiance en toi». Il me transfère une responsabilité de répondre à ses attentes. (*indice 4.3*)

B 396 – C'est parce qu'en même temps, il vient de te dire qu'il n'a pas confiance. (*indice 1.1*)

B 397 – Moi, ça me touche... quelle est ton idée ? (*indices 3.2 + 1.6*)

B 398 – J'ai dit : «Celui qui vient de me dire ça, pour moi, il vient de me dire qu'il n'a pas confiance en moi». (*indice 1.1 : répétition de 396*)

B 400 – S'il vient de te dire quoi ? (*indice 1.6*)

B 400 – S'il vient de me dire : «Je te fais entièrement confiance». C'est comme celui qui vient de te dire : «Ce que je te dis, c'est vraiment vrai, là». Tout de suite, je viens de sentir le mensonge. (*indice 1.1*)

B 402 – Je pense que ça dépend du contexte, là. (*indice 1.6*)

B 403 – Bien moi je ramenait ça à une situation où c'est comme si elle te disait : «J'ai pas tellement confiance, mais essaie d'arriver à développer chez moi la confiance». Parce que s'il avait confiance, il ne dirait pas ça. (*indice 1.6*)

B 408 – Ouais !

B 408 – Moi, je dissocie totalement la confiance et l'amour, contrairement à d'autres. Oui ! si t'es en amour, il faut que tu aies confiance. Ça, ça va. Mais si je le prends en termes de confiance en une compétence des gens. Il y a des gens que j'aime pas du tout mais je suis confiant dans leur compétence. (*indice 1.6*)

Les indices du niveau 2 : orientation collective

L'analyse du dialogue n'a pas révélé de manifestations de l'indice 1.7, le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou dans un sous-groupe.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Il y a eu peu de commentaires dans la rétroaction de groupe sur la facette 1, la majorité concernant les facettes 2 et 4 ou bien le dialogue dans son ensemble. Deux personnes ont dit qu'elles auraient voulu creuser davantage les présuppositions, l'une d'entre elles suggérant que le groupe n'est pas allé assez loin dans «la deuxième boucle». Selon ses dires, on se contentait, à certains moments, de rester à la surface. Mais ce commentaire est en contradiction avec les commentaires généraux sur le dialogue et ceux, plus nombreux, sur la facette 4 où l'on se réjouit de la qualité de l'exploration réflexive dans ce dialogue.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Dans la rétroaction individuelle, les participants ne s'attardent pas davantage que dans la rétroaction de groupe à la facette 1. Un participant trouve qu'il a fait du chemin dans ses présuppositions et ajoute qu'il a compris différemment la confiance à la fin de ce dialogue. Plusieurs notent que la facette 1 a été «touchée» dans ce dialogue, mais sans donner d'exemples précis.

5.1.3.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

La facette 2, l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle, a pris une place assez importante dans ce dialogue. Il faut se rappeler qu'il existe plusieurs manifestations d'attention à la relation qui ne peuvent pas être captées dans la transcription du dialogue : les regards, la posture, les gestes... Ceci dit, 20 manifestations d'indices pertinents ont été relevés lors de l'analyse, dont la vaste majorité (14) tombent sous la catégorie «attitude réceptive», alors que six seulement se retrouvent dans la catégorie «attitude proactive».

Tableau XIII
Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle
Troisième dialogue retenu

Attitude proactive		Attitude réceptive	
2.1	5	2.3	
2.2	1	2.4	
2.6		2.5	8
		2.7	6
Total	6		14

L'attitude proactive

En ce qui concerne la forme proactive de la facette 2, cinq manifestations de l'indice 2.1, le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit, ont été notées. Parmi les trois exemples que nous retenons ici, il y en a un où un participant vérifie sa compréhension de ce qu'une autre personne a dit en reformulant, sous forme d'interrogation, l'idée émise par celle-ci tout en la rendant plus claire par l'utilisation du mot «banalisation»:

A 081 – Est-ce que ça t'insulte parce que tu vois comme une banalisation du mot, compte tenu de l'importance qu'il devrait avoir ?

Dans un autre cas, on pourrait dire que le souci de compréhension est moins profond. Il s'agit plutôt ici d'une vérification des propos surprenants d'une participante qui décrivait le sentiment de trahison ressenti par les membres de son unité de travail lorsqu'elle l'a quitté pour prendre la direction d'une autre équipe. Ce sentiment aurait duré deux ans.

A 230 – Il n'y a pas eu de morts ?

A 231 – Pas du tout !

A 231 – Puis, ça a pris deux ans pareil ?

A 232 – Oui. Peut-être que c'est relié aux personnalités.

Et dans un dernier exemple, un participant cherche à comprendre l'auto-questionnement d'une autre membre du groupe en lui demandant si ce qu'elle décrit comme une généralité se passe en ce moment :

B 186 – As-tu l'impression que ça se passe maintenant ?

L'indice 2.2, le respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé au sien, se retrouve une seule fois selon la description de l'indice, c'est-à-dire lorsqu'une personne légitimise la perception de l'autre avant d'exprimer un point de vue contraire.

A 145 – Ouais ! Je pense que je comprends ce que tu veux dire et je pense que je me comprends aussi !

L'attitude réceptive

Quant au côté réceptif de la facette 2, aucun exemple n'a été relevé correspondant aux indices 2.3 et 2.4, mais l'indice 2.5, le reflet de ce que l'autre a dit, se retrouve huit fois. À certains moments, il s'agissait d'une reformulation qui rendait plus clairs les propos d'un participant comme dans l'exemple suivant :

A 586 – Puis, à un moment donné, j'ai beaucoup réfléchi à ça, au besoin d'avoir une confiance quasiment de principe pour pas m'arrêter à perdre confiance à cause des événements. Et je peux pas dire que je pourrais écrire un traité là-dessus mais à un moment donné, je me disais : «Bon ! même si j'ai des raisons de ne pas avoir confiance, je vais lui faire confiance...» (Fin, côté A 617)

B 000 – La confiance comme un choix... (*indice 2.5*)

B 001 – Oui !

À une occasion, un participant a fait un reflet en continuant dans la veine d'une métaphore que le premier interlocuteur avait utilisée, offrant ainsi une image qui a été acceptée avec enthousiasme par le premier interlocuteur, ce qui confirme qu'il s'est senti reflété dans les propos de l'autre :

A 061 – Tu peux rester au quai parce que tu as peur du vent. Tu peux paniquer : il y a du vent, il y a du vent, qu'est-ce qu'on va faire avec ? Et il y a en même temps une confiance dans la capacité de gérer ce qui va se passer, que la vie va nous aider à je ne sais pas quoi. Et en même temps il y a des limites : ça prend un gouvernail, des articles que je suis capable de manœuvrer. À la fois l'abandon, à la fois la capacité à gérer, à être capable de gérer les crises. J'imagine que si j'ai pas confiance dans cette capacité-là, ça s'oppose, ça s'arrête là, l'abandon. C'est ça, il faut lâcher.

A 079 – L'idée de la voile...on met juste le tourmentin et on prend de l'air...(N.B. : propos incompréhensibles jusqu'à 081) (*indice 2.5*)

A 081 – Oui, oui ! Tu fais confiance au bateau, tu fais confiance au tourmentin, tu fais confiance à cette idée-là, tu fais confiance à l'idée que ton bateau va tenir mais t'as peur en maudit !

Le dernier exemple montre un reflet cependant moins réussi car il n'a pas été validé par le premier interlocuteur :

A 104 – Pour reprendre ce que tu dis, c'est comme si par la clarté que ta vision te donne – c'est comme ça que j'interprète ta vision rayon X – tu vois clair chez les gens et c'est comme si ça te rendait découragé, déprimé... (*indice 2.5*)

A 108 – Pas déprimé...

On retrouve une des six manifestations de l'indice 2.7, l'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou à son questionnement, dès le début du dialogue. Après qu'une personne ait proposé le thème de «la confiance», une autre s'exclame :

A 46 – Ce que je trouve étonnant , c'est que je m'étais dit : «Si on avait un thème que j'aimerais ce soir, ce serait la confiance».

Un autre exemple, à la toute fin du dialogue, consiste en un appui donné à quelqu'un par rapport à une expérience vécue au moment même. Il semblerait que l'opinion émise par un participant, à savoir que la confiance «ça se fait à deux», ait suscité des réactions fortes. Une première personne s'exprime ainsi :

B 497 – Je réagis à «ça se fait à deux !»

Elle est tout de suite appuyée par une autre :

B 498 – Moi aussi mais je n'ose pas à cause de l'heure. (Rires et remarques)

Un troisième exemple illustre un appui donné, non pas sur le champ comme dans l'exemple précédent, mais un peu plus tard. Ici, la personne revient sur une contribution faite plus tôt dans le dialogue, pour dire qu'il est en résonance avec ce qui a été dit :

A 493 – Dans ton début, toi, tu as parlé amour/confiance. Mon *feeling* à moi, c'est que c'est plus une piste, ça. C'est ce que tu as touché un peu tantôt dans ton intervention. Ça a une résonance chez moi qui est : Oui, peut-être !

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Ce qui est ressorti de la rétroaction de groupe par rapport à la facette 2, c'est une grande satisfaction pour la façon dont elle s'est manifestée. Une participante trouve qu'«on a été très attentif au côté relationnel du dialogue» et qu'«on a posé beaucoup de questions pour bien comprendre ce que l'autre a dit». Un participant exprime ainsi son expérience par rapport à la facette 2 : «On ne laissait personne orphelin avec ce qu'il

avançait !». Une autre personne fait remarquer que le groupe avait un très grand respect pour les points de vue avancés par chacun. La rétroaction ne comprend aucun commentaire négatif sur l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Individuellement, plusieurs participants ont noté la qualité d'écoute et d'attention aux autres qui a caractérisé, selon eux, ce dialogue. Une personne a vu dans les échanges une volonté de comprendre le sens de ce que l'autre a dit. Un participant s'exclame : «Wow ! Quel beau dialogue, riche avec une belle qualité d'écoute, une profondeur, une sincérité». On ne trouve aucun commentaire qui indiquerait une lacune par rapport à cette facette.

5.1.3.5 Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive

La facette 3 se retrouve 11 fois dans ce dialogue, cinq fois dans l'aspect «présence à son expérience du moment» et six fois dans la création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment.

Tableau XIV
Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive
Troisième dialogue retenu

La présence à son expérience du moment		La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment	
3.1	1	3.3	
3.2	4	3.4	6
Total	5		6

La présence à son expérience du moment

L'indice 3.1, des expériences sensorielles ou proprioceptives du moment nommées et partagées avec le groupe, s'est retrouvé une seule fois dans le premier énoncé du dialogue, lorsqu'un participant a partagé son état du moment :

A 017 – Je me demande ce qui se passerait si chacun de nous réfléchissait à voix haute. J'avais envie de partager que... là, j'ai pris deux, trois cafés et du thé, ce que je fais rarement, et je me sens comme fébrile. Je suis arrivé ici à la course.

L'indice 3.2, des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe, apparaît quatre fois dans ce dialogue et trois des quatre interventions se suivent :

B 218 – C'est ça, exactement. Il y a comme un sentiment dominant de contrôle.
(Lire : *J'ai comme un sentiment d'être contrôlé*) (*indice 3.2*)

B 219 – Je ne te fais pas confiance encore. Un peu plus, là. (*indice 3.2*)

B 220 – Quelque part, oui. Un peu plus, ça s'en vient ! (*indice 3.2*)

Le seul autre exemple consiste en un partage d'une émotion mais celle-ci est nommée que d'une façon générale :

B 390 – Quand quelqu'un qui me dit : «J'ai entièrement confiance en toi». Il me transfère une responsabilité de répondre à ses attentes.

B 396 – C'est parce qu'en même temps, il vient de te dire qu'il n'a pas confiance.

B 397 – Moi, ça me touche... quelle est ton idée ? (*indice 3.2*)

La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment

L'indice 3.3 ne se retrouve pas dans ce dialogue, mais on compte six silences de plus de 30 secondes répondant à l'indice de 3.4, des silences prolongés.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Il y a eu peu de commentaires dans la rétroaction de groupe sur cette facette, sinon pour reconnaître qu'il y a eu des silences et que l'expérience émotionnelle était présente, quoique peu souvent nommée.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Une personne a noté qu'à quelques reprises on avait nommé l'expérience sensorielle du moment, quoique l'analyse elle-même n'en ait révélé qu'une seule occurrence.

5.1.3.6 Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte

La facette 4 se retrouve 63 fois dans le dialogue sous l'un ou l'autre des indices. La grande majorité des interventions appartiennent au niveau 1 et elles tombent presque entièrement dans la catégorie «sensibilité au contexte». Mais le calcul numérique des manifestations ne donne qu'une image partielle de la réalité. Lors de leur analyse, les co-rechercheurs ont identifié deux moments où le dialogue était au niveau 2, c'est-à-dire des moments de créativité où l'on observe une transformation du sens et/ou de fluidité dans les échanges. Un de ces deux moments a été très long : il prend plus de quatre pages de la transcription.

S'il y a un nombre égal d'interventions (29) tombant sous l'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, et sous l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, c'est qu'ils sont combinés à plusieurs reprises dans ce dialogue : on bâtit d'abord sur ce que l'autre a dit pour ensuite élargir le sens du sujet et aller plus loin dans l'exploration. On remarque que les indices 4.1 et 4.3 pouvaient être accompagnés de certains indices de la facette 1, en particulier l'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait. Ces interventions mixtes semblent être précisément ce qui a rendu le dialogue si satisfaisant pour la grande majorité des participants.

On remarque à l'analyse que la présence des indices 4.6, des moments de transformation du sens, et 4.7, des moments où le dialogue est particulièrement fluide, est fonction de ce chevauchement des indices 4.1 et 4.3 sur une période relativement longue du dialogue.

Tableau XV
Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte
Troisième dialogue retenu

	Sensibilité au contexte	Intuition	Créativité	Total
Niveau 1	4.1 29	4.2		59
	4.3 29	4.4 1		
	4.5			
Niveau 2			4.6 2	4
			4.7 2	
Total	58	1	4	63

Dans les autres dialogues, les indices des niveaux 1 et 2 ont été analysés séparément. Ici, à cause de l'importance de la présence de l'indice 4.7, nous avons jugé qu'il conviendrait mieux de montrer comment les indices de la facette 4 s'emboîtent et se chevauchent dans une exploration réflexive qui permet la transformation du sens et la créativité. Il s'agit de démontrer comment la capacité de soutenir le momentum des indices 4.1 et 4.3 crée la présence des indices 4.6 et 4.7.

L'exemple qui suit présente une succession d'interventions où l'on bâtit sur ce que l'autre a dit, en y ajoutant de nouvelles distinctions et dimensions, si bien qu'à la fin, il y a une transformation du sens. Dans la première intervention, un participant se demande si la confiance peut se rétablir entre les peuples qui se sont entretués (A 233). Dans la deuxième intervention (A 240), une participante bâtit à partir de l'interrogation de la première personne en décrivant comment, dans son milieu de travail très multiculturel, la méfiance demeure même lorsque les ressortissants de peuples en guerre ont émigré et se sont établis au Canada. Un autre participant continue à construire sur cette idée à partir de son expérience personnelle en tant que fils d'un homme qui a fait la guerre et d'une mère qui a vécu en pays occupé (A 253). Ensuite une personne apporte la dimension de la peur comme source de la non-confiance (A 263). Une autre continue dans la même veine pour faire le lien entre confiance et sécurité (A 264). Finalement une personne ramasse tout ce qui s'est dit et transforme le sens de la confiance, vue jusque-là comme étant déterminée par l'extérieur, en une vision de la confiance perçue comme une expérience intérieure (A 277). Le tout finissant par un silence prolongé (A 287-293).

A 233 – Moi, la question qui m'habite, c'est quand il y a eu des morts. J'ai interviewé des Bosniaques... tous ces conflits-là, la confiance est détruite depuis des générations. Il n'y a quasiment pas d'espoir. Je me pose la question : est-ce que c'est possible qu'il y ait une confiance qui disparaisse à tout jamais ? (*indice 4.3*)

A 240 – J'en entends beaucoup là-dessus parce qu'ici [dans l'hôpital] on a quand même beaucoup de gens qui ont quitté des pays où il y avait des guerres, qui ont vécu des déchirements de famille, de voisins... Ils ont été dénoncés par des voisins. Et plusieurs expriment que plus jamais ils seront capables de pardonner ces choses-là. Ils essaient de le dire, ils essaient de se guérir, de reprendre confiance en eux, mais jamais ils oublient ça, jamais. Puis simplement, je dois vous dire qu'une fois, j'ai eu à travailler dans une équipe avec un Cambodgien et un Vietnamien, alors je sais pas si vous vous imaginez ce que ça peut vouloir dire. Vraiment, ils essayaient de prendre du recul mais ils ne pouvaient pas oublier ce qui s'est vécu dans leur pays et tout ça. (*indice 4.1*)

A 253 – C'est curieux comment ça se transmet. Moi, j'ai appris ça bien des années après la guerre avec ma mère et avec mon père. Un jour, j'ai rencontré une Allemande et je voulais devenir ami avec elle. Elle a appris le contraire de moi. On a découvert tranquillement que je lui faisais pas bien, bien confiance parce qu'elle était du côté des Allemands. Mais elle, elle n'était pas sûre qu'elle devrait me faire confiance parce que j'étais du côté des alliés. On n'était même pas pendant la guerre, nous autres on était enfant... cette génération-là... (*indice 4.1*)

A 261 et 262 – (Silence)

A 263 – Ça veut dire que la confiance est reliée à la peur. (*indice 4.3*)

A 264 – J'ai l'impression que oui. Je pensais à ici, par exemple. On peut se donner des schèmes de confiance parce qu'on a un lien (?)... Est-ce que c'est pas relié à la peur de ce qui arriverait si on disait vraiment ce qui nous passe par la tête et, quand on ose, on a un peu plus confiance. On a confiance en quoi ? Est-ce qu'on a confiance dans le groupe ou si on a confiance qu'on peut ramasser, à ce moment-là, à peu près n'importe quoi ? Mais moi je pense que quand j'ai pas confiance, c'est que j'ai peur de quelque chose. Je trouve que le lien entre confiance et sécurité est très pertinent. (*indice 4.1*)

A 274 à 277 – (Silence)

A 277 – Depuis tantôt, on a un débat sur la confiance. La confiance dans les autres, ça débute d'abord en soi. Dans le sens que si je me sens confiant et que j'ai un problème à partager, ça enlève la peur. Je peux m'ouvrir, je suis capable de prendre le risque que ça ne marche pas. Donc la confiance dans les autres est dans mes yeux, elle n'est pas dans ce que les autres font, mais dans ce que j'appréhende. (*indices 4.3 et 4.6*)

A 287 à 293 – (Silence) (*indice 3.4*)

Cette partie du dialogue offre donc un exemple de l'indice 4.6, des moments de transformation du sens, lorsqu'une personne transforme le sens de la confiance comme fonction de ce qui se passe à l'extérieur – c'était le sens accepté implicitement jusque là – à la confiance comme une expérience intérieure. Quant à l'indice 4.7, des moments où le dialogue est particulièrement fluide, il apparaît comme la résultante de l'ensemble des échanges.

Il y a dans ce dialogue un long exemple de fluidité dans les échanges – l'indice 4.7 – qui dure plus de quatre pages dans la transcription du dialogue qui en comprend 21 pages. Les indices 4.1 et 4.3 y sont les plus nombreux et l'indice 1.6, le questionnement des suppositions de l'autre, s'y retrouve à plusieurs reprises. Mais vu la longueur de cet extrait, nous avons choisi d'en citer un autre, plus court et qui contient lui aussi à la fois la fluidité décrite dans l'indice 4.7 et la transformation du sens de l'indice 4.6.

Cet exemple apparaît donc dans une version abrégée. À travers cette série d'échanges, le groupe arrive à saisir un des paradoxes de la confiance, à savoir qu'il faut s'abandonner tout en demeurant attentif. Dans la première intervention (B 40), le participant apporte l'idée de l'ancrage nécessaire pour avoir confiance. Un autre membre du groupe lui demande de préciser ce qu'il entend par là (B 52). Le premier interlocuteur donne ensuite une explication, en bâtissant sur sa première intervention (B 53). Alors, une autre personne fait un lien entre l'ancrage et l'idée d'abandon soulevée plus tôt, en utilisant la métaphore du marin qui doit avoir confiance en son bateau, son équipement et ses habiletés de marin avant de faire confiance à la mer (B 61). Une autre personne bâtit sur la métaphore du bateau (B 79). Le premier interlocuteur revient sur cette notion des conditions nécessaires à la confiance (B 81). Finalement, la transformation du sens se produit lorsqu'un participant lie tous les éléments abordés, faisant valoir qu'il faut toujours faire confiance pleinement et s'abandonner tout en restant attentif (B 84). Ici la transformation consiste en un dépassement de la dichotomie pour arriver à intégrer les contradictions apparentes.

B 40 – C'est pour ça que je pense... il y a un mot qui m'est venu dans la tête et que j'ai entendu souvent à un moment donné, c'est l'ancrage. Si t'es bien ancré, c'est facile d'avoir confiance.[...] Mais le jour où tu as l'impression que tu n'as plus les pieds solides, là, ça devient épouvantable et là tu n'as plus confiance en toi, tu n'as plus confiance en rien. Puis un peu dans les rapports avec les adolescents

aussi, moi ça me touchait [...] Mais je pense que c'est plutôt une question d'être solide, bien planté. [...] (*indices 4.3 +1.5=4.1*)

B 52 – Quand on est bien planté dans quoi ? Dans nos illusions ? (*indice 1.6*)

B 53 – Ça peut être dans tes illusions, comme ça peut être bien ancré dans ton travail, bien en confiance. Tu peux être bien ancré dans un milieu familial. Puis on parle du niveau de suicides [...] Pourquoi ? Parce que les gens, les jeunes, entre autres, n'ont plus d'ancrage, ils n'ont plus de milieu familial, il n'y a plus de valeurs, il n'y a plus rien. Les gens ne savent pas à quoi se rattacher, ça fait qu'ils donnent foi dans tout. Puis c'est là qu'ils sentent l'appui. Tu peux te trouver un ancrage dans ce que tu veux... ? (*indices 4.1 + 1.1*)

B 61 – Ça revient à l'abandon que tu soulignais. C'est assez surprenant que l'image qui me rassure le plus, quand je suis dans une situation difficile, pour me faire confiance, c'est une image et je vais essayer de la voir un peu... C'est une image : je suis un bon marin, j'ai un bon bâtiment et je vais passer à travers la tempête. Et comme là, je suis capable, à partir de là, de m'abandonner. [...] Et en même temps il y a des limites : ça prend un gouvernail, des articles que je suis capable de manœuvrer. À la fois l'abandon, à la fois la capacité à gérer, à être capable de gérer les crises. J'imagine que si j'ai pas confiance dans cette capacité-là, ça s'oppose, ça s'arrête là, l'abandon. C'est ça, il faut lâcher. (*indices 4.1+4.3*)

B 79 – L'idée de la voile...on met juste le tourmentin et on prend de l'air...(N.B. : propos incompréhensibles jusqu'à 081) (*indice 2.5*)

B 81— Oui, oui ! Tu fais confiance au bateau, tu fais confiance au tourmentin, tu fais confiance à cette idée-là, tu fais confiance à l'idée que ton bateau va tenir autrement, bien, t'as peur en maudit ! (Rires) (*indices 4.3 et 4.6*)

B 84 – C'est drôle l'image que j'ai depuis tantôt, que je me suis faite depuis que la discussion a démarré, c'est que chaque jour, on circule en automobile à Montréal, pis, on dit : «Il faut avoir confiance, sans ça, on pourrait même plus bouger». Donc, on fait confiance à des milliers de personnes qu'on connaît pas, et on circule là-dedans, et de temps en temps, il y a des imbéciles en qui on n'aurait pas dû faire confiance et qui font des conneries. À la fois, il faut toujours faire confiance pleinement et s'abandonner mais rester toujours attentifs. [...] (*indices 4.1 +4.3*)

Il n'y a aucune manifestation des indices 4.2 et 4.5. Par contre, une intervention a été rapportée comme appartenant à l'indice 4.4, des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un «pattern» ou un thème. Une participante a noté le degré de participation qu'il y avait dans ce dialogue et fait le lien avec le caractère fondamental du sujet :

B 327 – Puis, il y a une chose que moi je réalise ce soir par rapport à d'autres thèmes, c'est toute la participation que ce sujet-là génère. Ça doit être parce que c'est quelque chose de vraiment fondamental pour tout le monde, ce besoin-là.

[...]En tout cas, pour moi, vraiment tout le monde a participé ce soir ou presque, là. Ce soir, c'est assez intense, là. C'est quelque chose de fondamental - je sais pas si ça l'est pour vous autres, mais ça l'est pour moi, là. C'est un besoin presque... ou peut-être plus fort que l'amour, en tout cas, pour moi. C'est pas mal dans la même.

On peut dire que dans ce dialogue, la facette 4 s'est présentée dans de longs mouvements qui ont permis d'atteindre la créativité, principalement en bâtissant sur ce que les autres ont dit avant d'apporter de nouvelles distinctions ou dimensions.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

La facette 4 est celle qui a suscité le plus de commentaires pendant la rétroaction de groupe. La plupart des participants ont exprimé leur enthousiasme face à l'expérience qu'ils avaient faite de la construction d'un sens collectif, lequel, selon une personne, était si évident qu'il crevait les yeux. Une autre personne a exprimé ainsi sa façon de voir ce dialogue :

R-119 – [...] C'était toujours comme un éclairage un peu différent. Et c'était toujours comme une autre facette du problème ou du thème. Mais dans ma tête à moi, ce que je voyais, c'était que le thème devenait de plus en plus complexe ou plus complet. J'étais obligé d'entendre chacun.

Un membre du groupe s'est exprimé ainsi :

R 141 – Je voyais l'expérience devenir de plus en plus riche. Et pour moi, c'est ça une expérience émergente.

Une voix dissidente a avancé que même si les individus s'étaient écoutés et avaient vu les arbres, il n'est pas certain qu'ils aient vu la forêt, ni que le groupe ait vu où il se dirigeait.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires individuels indiquent aussi la satisfaction des membres devant la façon dont le dialogue s'est déroulé, particulièrement en ce qui concerne la facette 4. Un participant s'exprime ainsi :

«Un beau dialogue , j'aurais aimé continuer de construire encore : nous étions en train de tisser une toile».

Un participant a vu dans ce dialogue des manifestations évidentes de l'intuition et un autre y a perçu que "le sens commun était là et nous portait bien".

5.1.3.7 Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle

Aucune manifestation de la facette 5 n'a été relevée dans l'analyse du dialogue.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Une personne a dit avoir senti l'importance de l'expérience collective et l'a exprimé ainsi :

R 025 – Même si ça se passait entre des personnes, j'avais l'impression que le groupe avait des échanges.

Finalement, un participant s'est dit d'avis qu'il y avait eu une mesure d'expérience transpersonnelle saisissable dans les mouvements du groupe, mais il regrettait qu'elle n'ait pas été nommée.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Dans les notes individuelles, les avis étaient partagés. Une personne s'est dit d'avis qu'on avait su nommer, à une ou deux reprises, ce qui se passait au niveau du groupe mais elle n'a pas donné d'exemple de ces instances qui n'ont d'ailleurs pas été retrouvées dans l'analyse de la transcription. En opposition à ce premier commentaire, un autre participant a dit regretter que l'on n'ait jamais rendu explicites les émotions ou mouvements du groupe.

5.1.3.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Le dialogue a été qualifié d'exigeant mais surtout de belle expérience d'exploration réflexive. Ayant maintenant fait une expérience tangible de la facette 4, le groupe a manifesté un grand intérêt à passer à l'expérience de la facette 5, l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle. Les participants voulaient que leur soient

suggérées des techniques afin de mieux saisir à la fois leur expérience intérieure et les mouvements du groupe. Un participant a proposé de s'arrêter au milieu du dialogue pour écrire. L'utilisation d'une clochette à des moments inattendus a été suggérée pour rappeler au groupe de prendre conscience de ce qui se passe en soi. La suggestion a été acceptée.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Ce dialogue a été décrit comme un «beau dialogue». Un participant le qualifie de «plus creusé» que les autres en termes de questionnement, de vécu, de recherche. On associe le choix du thème «la confiance» à une évolution de la confiance dans le groupe. Plusieurs disent qu'ils vont continuer de réfléchir sur les liens entre contrôle et confiance, confiance et amour, abandon et confiance. Des participants se demandent comment on a pu adhérer si rapidement à un thème et une personne postule que, peut-être, le groupe aurait eu peur de revivre l'expérience de la semaine précédente où l'absence de thème avait créé une grande anxiété chez certains.

Deux participants disent que le thème les a laissés assez indifférents mais l'un d'eux reconnaît qu'il était d'un intérêt marqué pour le reste du groupe.

L'impact du dialogue : commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Seulement quatre personnes ont écrit des notes dans leur cahier sur l'impact du dialogue pendant la semaine qui a suivi ce dialogue sur la confiance. Une personne affirme que le thème l'a habitée toute la semaine. Les autres s'intéressent plutôt à l'effet de l'expérience du dialogue en général. Un participant rapporte qu'il se voit agir différemment dans les réunions de groupe; un autre se demande comment allier ce que prône le dialogue avec le besoin de prendre des décisions concrètes dans son milieu de travail.

5.3.1.9 Réflexions sur le troisième dialogue retenu

Le groupe de co-chercheurs qui a analysé le dialogue l'a décrit comme «un dialogue où l'on n'échappait jamais la balle». Le groupe a été frappé par le

développement continu du sens et par le fait qu'il y ait eu très peu de tentatives d'exploration non réussies. Il a noté, comme une caractéristique de ce dialogue, l'attention que les participants avaient mise à faire des liens entre ce qu'ils avaient à dire et ce qui avait été dit précédemment.

Si ce dialogue est généralement perçu comme «réussi» par rapport à la facette 4, il n'en demeure pas moins que le côté plus intuitif, représenté par les indices 4.2, le partage de ses insights sur le sens collectif émergent, et 4.4, des liens faits entre les diverses interventions pour faire ressortir un «pattern» ou un thème, est à peine représenté : une seule manifestation de l'indice 4.4 a été relevée; aucune de l'indice 4.2 .

En ce qui concerne la facette 1, lorsque des présuppositions ont été exprimées – elles étaient fréquemment accompagnées d'un cheminement de pensée ou d'un lien avec l'essence d'une expérience vécue pour en expliquer l'origine.

Les participants ont aussi mentionné que l'attention aux relations (facette 2) était très présente dans ce dialogue. Il y a eu 20 manifestations de la facette 2, un nombre important mais beaucoup moins élevé que pour les manifestations des facettes 1 et 4. On peut penser que d'autres éléments que ceux identifiés sous la facette 2 permettent aux participants de se sentir valorisés. Lorsque l'on bâtit sur ce qui a été dit, «sans échapper la balle», il y a peut-être une valorisation implicite de la contribution de chacun. Ceci pourrait équivaloir à une façon de prendre soin de la relation en accord avec l'esprit de *l'impersonal fellowship*.

La facette 3 s'est manifestée surtout par les silences. Il n'est évidemment pas possible de savoir ce qui se passe pendant ces silences, à moins que quelqu'un ne dévoile son expérience, mais on peut au moins noter que le groupe a été capable, pendant ce dialogue, de tolérer à plusieurs reprises une demi minute de silence, sans exprimer de malaise.

Somme toute il faut retenir, de ce dialogue en particulier, le rôle que joue la sensibilité au contexte dans une expérience d'exploration réflexive déclarée satisfaisante et réussie par la majorité des participants.

5.3.1.10 Validation par les co-chercheurs

Par un malheureux concours de circonstances, nous n'avons pas eu de commentaires écrits de la part de deux co-chercheurs. Une des personnes qui avait participé au premier niveau d'analyse du dialogue avait pris sa retraite entre la rencontre en sous-groupe et l'envoi de ce rapport pour validation. Ce participant était en dehors du pays et n'a pas donné suite à la demande de validation. Dans un autre cas, il semblerait que la validation du co-chercheur s'est perdue dans le courrier. Cette personne a confirmé oralement que ses commentaires ne touchaient que des détails et qu'elle était tout à fait d'accord avec le rapport de l'analyse. Finalement un troisième co-chercheur a envoyé de commentaires de nature générale, exprimant son accord pour tout ce qui était contenu dans le texte de l'analyse.

Comme ce dialogue est celui qui a été choisi pour une validation externe, le manque de rétroaction est compensé par celui de observateurs externes. Leurs commentaires se retrouvent à la section 5.2.

5.1.4 Analyse du quatrième dialogue retenu

5.1.4.1 Le contexte

Ce dialogue, le quatorzième des seize dialogues compris dans cette recherche, a eu lieu le 13 janvier 1999. Quatre dialogues ont pris place entre le troisième retenu pour analyse et celui-ci. 14 participants sur 17 étaient présents. Parmi les trois absents, on compte une personne qui a dû se retirer de l'expérience parce qu'elle devait aller quelques semaines dans une région éloignée du Québec pour son travail. Le quatorzième dialogue a donc été choisi, d'une part, parce que la majorité des participants y étaient présents et, d'autre part, parce que le groupe était d'avis que l'analyse de ce dialogue permettrait de comprendre comment se manifeste l'évasive facette 5, perçue comme particulièrement présente dans ce dialogue. En effet, de l'avis général, c'est dans ce dialogue ainsi que dans le suivant, le quinzième, que cette facette de l'exploration réflexive s'est le plus manifestée. Le choix entre les deux aurait pu être difficile mais les circonstances ont voulu qu'il en soit autrement car le quinzième dialogue – dont le thème

émergent était «le rire» – n’a pas pu être transcrit en *verbatim* car il contenait justement trop de rires et trop d’interventions incompréhensibles pour en faire une transcription utile.

Pour mieux comprendre ce quatorzième dialogue dans l’ensemble de l’expérience, nous relèverons ici les points saillants de ce qui s’est passé dans les dixième, onzième, douzième et treizième dialogue.

Au dixième dialogue, seuls 11 participants étaient présents, incluant le conseiller senior du CFC qui avait rendu cette expérience possible. Le groupe était donc plus restreint que d’habitude. Le thème qui a émergé tournait, encore une fois, autour de l’exclusion, mais, dans ce cas-ci, on s’était attardé à «l’exclusion sur une base ethnique, raciale ou de patelin». Une nouvelle technique avait été introduite afin de répondre à la demande des participants qui désiraient des moyens pour mieux prendre contact avec leur expérience du moment. Nous avons apporté une clochette en expliquant que n’importe quel membre du groupe pouvait la faire sonner au moment où il/elle le jugerait opportun afin de faire prendre conscience à chacun de son expérience de l’instant même. La technique a bien servi ce but : un participant a sonné la clochette à un moment jugé tout à fait judicieux par l’ensemble du groupe, soit tout de suite après un témoignage très touchant d’un participant. Ceci a permis de vivre ce qui a été, de l’avis général, un moment de communion avec la personne qui venait de parler – donc une expérience de la facette 5. Ce même dialogue aurait permis à certains, selon les deux rétroactions, de découvrir ce que des silences de pleine attention apportent à l’expérience.

«Il y a eu quelque chose de différent pour moi aujourd’hui [...], un silence qui prend de l’expansion en soi. J’ai aimé vivre cela et j’aimerais refaire ou plutôt revivre l’expérience». (rétro individuelle)

Quelques participants ont fait remarquer que ce dixième dialogue avait permis de mieux saisir le contraste entre les moments où l’on est en dialogue et ceux où l’on parle mais sans qu’il n’y ait d’exploration réflexive collective. De plus, plusieurs ont apprécié le fait qu’on ait dépassé le «*politically correct*» en révélant des suppositions que, en général, on n’ose pas partager.

Le onzième dialogue a eu comme thème émergent «la frustration et la tristesse liée à la frustration». Le fil conducteur de «la frustration» n'était pas apparent jusqu'à ce qu'une participante le nomme en soulignant que ce sentiment semblait constituer l'expérience commune, conséquence des échanges peu productifs en cours. Certains participants ont exprimé leur déception face à ce dialogue par comparaison à celui de la semaine précédente. On a fait référence à une régression. Certains ont suggéré qu'il y avait un problème d'énergie dans le groupe, attribué au fait que c'était le mois décembre, qu'il faisait noir et qu'on était juste avant Noël. De l'avis général, la clochette avait été utilisée trop souvent, perdant ainsi son utilité.

Le dialogue suivant, le douzième, avait pour thème émergent «la guerre et les conflits». Il a été décrit comme un dialogue ni confortable, ni agréable, ni douillet. La question centrale a suscité de l'intérêt – beaucoup même chez certains. Quelques-uns se sont dits sensibles à la gravité du sujet abordé mais peu attirés par un dialogue considéré trop cérébral. Ce n'était pas l'avis de tous et plusieurs ont trouvé ce dialogue particulièrement réussi au niveau de l'exploration réflexive fondée sur la sensibilité au contexte. Plusieurs participants parlent de l'élargissement de leur conception de ce qu'est un conflit.

Pendant la rétroaction, les participants se sont demandés s'il était raisonnable de s'attendre à ce que les dialogues soient tous «bons» et bons pour tous.

Le treizième dialogue s'est déroulé différemment des autres et a eu un impact important sur le suivant – celui qui a été retenu. Ce soir-là, les participants étaient arrivés une heure plus tôt pour une séance de réflexion sur l'expérience et pour travailler à l'enrichissement de la grille d'observation. Il n'y a pas eu de solution de continuité entre la séance de travail et le dialogue. Celui-ci a commencé et s'est poursuivi autour de la table de travail, plutôt que dans un cercle, parce qu'il ne semblait pas pertinent d'arrêter le dialogue spontanément entamé pour aller s'installer dans une autre partie de la salle. C'est d'un commun accord que le groupe a jugé qu'il ne fallait pas arrêter le dialogue pour aller s'asseoir en cercle.

Les échanges ont commencé par une provocation, de la part d'un participant, sur la valeur du dialogue de Bohm et sur la véracité de ce qu'on y partage. Il a exprimé sa supposition que nous étions tous engagés dans une forme de protection mutuelle contre ce qui pourrait vraiment ébranler nos convictions. Un membre du groupe s'est élevé contre la façon accusatoire dont ce participant remettait l'expérience en question. Il s'en est suivi une confrontation entre les deux qui a duré pendant une bonne partie du dialogue. Ce conflit, que certains ont qualifié «de personnalité» entre ces deux participants, était apparent depuis longtemps dans le groupe mais il n'avait jamais fait l'objet de questionnement. À cette occasion, le groupe a pris conscience des effets de l'accumulation des non-dits par rapport aux relations entre les participants :

R 51 – [...] il y en a tellement de présuppositions mêlées, accumulées au fil des semaines que c'est plus difficile de les mettre sur la table parce qu'il y en trop et elles ont toutes mêlées dans les dialogues précédents.

Plusieurs participants ont apprécié que les membres du groupe aient parlé, à cette occasion, du groupe en tant que groupe; ils ont trouvé qu'il y avait beaucoup d'énergie dans les échanges. Une personne a estimé que ce dialogue était celui où les gens avaient été le plus vrai. Une autre a déclaré que c'était le dialogue où elle avait le plus ressenti ce qui se passait dans son corps. Une question a été soulevée sur la façon d'atteindre l'équilibre entre s'occuper de ce qui se passe sur le plan interindividuel et ce qui se passe sur le plan collectif. Un autre point de vue indiquait que le dialogue avait été davantage une discussion. Quoiqu'il en soit, de l'avis général, l'événement tel qu'il s'est passé était nécessaire dans l'expérience du groupe, bien que tous n'étaient pas certains que le conflit entre les deux participants ait été vraiment réglé.

Les participants se sont donc présentés au quatorzième dialogue en se demandant, non sans trépidation pour un bon nombre, quelle tournure l'événement allait prendre. Certains ont admis leur anxiété initiale et ensuite leur déception lorsqu'ils se sont rendu compte que l'un des deux «opposants» était absent. Ceci pourrait expliquer pourquoi le dialogue a pris si longtemps avant de démarrer.

5.1.4.2 L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : vue d'ensemble

Quelles facettes de l'exploration réflexive ont été utilisées dans ce dialogue ?

L'analyse révèle quatre des facettes de l'exploration réflexive ont été utilisées dans ce dialogue, avec une prédominance bien marquée de la facette 1 dont les indices se sont manifestés 75 fois en tout. Il y a eu 41 manifestations de la facette 4; 21 de la facette 2; 12 de la facette 3 et aucune de la facette 5, du moins aucune qui corresponde aux indices, quoique les deux types de rétroaction font état d'une présence plus importante de cette facette qu'il n'est permis de l'affirmer à partir de la grille d'analyse. Il se peut que la facette 5 puisse difficilement se capter par des indices concrets.

Tableau XVI
Vue d'ensemble de l'utilisation des facettes : quatrième dialogue retenu

	Facette 1 Réflexion analytique et critique		Facette 2 Expérience relationnelle		Facette 3 Expérience émotionnelle sensorielle/ proprioceptive		Facette 4 Sensibilité au contexte/ intuition		Facette 5 Expérience transpersonnelle
1.1	39	2.1	5	3.1		4.1	19	5.1	
1.2	2	2.2		3.2	3	4.2	1	5.2	
1.3		2.3	7	3.3		4.3	18	5.3	
1.4		2.4	1	3.4	9	4.4		5.4	
1.5	15	2.5				4.5		5.5	
1.6	9	2.6				4.6	2		
1.7	10	2.7	8			4.7	1		
Total	75		21		12		41		0

5.1.1.3 Les manifestations de la facette : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique

Analyse de la transcription du dialogue

Tableau XVII
Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique
Quatrième dialogue retenu

	Orientation intra- individuelle	Orientation inter- individuelle	Orientation collective	Total
Niveau 1	1.1 39			56
	1.2 2			
	1.5 15			
Niveau 2	1.3	1.6 9	1.7 10	19
	1.4			
Total	56	9	10	75

Les indices du niveau 1 : orientation intra-individuelle

La grande majorité des interventions relevées se situent au niveau 1 intra-individuel, soit la présentation de suppositions existantes chez soi. L'indice 1.1, la présentation de ses propres suppositions, a été relevé 39 fois. Ce dialogue comporte donc un grand nombre d'affirmations sur des croyances, opinions ou jugements de valeurs, non accompagnées d'une échelle d'inférence ou d'une expérience vécue pour les contextualiser. À certains moments, de brèves assertions, lancées d'une façon assez cavalière, se suivent mais sans contribuer de quelque façon à une exploration réflexive. C'est ce qui se passe au début du dialogue, alors que le groupe cherche – plutôt nerveusement – un point de départ.

Dans l'exemple qui suit, le premier participant dit préférer de ne pas revenir sur ce qui s'est passé la semaine précédente (il était une des personnes impliquées dans le conflit déjà mentionné). Cherchant un sujet qui ne risque pas de ramener le groupe en arrière, il lance une boutade sur le port des sous-vêtements longs (047). Il revient ensuite à la charge en exprimant l'opinion que lui et sa blonde approuvent Larry Flynt. Le ton n'est pas sérieux. Une personne exprime ensuite sa réaction en évoquant l'image mentale qui lui est venue, celle du groupe faisant le dialogue en sous-vêtement. (A 58). Une autre émet alors l'opinion qu'elle ne sait pas quel type de dialogue cela donnerait (A 60). Ces propos semblent servir principalement à combler le vide causé par l'absence de thème, ce qui suscite de l'anxiété dans le groupe. Dans ce cas-ci, l'expression des présuppositions n'apporte pas d'eau au moulin pour une véritable exploration réflexive.

A 47 – J'avoue que je n'ai pas tellement le goût de revenir sur la semaine passée (*rires*). Je me sentais plutôt en air de poser des questions comme : «Combien il y a d'hommes qui portent des sous-vêtements longs aujourd'hui ?» (*Rires*) (*indice 1.1*)

A 51 – Moi, j'en ai.

A 52 – Ou bien : «Qu'est-ce que vous pensez de Larry Flynt ?» Ça a été un des sujets de la conversation entre ma blonde et moi ce matin et on l'approuve. (*indice 1.1*)

A 54 à 58 – *Silence*.

A 58 – Pour un instant, je me suis dit : «Ça serait drôle si tout le monde était en sous-vêtements !» (*Rires*) (*indice 1.1*)

A 60 – Je sais pas quel genre de dialogue ça ferait ! (*Rires*) (*indice 1.1*)

Quelquefois, de brèves assertions peuvent contribuer de manière valable à l'exploration réflexive, comme dans le cas suivant où des affirmations, plus succinctes même que dans le premier exemple, s'avèrent utiles pour comprendre l'état d'esprit des participants. Répondant à l'invitation de la facilitatrice à révéler son expérience intérieure pendant les longs moments de silence, deux personnes le disent en peu de mots, permettant ainsi de commencer à saisir ce qui est tacite dans le groupe.

A 143 – [...] Mais je serais curieuse de savoir quelles sont les préoccupations qui vous trottent dans la tête là quand vous êtes en silence. (*indice 1.1*)

A 177 et 178 – Silence.

A 179 – De s'ennuyer ! (*indice 1.1*)

A 180 – De perdre une bonne heure et demie. Si on reste en silence comme ça, on ne fait rien. (*indice 1.1*)

A 183 – Dis-moi pas que tu n'as jamais perdu une heure et demie dans ta vie ? (*indice 1.6*)

A 183 – Oui ! Oui, c'est déjà arrivé !

Le groupe qui a analysé le dialogue a reconnu à deux occasions une manifestation de l'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions. Dans le premier cas, la personne a partagé avec le groupe le fait que son conjoint s'est suicidé :

A 249 – On a beau être proche mais on ne sait pas. C'était mon conjoint (*propos difficiles à comprendre jusqu'à 253*). Moi, ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est de ne pas voir, de ne pas avoir détecté tout ça.

Dans l'autre cas, le participant parlait de sa vulnérabilité après avoir laissé un poste de direction pour se retrouver «sans définition sociale» :

B 52 – Mais tantôt lorsqu'on a parlé du suicide, je n'ai jamais vu une personne suicidaire mais je pense que ça arrive à tout le monde de caresser l'idée que peut-être... en pensant comme ça, mais, sérieusement non. Sauf que cette année, m'étant retrouvé sans aucune définition sociale, effectivement, à un moment donné je me suis senti comme... «Tabarnouche ! Qu'est-ce que je fais ? Qui suis-je ? Où c'est que je m'accroche ?»

L'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait, s'est présenté, en général, de la même façon que dans les autres dialogues. L'exemple qui

suit illustre particulièrement bien cet indice. Il s'agit ici de la présentation d'un cheminement de pensée joint à une expérience de vie pour expliquer une supposition. Nous avons donc les deux éléments de l'indice à la fois. Le participant explique ici comment la mort qui survient à la fin de la vie est différente de la mort qui arrive au début de la vie parce que, dans le dernier cas, le cycle n'est pas complété. Cette idée de complétion des cycles vient de son expérience : sa femme, à ce moment enceinte, avait déjà fait des fausses couches.

B 557 – La présupposition que j'ai et que je vois, c'est qu'à quelque part, il faut que les cycles se complètent. On n'accepte pas que les cycles ne se complètent pas si tu ne te rends pas au terme de l'expérience que tu es supposé vivre sur terre. Et il y a d'autre chose qui remonte en même temps. C'est que, à l'autre bout du spectre, on est en train de mourir. Ça fait bouger beaucoup de choses. Tu regardes par l'autre bout de la lorgnette. Les choses les plus importantes, ce sont des choses que je ne contrôle pas parce que je ne le sais pas ce qui va arriver à mon enfant et je ne sais pas si son cycle va se compléter lui aussi... C'est peut-être une présupposition.

Les indices du niveau 2 : orientation interindividuelle

L'indice 1.6, le questionnement de présuppositions avancées par d'autres personnes, a été relevé neuf fois. Le premier exemple choisi ici montre comment une personne qui a lancé une question pour démarrer le dialogue, apparemment sans trop réfléchir, s'est vue forcée de s'expliquer :

A 69 – Moi, ça m'intrigue de savoir pourquoi tu poses cette question. Qu'est-ce qu'il y a dans cette question-là qui t'amène à vouloir en parler ? Pourquoi tu veux en parler ? Est-ce que tu veux parler pour parler, là ?

Dans le second exemple, une participante interrompt un membre du groupe pour le confronter à une supposition qu'il d'émettre :

A 432 – C'est un sujet qui me fait réagir beaucoup ça, les gens qui ne veulent pas vieillir qui ont peur de la mort, je trouve ça complètement aberrant. Si on était éternels... (*indice 1.1*)

A 438 – On a le droit d'avoir peur de la mort quand même ! (*indice 1.6*)

Il peut arriver que la façon de remettre en question ce qu'un interlocuteur semble insinuer se fasse par un humour un peu sarcastique. Ici, en réplique à un participant prenant la défense de l'éducation catholique et de la permanence des valeurs qu'elle nous a transmises, un autre s'exclame :

B 373 – Et comme ce sont les nôtres, ce sont de bonnes valeurs !

Les indices du niveau 2 : orientation collective

Dans ce dialogue, il y a eu 10 manifestations de l'indice 1.7, le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou dans un sous-groupe, donnant à cet indice une place supérieure à celle qui lui a été conférée dans les autres dialogues. Quelquefois le questionnement s'est fait d'une façon qui favorisait l'exploration réflexive, comme dans l'exemple suivant où l'interlocuteur prend la peine de partager ses observations pour justifier son questionnement à propos de ce qui se passe dans le groupe.

A 143 - Je trouve ça intéressant ce que tu dis parce que je me dis : «Est-ce qu'on a des peurs dans ce groupe ici ?» Comme de se faire apostropher, ça peut être une peur. C'est quoi la qualité du silence ? Parce que je regardais autour quand on a commencé le groupe, puis je me disais : «Ce n'est pas nécessairement un silence d'attention au centre». On a soit des silences qui peuvent être agités; on peut être ailleurs, ou on peut... Et quand tu as parlé d'une peur, c'est venu à ma conscience qu'on était tous en train de mettre nos défenses quand on était en silence, comme ça. De quelles défenses on s'habille ?

Le questionnement sur ce qui se passe dans le groupe apparaît mais indirectement et d'une façon peu propice à l'exploration réflexive au tout début du dialogue, lorsqu'une personne brise un silence qui avait duré deux minutes et demie en déclarant :

A 29 – On va s'endormir au son du clairon !

Sous-jacente à cette exclamation, il y a une critique de ce qui se passe dans le groupe. Il aurait été plus utile, d'une perspective d'exploration réflexive, que la personne nomme le sentiment qui l'habitait face au silence prolongé et partage certaines suppositions sur la nature de celui-ci.

Un questionnement plus direct se retrouve presque tout de suite après cette intervention, alors qu'une participante s'étonne de l'absence d'un des protagonistes du dernier dialogue :

A 39 – C'est drôle que J... ne soit pas ici.

Cet exemple illustre un questionnement qui était sans doute présent chez plusieurs autres participants mais, encore une fois, il aurait été utile de savoir quels sentiments suscitait l'absence de J... chez la personne qui en faisait l'observation. D'ailleurs, quelqu'un lui a immédiatement demandé : «Qu'est-ce qui t'amène à dire ça ?»

Pendant ce dialogue, le questionnement à propos de ce qui se passe dans le groupe est souvent masqué d'un humour un peu piquant. On peut déplorer qu'on n'ait pas questionner le rôle que jouait cette forme d'humour dans la dynamique du groupe.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Les participants se sont peu attardés à la facette 1 pendant la rétroaction de groupe, mais ils ont noté qu'il y avait eu plus de questionnement que d'habitude sur ce qui se passe dans le groupe même et sur les *patterns* qui se sont installés.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle fait état, elle aussi, du fait qu'on a su nommer et questionner ce qui passait dans le groupe. Un participant écrit qu'il a apprécié le fait que, dans la partie du dialogue qui portait sur la mort, les suppositions avancées portaient d'expériences très personnelles.

5.1.4.4 Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

Tableau XVIII
Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle
Quatrième dialogue retenu

Attitude proactive		Attitude réceptive	
2.1	5	2.3	7
2.2		2.4	1
2.6		2.5	
		2.7	8
Total	5		16

En examinant la répartition des 21 manifestations de la facette 2 de l'exploration réflexive, on voit une prédominance de l'attitude réceptive. L'attitude proactive s'est retrouvée uniquement dans des manifestations de l'indice 2.1, le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit, qui revient 5 fois. L'attitude réceptive s'est manifestée à peu près également entre l'utilisation de l'indice 2.3, l'accueil d'une personne et de ce qu'elle apporte au dialogue et celle de l'indice 2.7, l'appui donné à une

personne en s'associant à son expérience ou son questionnement. Il n'y a eu qu'une seule occurrence de l'indice 2.4, la gratitude exprimée pour la contribution d'une ou plusieurs personnes, et aucune de l'indice 2.5.

Attitude proactive

Une façon nouvelle dont l'indice 2.1, le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit, s'est manifesté par rapport aux autres dialogues, apparaît lorsqu'un participant aide une autre membre du groupe à trouver le mot juste pour exprimer ce qu'elle ressent. L'acceptation immédiate de la suggestion de l'autre démontre que le désir de bien comprendre a mené l'interlocuteur sur une bonne piste :

B 47 – J'aimerais ça continuer un peu sur ta veine M.... C'est juste pour dire que le sujet de la mort, moi, ça me préoccupe beaucoup parce que je me sens un peu comme... pas gêné – c'est pas le terme... prude ?? ...

B 51 ... pudique ?

B 52 – Pudique, voilà ! Merci ! ... pudique d'aborder ce thème-là ici.

Cette façon de chercher le terme avec l'autre démontre donc une attention à la relation, un désir d'aider la personne à décrire son expérience avec justesse.

Attitude réceptive

Nous avons relevé 7 exemples de l'indice 2.3, l'accueil d'une personne et de ce qu'elle apporte au dialogue, et ceux-ci tendent à se ressembler d'un dialogue à l'autre. Nous en citerons un, celui où une personne accueille ce qu'une autre a dit en apportant une petite nuance et où la personne qui s'est exprimée originellement accueille la nuance.

B 75– Mourir, ça peut arriver tantôt...

B 80– Bien vite !

B 80– C'est ça, ça pourrait arriver vite.

L'indice 2.7, l'appui donné à une personne en s'associant à son expérience ou son questionnement, s'est manifesté huit fois. Il arrive que l'appui est très direct, comme lorsqu'un participant, faisant un rapprochement entre le thème de la mort et la fin éminente du groupe, a dit : «Il faut se préparer». En écho, une autre personne a répété :

B 240 – Oui, il faut se préparer !

On voit dans l'exemple qui suit que l'appui peut être un prélude à un partage de quelque chose de très personnel. Il s'agit ici d'une intervention mixte qui répond aussi à l'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions.

A 221 – [...] C'est d'autant plus préoccupant du fait qu'au Québec on a le record de suicides. Donc, à quelque part, en tout cas, ça m'amène à me questionner sur la sensibilité qu'on peut avoir avec les gens qui nous entourent.

A 249 – Oui, c'est vrai ce que tu dis parce que moi pour l'avoir vécu un jour, alors je dois dire que je ne l'ai jamais vu venir. On a beau être proche mais on ne sait pas. C'était mon conjoint. (*indices 2.7 et 1.2*)

L'indice 2.4, la gratitude exprimée pour la contribution d'une ou de plusieurs personnes, a été relevé une fois. Certains pourraient dire qu'il ne s'agit pas d'un remerciement. Cependant on y décèle l'appréciation, ce qui correspond à la définition de l'indice :

A 324– G..., moi je voulais te dire que ton intervention je la perçois comme une grande marque de confiance que tu nous a faite en nous disant ça.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

La rétroaction sur la facette 2 indique qu'il existe dans le groupe une meilleure compréhension de la façon particulière dont se manifeste le soin porté à la relation dans le contexte particulier du dialogue de Bohm. La rétroaction montre aussi une compréhension plus poussée de la façon dont la facette 2 contribue à l'exploration réflexive. C'est dans ce dialogue que l'on saisit le mieux, à partir de l'expérience vécue, la différence entre un groupe de croissance et un groupe de dialogue engagé dans une exploration réflexive collective. Ce qu'on entend par porter intérêt à la relation dans un esprit d'*impersonal fellowship* devient plus clair. On le retrouve dans les quatre énoncés rapportés ici parce qu'ils semblent tous utiles pour nous éclairer sur l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle.

Retro 148 – Moi je réalise qu'il y a quelque chose que j'aime beaucoup dans le dialogue. C'est la façon dont on peut être avec des émotions fortes mais sans les travailler directement.

Retro 159 – C'est une nouvelle forme de support : être supportant dans le sens d'être tendre mais pas nécessairement noyé dans l'émotion.

Retro 165 – [...] je réalisais que je ne vous déversais pas juste quelque chose avec lequel vous ne sauriez pas quoi faire, mais juste le fait que vous étiez sensibles était utile.. Et je n'avais pas besoin de plus.

Retro 186 – Moi, ça m'a permis d'arriver à la compréhension de ce que Bohm a appelé l'*impersonal fellowship*. On s'accompagne et on est complètement avec les autres êtres humains dans toute notre humanité mais on n'est pas dans le drame de l'autre complètement; on est avec l'humanité de l'autre personne.

Nous pouvons entrevoir ici l'existence d'un lien entre la facette 2 et la facette 5.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

La rétroaction individuelle fait état, elle aussi, d'une appréciation de la sensibilité démontrée pendant ce dialogue. Ayant noté que le dialogue était «parti dans le vide», une personne ajoute qu'il avait «pris une qualité certaine quand G... a fait part de ce qu'elle vivait». La même personne conclut :

«Il me semble souvent que les seules affaires importantes se passent au niveau du cœur».

5.1.4.5 Les manifestations de la facette 3 de l'exploration réflexive

Rien n'est plus important par rapport à la facette 3 de l'exploration réflexive que le nombre de longs silences durant tout ce dialogue. On y retrouve neuf fois l'indice 3.4, des silences prolongés, donc beaucoup plus souvent que dans les dialogues précédents, alors que les autres indices ne sont pas ou peu représentés, tel qu'on peut le constater dans le tableau suivant :

Tableau XIX
Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive
Quatrième dialogue retenu

La présence à son expérience du moment		La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment	
3.1		3.3	
3.2	3	3.4	9
Total	3		9

La présence à son expérience du moment

En ce qui concerne les indices de la catégorie «La présence à son expérience du moment», il n'y a pas eu de manifestations de l'indice 3.1 tel que décrit dans la grille d'analyse. Cependant, il y a eu trois manifestations de l'indice 3.2, des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe. Le premier exemple provient d'une participante qui, en partageant son émotion du moment et la raison de son émotion, a pu faire démarrer le dialogue alors que les échanges tournaient dans le vide depuis le début.

A 186 – Il me semble que moi je suis dans la peine puis il me semble que le climat du groupe n'est pas la peine.

L'autre exemple exprime la tristesse d'un participant face au retrait de l'expérience d'un membre du groupe, R...

B 27 – Il y a quelque chose qui est très présent en moi : je trouve ça triste qu'une personne qui a été dans le groupe ne soit pas là ce soir et ne revienne pas.

Un élément qu'il faut cependant noter par rapport à la facette 3.2, c'est le nombre d'occasions manquées d'exprimer ses émotions au début du dialogue, alors que le groupe était troublé par l'absence de J... et par deux longs silences. Au lieu de dire : «C'est drôle que J... ne soit pas ici», il aurait été probablement plus profitable, du point de vue de l'exploration réflexive, que la participante exprime le sentiment que l'absence de J... éveillait chez elle. Il en va de même pour la boutade «On va s'endormir au son du clairon !» après un silence de deux minutes et demie.

La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment

La catégorie «La création de conditions favorables pour prendre conscience de son expérience du moment», se retrouve à neuf reprises, manifestée dans des silences de 30 secondes ou plus. Comme il a été mentionné dans l'analyse de dialogues précédents, on ne peut pas savoir, à moins que les participants ne partagent leur expérience, ce qui se passe durant les moments de silence. Mais ce dialogue est particulier en ce sens que les silences ont été à certains moments beaucoup plus longs que les 30 secondes requises pour les prendre en considération. On note trois silences de plus de deux minutes pendant

la première demi-heure du dialogue. Dans le reste du dialogue, ils demeurent un peu plus longs que dans les autres dialogues mais l'écart n'est pas aussi remarquable. Il faut examiner les deux types de rétroaction pour mieux comprendre ce qui s'est passé par rapport à cette facette.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Le groupe a cherché à faire des distinctions entre les silences. Un participant a suggéré que «le silence du début était superficiel alors que les autres étaient profonds» (R 93) et un autre a parlé du silence isolé du départ et des silences liants qui se passent, lorsque quelqu'un exprime des choses qui touchent les autres, créant ainsi un lien dans le silence. Cette personne ajoute :

R 83 – «On le sait tous qu'il y a quelque chose qui se passe ou qui ne se passe pas [...] Ça ne sortira pas des cassettes mais il faut l'avoir vécu».

Un participant, après avoir dit qu'il avait été intrigué par l'idée émise pendant le dialogue, à savoir que le silence pouvait être un mécanisme de défense, fait remarquer «qu'être à l'écoute du groupe souvent empêche d'être à l'écoute de soi. Et l'inverse» (R 29).

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Il y a eu peu de commentaires reliés directement à la facette 3 dans la rétroaction individuelle. Cependant, il est pertinent d'en rapporter un car il rappelle que l'on peut être présent à son expérience et décider de ne pas la partager. De plus, cette réflexion d'un participant montre que ce qu'une personne dit à un moment donné peut prendre toute son ampleur dans l'expérience personnelle d'une autre personne mais plus tard dans le dialogue – pas nécessairement au moment où les mots sont dits. L'expérience du moment ne serait donc pas nécessairement une réaction immédiate à ce qui se passe ici et maintenant mais le fruit d'un cheminement intérieur amorcé lors d'une intervention préalable.

L'expérience de G... a fait monter beaucoup d'émotion en moi mais seulement trente minutes plus tard quand j'ai réalisé que, moi aussi, j'avais un ami de puis 30 ans et je me demandais comment je réagissais s'il mourrait. J'étais trop ému pour le partager car je craignais de pleurer devant tout le monde. Le sujet m'a

beaucoup touché et j'ai senti, plus qu'à l'habitude, d'autres grandes émotions m'envahir tout au long de la soirée. «Maudite crainte d'avoir l'air fou !»

On peut constater, à partir de cette citation, les difficultés qui surgissent lorsque l'on veut capter les manifestations de la facette 3 qui nous réfère essentiellement à une expérience intérieure.

5.1.4.6 Les manifestations de la facette 4 de l'exploration réflexive

Quarante et une (41) manifestations de la facette 4 ont été repérées. C'est l'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, qui a été le mieux représenté avec 19 interventions, suivi de près de l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, pour lequel 18 manifestations ont été relevées. L'indice 4.2, le partage de ses insights sur le sens collectif émergent, a été retrouvé une fois. L'aspect créatif des échanges a été apparent lors d'un long moment qui a été identifié comme une manifestation de l'indice 4.7, des moments où le dialogue était particulièrement fluide. Deux fois, l'indice 4.6, des moments de transformations du sens, ont été repérés par ceux qui ont analysé le dialogue.

Tableau XX
Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte
Quatrième dialogue retenu

	Sensibilité au contexte	Intuition	Créativité	Total
Niveau 1	4.1 19 4.3 18 4.5	4.2 1 4.4		38
Niveau 2			4.6 2 4.7 1	3
Total	37	1	3	41

La sensibilité au contexte

L'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, s'est présenté en général de la même façon que dans les dialogues précédents. Dans les moments où le dialogue est particulièrement fluide, on peut facilement reconnaître les énoncés qui construisent sur ce qui est déjà exprimé et qui sont suivis de nouvelles distinctions ou dimensions permettant d'aller plus loin dans

l'exploration réflexive (indice 4.3). Nous examinerons cette configuration sous l'analyse de l'indice 4.7. Citons ici une manifestation de l'indice 4.1, originale par rapport aux autres dialogues, où l'on bâtit sur une opposition de points de vue qui vient d'avoir lieu.

A 439 – Oui, bien sûr ! Bien sûr ça fait peur à tout le monde mais quant à être éternel, là, je pense que ça enlèverait tout le piment de la vie. (*indice 1.1*)

A 443 à 451 – [...]

A 451 – Bien moi, je suis pas certain de ça, là, que les gens ont peur de mourir. Il y a des gens qui ont peur de mourir et des personnes qui n'ont pas peur de mourir, ou qui sont moins inquiets face à la mort. Je suis persuadé que c'est seulement quand tu es proche de mourir que tu peux être plus inquiet; tu vas avoir des petites secousses des fois. Moi j'ai accompagné quelqu'un qui mourait. Tu vois l'inquiétude, en tout cas, c'est perceptible. C'était mon père, et mon père avait toujours dit qu'il n'avait pas peur de mourir, qu'il était prêt. En tout cas, c'est vrai qu'il y a des gens qui n'ont pas peur. Effectivement, il a eu une belle vie et là, il se voit malade. C'est l'inquiétude, c'est l'incertitude, la non-connaissance de ce qui arrive après, comme toujours. (*indice 4.1 + 4.3 +1.1*)

Dans ce dialogue, 18 manifestations de l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, ont été identifiées. Tout comme pour l'indice 4.1, les moments les plus intéressants de cette manifestation se sont passés lorsque le dialogue était particulièrement fluide. Nous en verrons des exemples dans l'analyse de l'indice 4.7. Nous citerons ici une manifestation nouvelle de l'indice 4.3 où une personne a suggéré une métaphore pour comprendre le silence de 35 secondes qui avait suivi un échange sur notre fragilité face à la mort et son imprévisibilité :

A 94 – C'est comme si on entendait le bruit de l'horloge, hein ? Le temps qui passe....

L'intuition

Une seule intervention tombe sous la rubrique intuition. Il s'agit d'une occurrence de l'indice 4.2, le partage de ses *insights* sur le sens collectif émergent. Ayant échangé pendant un long moment sur le vieillissement et la mort, un participant partage son *insight* soudain sur la mort imminente du groupe puisqu'il ne reste que deux dialogues avant la fin de l'expérience.

B 203 – Parlant de deuil, j'anticipe que quand on va mettre fin au groupe ici , ça va être un deuil. Moi je le vis comme un petit deuil, très particulier. Est-ce qu'il faut qu'on se prépare ? (*Rires*).

Il n'y a pas eu de manifestation de l'indice 4.4, des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un pattern ou un thème.

La créativité

L'indice 4.6, des moments de transformation du sens, a été relevé à deux reprises. Après une longue série d'échanges sur la vie et la mort, une personne transforme l'orientation du dialogue où la mort est abordée comme une rupture de la vie en offrant une perspective où la vie est conçue en termes de cycles qui se complètent ou non.

A 546 – Mais, je trouve – moi et les gens autour de moi – je trouve que la réaction à la mort de quelqu'un qui a 90 ans, pour moi, elle est différente que quand c'est quelqu'un qui a 20 ans, 30 ans ou 50 ans. (*indice 1.1*)

A 550 – On doit avoir le sentiment que les cycles sont comme tous complétés. (*indice 4.3*)

A 551 à 557 – Silence. (*indice 3.4*)

A 557 – La présupposition que j'ai et que je vois, c'est qu'à quelque part, il faut que les cycles se complètent. On n'accepte pas que les cycles ne se complètent pas si tu ne te rends pas au terme de l'expérience que tu es supposé vivre sur terre. Et il y a d'autre chose qui remonte en même temps. C'est que, à l'autre bout du spectre, on est en train de mourir. Ça fait bouger beaucoup de choses. Tu regardes par l'autre bout de la lorgnette. Les choses les plus importantes, ce sont des choses que je ne contrôle pas parce que je ne le sais pas ce qui va arriver à mon enfant et je ne sais pas si son cycle va se compléter lui aussi... C'est peut-être une présupposition. (*indice 1.5*)

C'est l'ensemble de cet échange qui apporte une illustration de l'indice 4.6, des moments de transformation du sens.

Un long moment de ce dialogue a été noté, lors de l'analyse, comme représentatif de l'indice 4.7, des moments où le dialogue est particulièrement fluide. À cause de la longueur de cette série d'échanges, nous en rapporterons ici seulement l'essentiel – juste assez pour que le lecteur puisse saisir la fluidité dans la construction collective du sens. Au début, une participante explique comment elle a accompagné la famille d'un de ses meilleurs amis dans le choix pénible de mettre fin aux mesures extraordinaires pour le garder en vie (A 344). Après un silence de presque une minute (A 387-396) reflétant la gravité de ce qui venait d'être exprimé, une membre du groupe poursuit sur l'idée de la technologie pour garder en vie mais cette fois, elle parle de naissances multiples de bébés

très prématurés (A 400). La même personne continue sur le thème de la technologie en parlant d'une émission de télé où l'on montrait comment la science pourrait bientôt permettre de vivre jusqu'à 200 ans (A 418). Il s'en suit un échange rapide de points de vue sur le lien entre le désir d'être éternel et la peur de la mort (A 427 à A 451) jusqu'à ce qu'un participant partage sa perception que la peur et l'absence de peur de la mort existent toutes les deux (A 451). Une personne ajoute ensuite l'idée que la peur de la souffrance avant la mort peut être plus grande que la peur de la mort (A 467). Quelqu'un revient sur l'idée de prolonger la vie (A 474) et une personne illustre le cauchemar de ce que cela pourrait être de prolonger la vie indéfiniment en relatant l'essentiel d'un livre de Simone de Beauvoir et en expliquant sa réaction face aux cycles de la vie (A 482).

A 344 – [...] Alors moi j'ai dit à la famille, à partir du moment où ils ont vraiment décidé qu'ils le laissaient tranquille, que c'est ça qu'il voulait, j'ai dit : «Demandez qu'on lui donne uniquement les soins de confort minimum». Ça, ça veut dire : enlevez toute la tuyauterie, c'est ça que ça veut dire. Et puis finalement, quand ils l'ont débranché, il a vécu une demi-heure. (*Silence*) Et je suis certaine que c'est ce qu'il voulait. (*indice 4.3*)

A 87 à 396 – *Silence*. (*indice 3.4*)

A 397 – .. ? la clochette ? ?

A 397 à 399 – *Silence*.

A 400 – Pour ce qui est de la technologie pour garder les gens en vie, moi ma réaction a été très violente au sujet des sextuplets qui sont nés aux États-Unis. C'est vu comme une espèce de merveilles et moi je trouve ça monstrueux des bébés qui tiennent dans le creux de la main qu'on met dans des machines [...] (*indice 4.1*)

Hier, il y avait, à *CBC Newsworld*, un reportage qui disait que les gens pourraient vivre jusqu'à 200 ans ... (*indice 4.3*)

A 418 – Oui ! Oui ! (*indice 2.3*)

A 418 – Tas vu ça, hein ? – avec un fou, un bonhomme de 65 ans dans une discothèque qui va danser tout seul le soir parce qu'il faut qu'il fasse des gestes en haut, en bas pour pouvoir se garder en vie, plus des lunchs aux pilules et tout ça. (*indice 4.3*)

A 426 – Quelques présuppositions ici ! (*Rires*) (*indice 1.6*)

A 27 – Lui, il avait décidé de ne pas mourir. Il disait que c'était sûr, que c'était réglé. Et moi, ça m'a choquée, je ne trouve pas ça beau... D'un autre côté, effectivement, c'est un paquet de présuppositions.... (*indice 1.1*)

A 429 à 432 – *Silence.*

A 432 – C'est un sujet qui me fait réagir beaucoup ça, les gens qui ne veulent pas vieillir qui ont peur de la mort, je trouve ça complètement aberrant. Si on était éternels... (*indice 1.1*)

A 438 – On a le droit d'avoir peur de la mort quand même ! (*indice 1.6*)

A 439 – Oui, bien sûr ! Bien sûr ça fait peur à tout le monde mais quant à être éternel, là, je pense que ça enlèverait tout le piment de la vie. (*indice 1.1*)

A 439 – 451 – [...] *petits échanges humoristiques*

A451 - Bien moi, je suis pas certain de ça, là, que les gens ont peur de mourir. Il y a des gens qui ont peur de mourir et des personnes qui n'ont pas peur de mourir, ou qui sont moins inquiets face à la mort. [...] (*indices 4.1 et 4.3*)

A 467 – Moi je trouve qu'il y a des variantes. Si ça pouvait arriver vite... Des fois quand c'est plus long et que la souffrance dure. Je trouve ça plus épouvantable que la mort. (*indices 4.3 et 1.1*)

A 471 à 474 – *Silence.*

A 474 – Pour revenir à l'émission de télévision. Cette course assez prolongée, le plus longtemps possible, là, j'embarque pas du tout dans ça ! Il me semble de voir un paquet de centaines, 110, 120, tous en chaises roulantes et qui veulent pas mourir ! 130 ... Aïe ! Un nouveau record ! (*Rires*) (*indices 1.1 et 4.1*)

A 482 – Ça me rappelait – je ne sais pas s'il y en a qui l'ont déjà lu ? – de Simone de Beauvoir, *Tous les hommes sont mortels*. [...] En tout cas, il avait pris une potion qui faisait qu'il ne mourait plus. Et tout le livre c'est la détresse qu'il vit de vivre la répétition des choses, que l'être humain est toujours pareil, qu'il n'y a plus de surprise. Déjà, nous autres en vieillissant, on se sent... mais en tout cas, je me sens un peu plus cynique. Je me sens beaucoup plus osciller entre embarquer et ne plus embarquer. [...] L'immense laboratoire qui a toujours le même cycle et le même ... Ça me faisait penser à ça et moi quand j'entends ça; c'est comme se donner l'enfer sur terre. [...] (*indices 4.1 et 1.5*)

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

La rétroaction de groupe a donné lieu à des expressions d'appréciation pour la partie du dialogue où il y a eu une véritable exploration réflexive. Une personne a comparé ce dialogue à une toile d'araignée que l'on aurait tissée ensemble, reconnaissant que la toile a été abandonnée dans les dernières dix minutes plutôt décousues et que le début du dialogue n'avait pas non plus cette qualité.

Un autre membre du groupe a suggéré que même les moments où le groupe tournait en rond étaient plus productifs qu'ils ne le paraissaient.

R 029 – J'avais l'impression qu'on «spinnait» mais ça remontait, ça remontait. Ça montait à un autre niveau.

Un participant s'est étonné du plaisir qu'il avait pris à toutes les connexions faites pendant le dialogue. Il a même trouvé les références littéraires «bien placées». Il n'y pas eu de commentaires négatifs, sinon de reconnaître la différence entre les moments où il y avait vraiment une exploration réflexive marquée de sensibilité au contexte et les autres moments, au début et à la fin, où il y en avait peu.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Dans ses notes personnelles, une participante a souligné que même si chaque aspect du thème n'a pas été abordé en profondeur, l'intérêt et la richesse venaient des connexions faites entre les aspects. Un participant a regretté que le sens commun n'ait pas été nommé, tandis qu'un autre a proposé que le sens commun qui sous-tendait tout le dialogue était peut-être la fin du groupe. La rétroaction individuelle contient plusieurs remarques sur le contraste entre les parties où l'on construisait un sens collectif et les autres où l'on était «complètement dissocié».

5.1.4.7 La facette 5 de l'exploration réflexive

Même dans ce dialogue où les participants ont reconnu avoir fait l'expérience de la facette 5, celle-ci est presque insaisissable. Ses indices demandent en effet une expression verbale de ce qui se passe. Or il semble que lorsque cette qualité transpersonnelle se manifeste, les participants sont peu enclins à nommer ce qui se passe, probablement parce que nommer l'expérience pourrait l'arrêter.

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Selon certains participants, il y a eu des moments d'expérience transpersonnelle pendant ce dialogue. Une commentaire, déjà cité dans l'analyse de la deuxième facette, s'avère tout aussi pertinent en ce qui concerne la cinquième facette :

R 186 – Moi, ça [le dialogue] m'a permis d'arriver à la compréhension de ce que Bohm a appelé l'*impersonal fellowship*. On s'accompagne et on est complètement avec les autres êtres humains dans toute notre humanité mais on n'est pas dans le drame de l'autre complètement; on est avec l'humanité de l'autre personne.

Une personne a suggéré que les longs silences étaient le reflet d'une énergie particulière dans le groupe. Une autre a vu certains silences comme «liants» :

R 78 – [...] Puis le thème pour moi c'était sur le mot «mourir», tu sais, ça me ramenait à ma solitude et en même temps, quand je vivais dans le silence, ça avait quelque chose de liant aussi.

Un participant a noté que le fait d'être tant à l'écoute du groupe l'avait empêché d'être à l'écoute de lui-même, se demandant s'il est possible d'avoir deux objets d'attention.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires tirés de la rétroaction individuelle vont dans le même sens que ceux provenant de la rétroaction de groupe. Une personne a suggéré qu'à une ou deux reprises, le groupe était dans une expérience transpersonnelle. L'idée d'un silence «liant» se retrouve aussi dans ce type de rétroaction.

5.1.4.8 Commentaires généraux sur le dialogue et son impact

Commentaires tirés de la rétroaction de groupe

Le dialogue dans son ensemble est décrit comme ayant été «intense» et «dense» pendant la première heure et demie. On a noté que le changement de rythme était nécessaire car il était impossible de garder une telle densité plus longtemps. Dans cette rétroaction, les participants se sont inquiétés des absents et ont fait remarquer que ceux et celles qui ne sont pas présents à un dialogue demeurent importants dans le processus. On a commenté la coïncidence entre le choix du thème et la fin prochaine du groupe.

Commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Les commentaires tirés de ce type de rétroaction étaient généralement rattachés aux facettes, sauf le commentaire sur le thème comme précurseur de la fin du groupe.

L'impact du dialogue : commentaires tirés de la rétroaction individuelle

Un membre du groupe rapporte avoir été rempli de regrets en anticipant la fin du groupe dans la semaine qui a suivi ce dialogue. Un autre s'est questionné sur la place de ce type de dialogue dans les organisations où il y a des enjeux véritables et un troisième sur le dialogue dans des milieux compétitifs. Deux participants ont noté une amélioration de leur capacité d'écoute.

5.1.4.9 Réflexions sur le quatrième dialogue retenu

Ce dialogue se démarque des autres par le nombre et la longueur des silences ainsi que par la juxtaposition de trois «tonalités» différentes à des moments bien définis. Au début, on note un mélange de silences et de remarques humoristiques à tendance un peu sarcastique. Ensuite, les échanges deviennent vraiment dialogiques et l'exploration réflexive se révèle d'une grande qualité et ceci sur un des sujets les plus difficiles à traiter, la mort. Finalement, le dialogue retourne à l'humour dans les dernières 20 minutes, sans doute parce qu'il était impossible de soutenir plus longtemps une réflexion aussi exigeante. À la fin du dialogue, les participants partagent, sans les remettre en question, toutes sortes de perceptions culturelles et religieuses qui rallient tout le monde à une même réalité. On voit ici un effet de l'homogénéité du groupe sur le plan de l'âge et de l'éducation. Une seule personne, plus jeune que les autres, ne connaît pas les lieux communs de tous les autres. Elle devient la d'une leçon d'histoire plutôt décousue.

Le groupe qui a analysé ce dialogue s'entendait pour dire que le très long silence du début était l'effet du dialogue précédent qui avait été le théâtre d'un conflit bien réel entre deux membres du groupe dont l'un, non seulement ne s'est pas présenté ce soir-là, mais n'avait averti personne de son absence. Comptait aussi le départ de R... qui a plongé le groupe dans une forme de deuil car il était un participant très engagé qui n'avait pas peur d'exposer ses idées et ses sentiments.

Tout le monde était d'avis que l'apport de G... sur la mort de son ami avait permis au groupe de vivre une expérience transpersonnelle, particulièrement pendant un silence

de plus de trois minutes qui ramenait les participants à la fois à eux-mêmes et à la réalité partagée de la mort.

Dans ce dialogue, la facette 1 a dominé considérablement. Ceci est dû en grande partie aux deux moments où le dialogue était saccadé – soit au début et à la fin. Ces moments comprennent un grand nombre de manifestations de l'indice 1.1. Par contre, dans les moments plus fluides du dialogue, on a beaucoup bâti sur ce que disaient les autres. Les participants ont senti une grande attention à l'aspect relationnel quoiqu'elle n'ait pas été nécessairement captée par les indices de la facette 2. La facette 3 – particulièrement la présence de l'indice 3.4, des silences prolongés – a rendu les participants curieux face à ce qui se passait dans ces moments sans parole. Finalement, de l'avis général, la facette 5, impossible à capter par les indices de la grille, était évidente dans ce dialogue, ce qui nous invite à revoir nos définitions des indices et, vraisemblablement, les indices eux-mêmes.

5.1.4.10 Validation par les co-chercheurs

Les co-chercheurs qui ont participé à l'analyse en sous-groupe de ce dialogue se sont dits complètement d'accord avec le rapport écrit. Un deux a tenu, dans ses commentaires, à réitérer combien déstabilisante avait été l'absence d'un des deux «opposants» du dialogue précédent.

«... l'absence d'un de deux opposants rendait impossible toute forme de continuité. Il s'en est suivi une sorte de déstabilisation du groupe qui a rendu plus difficile la reprise dans une autre voie».

Un autre commentaire qu'il nous paraît important de relater, concerne la facette 5. La personne dit :

«... je demeure profondément convaincu que, dans ce quatrième dialogue, la facette 5 a été présente dans la partie principale du dialogue, et plus particulièrement les indices 5.1 et 5.5. Je constate cependant qu'il n'y a pas eu de manifestation concrète telle que définie dans la grille d'analyse définitive».

5.2 LA VALIDATION PAR DES OBSERVATEURS EXTERNES

Introduction

Nous avons mentionné, au chapitre 4, que la validation serait faite par deux professeurs en éducation de l'Université du Québec, soit les professeurs André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc, choisis pour leur connaissance des méthodes de réflexion en groupe, comme la recherche-action et l'action-formation et, dans le cas de Dolbec, pour une certaine familiarité avec le dialogue de Bohm. Rappelons ici que nous avons sélectionné le troisième dialogue pour cette étape de validation externe parce c'était celui qui, parmi les quatre dialogues retenus, comprenait le plus d'exemples des manifestations des différentes facettes de l'exploration réflexive.

Nous avons demandé aux deux professeurs mentionnés plus haut si, à leur avis, les passages du dialogue que les co-chercheurs et nous-même avons identifiés comme des manifestations d'un indice particulier, reflétaient bien l'indice en question. Nous leur avons également demandé leur commentaires sur l'analyse du dialogue, celle qui apparaît à la section 5.1.3 de ce chapitre (la lettre de mandat se trouve à l'annexe 10 et leur rapport à l'annexe 13).

5.2.1 La validation de la codification

Les observateurs externes ont été d'accord avec la codification qui leur a été présentée dans 94 % des cas. Ils n'ont contesté que 10 codifications sur un total de 161 passages codifiés. D'autre part, il y a eu des suggestions de codification additionnelles (voir le tableau XVII, à la page 218).

a) *Les codifications contestées*

L'utilisation de l'indice 4.3 au lieu de 4.4

Quatre des dix codifications qui ont été remises en question concernent l'utilisation de l'indice 4.3 : l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, au lieu de l'indice 4.4 : des liens faits entre diverses interventions pour faire

ressortir un pattern ou un thème. La remise en question vient de Savoie-Zajc qui est d'avis que, dans ces quatre cas, nous avons considéré comme des apports nouveaux, des idées qui avaient déjà été présentées mais qui étaient réutilisées différemment. Elle exprime ainsi son opinion à ce sujet :

«Toutefois, je remarque un faible usage du 4.4, mécanisme qui organise en quelque sorte, la direction du dialogue et donne un sens de progression, de construction du dialogue. Ce faible usage du 4.4 se fait souvent au profit du 4.3, pour lequel il y a abus car les idées classées sous 4.3 sont parfois des réutilisations d'idées mentionnées précédemment dans le dialogue : on réemprunte et on construit».

Commentaire

Nous croyons que le problème que souligne Savoie-Zajc tient d'une interprétation différente de la définition de l'indice 4.4 que celle que nous-mêmes et les co-chercheurs en avons faite. Pour codifier un passage sous cet indice, nous jugions qu'il fallait que le participant ait fait une synthèse de ce qui s'était passé, en créant des liens et en faisant ressortir ce que plusieurs interventions précédentes avaient en commun. Nous avons trouvé très peu d'exemples de cet indice «exigeant» dans les dialogues. Il nous semble que Savoie-Zajc a compris l'indice comme pouvant désigner la reprise d'une idée déjà émise mais traitée d'une nouvelle façon – faisant ainsi un lien non explicite avec ce qui avait déjà été dit.

À la lumière des commentaires de cette observatrice externe, il nous apparaît que la grille pourrait être altérée pour codifier des interventions qui réutilisent une idée déjà émise tout en la présentant d'une autre façon. Nous pourrions ainsi éviter de classer des réutilisations – même originales et non explicites – d'idées déjà émises comme des apports nouveaux, c'est-à-dire sous l'indice 4.3.

L'indice 3.2

Dans deux cas, un des deux observateurs externes nous a signifié qu'il/elle aurait classifié sous l'indice 3.2 : des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe, des interventions que nous avons considérées comme l'expression d'une supposition ou bien comme un apport nouveau.

Dans le premier cas, il s'agit d'une exclamation qui avait suivi la déclaration d'un participant qui avait fait valoir que la confiance «n'a pas de texture, c'est ni bon, ni mauvais, c'est un outil pour moi». En entendant ceci, un autre participant s'est exclamé :

A 279 – C'est l'instinct de vie !

Dans le deuxième cas, Savoie-Zjac aurait utilisé 3.2 au lieu de 4.3. Il s'agit de l'énoncé suivant :

B 306 – Pour en revenir au groupe ici. Je fais l'acte de foi au dialogue mais si dans des commentaires que je fais ou dans les interventions que je fais régulièrement, j'ai l'impression d'être abandonnée, j'ai l'impression que je n'aurais pas tellement confiance au groupe. Je perdrais ma confiance mais je pourrais faire un acte de foi quand même mais j'ai (*j'aurais*) un sentiment d'abandon, d'être un exclus... d'abandon, de sentiment de non-confiance...».

Commentaire

En ce qui concerne le premier exemple, nous n'avions pas considéré la phrase rapportée à A 279 comme une expression d'émotion. Nous l'avions plutôt classifiée sous l'indice 1.1 : la présentation de ses propres suppositions. Savoie-Zajc, elle, y a vu une expression d'émotion. Quant à Dolbec, il y a plutôt décelé un apport nouveau (indice 4.3) dans cette courte phrase. Dans ce cas-ci, nous serions davantage portée à considérer la codification de Dolbec que celle de Savoie-Zajc, quoique nous trouvons notre classification originale plus juste.

Pour ce qui est du deuxième exemple, nous sommes toujours d'avis qu'il s'agissait d'une expression d'émotions vécues dans le passé et non dans le moment présent. Cependant, en relisant le texte à la lumière des commentaires de Zajc, il nous est apparu que la concordance des temps – ou plutôt l'absence de concordance des temps – pouvait porter à confusion, particulièrement pour une personne qui n'avait pas participé au dialogue lui-même.

Les autres codifications contestées

Nous ne croyons pas utile de relever les autres codifications qui ont été remises en question parce qu'elles constituent, à notre avis, des différences d'opinion mineures.

Notons ici qu'il n'y a eu qu'un seul cas où notre codification est apparue contestable, en même temps, pour les deux observateurs externes et que, dans ce cas particulier, chacun proposait une reclassification différente. (Il s'agit de A 279, cité plus haut.)

b) Les ajouts

Vingt ajouts ont été proposés par les observateurs externes : 12 par Dolbec et huit par Savoie-Zajc. Le quart des ajouts se rapportent à l'indice 1.1 : la présentation de ses propres suppositions. Un autre quart (5) concerne l'indice 4.3 l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet (ce nombre inclue un ajout qualifié d'incertain par l'observateur externe). De plus, dans trois cas – dont une fois de façon tentative –, l'indice 4.2 : le partage de ses insights sur le sens collectif émergent a été décelé par les observateurs externes alors que nous n'en avons détecté aucune manifestation dans notre analyse. Puis, des ajouts portant sur l'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait ont été proposés à deux reprises.

Finalement, dans cinq cas, les ajouts proposés concernaient des indices repérés une seule fois de plus que ce qui apparaissait dans l'analyse soumise aux observateurs externes.

L'indice 1.1

À cinq reprises, Dolbec a relevé des expressions de suppositions qui nous avaient échappées.

Commentaire

Dans tous les cas, nous sommes d'accord avec ce qui a été proposé. Le nombre de manifestations de l'indice 1.1 passerait donc de 22 à 27.

L'indice 4.3

Dans quatre cas, les observateurs externes auraient codifié un passage comme reflétant l'indice 4.3 : l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, dont une fois d'un commun accord. Une autre fois, Dolbec n'était pas certain s'il s'agissait de l'indice 4.3 ou 4.2.

Commentaire

Nous avons porté particulièrement attention à ce passage où les deux observateurs externes étaient d'accord pour une codification additionnelle sous l'indice 4.3, soit le passage A 182. Dans cette longue intervention, une personne parlait de la confiance entre les membres du personnel dans son organisation – un centre pour les personnes âgées – puis a soudain apporté la dimension de la confiance des personnes âgées dans le personnel. Cette nouvelle dimension était passé inaperçue lors de l'analyse avec les co-rechercheurs. Zajc voit dans cette intervention, une manifestation combinée de l'indice 1.5 : la présentation d'un cheminement de pensée [...], et de l'indice 4.3. À la relecture, nous croyons qu'en effet, les deux indices étaient présents.

Nous sommes généralement d'accord avec les autres ajouts en ce qui concerne 4.3 et apprécions particulièrement le fait que Dolbec, utilisant la définition opérationnelle de l'indice 4.3 qui fait référence à l'apport de métaphores, ait pu en relever une qui n'avait pas été codifiée. Il s'agit de l'intervention d'un participant qui a déclaré que les illusions «c'est comme du chocolat !» (A 135).

L'indice 4.2

Les observateurs externes ont repéré trois fois l'indice 4.2 : le partage de ses insights sur le sens collectif émergent. L'indice a été détecté 1) dans une boutade (A 049), 2) dans une série d'échanges (B 286-B 304) et 3) dans un énoncé d'un participant.

Commentaire

Nous avons été particulièrement intriguée par le fait que les observateurs externes avaient décelé trois fois cet indice alors que nous ne l'avions aucunement repéré dans ce dialogue et très peu, d'ailleurs, dans les trois autres dialogues retenus. Personnellement, nous ne retrouvons pas l'indice 4.2 dans la boutade A 049 (tentativement codifié ainsi par Dolbec qui propose aussi l'indice 4.3). Nous ne le voyons pas non plus dans la série d'échanges de B 286 à B 304. D'autre part, nous croyons que l'indice était présent, en effet, dans le passage A 264 lorsqu'un participant a rendu explicite un lien qui commençait à se tisser entre, confiance, peur et sécurité.

Les autres ajouts

Deux fois, l'indice 1.5 La présentation d'un cheminement de pensée [...] a été décelé par les observateurs externes. Une fois, Zajc a trouvé une manifestation non codifiée de l'indice 4.4 : des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un «pattern» ou un thème. Une fois l'indice 3.2 : des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe a été repéré par un de observateurs externes a été repéré, et il en va de même pour l'indice 5.2 la reconnaissance des voix plus faibles dans le groupe.

Commentaire

Sauf en ce qui concerne un passage codifié par Dolbec comme appartenant à l'indice 5.2, nous sommes d'accord avec les observateurs externes sur les ajouts proposés. Quant au passage codifié sous l'indice 5.2 , nous ne comprenons pas le choix de Dolbec.

Tableau XXI
Validation par les observateurs externes

Référence	Ajouts	Obs.	Contestation	Obs.
A 049	4.2 ou 4.3	D		
A 054	1.5 +1.3	SZ		
A 130	1.1	D		
A 135	4.3	D		
A 182	4.3 4.3 +1.5	D SZ		
A 264	4.2	D		
A 380	1.1	D		
A 412		D	Aurait utilisé 4.4 au lieu de 4.3	SZ
A 467	3.2	D		
A 540			Aurait utilisé 4.1 plutôt que 4.3	D
B 052			Aurait utilisé 4.4 plutôt que 1.6	SZ
B 061			Aurait enlevé 4.3 et gardé 4.1 seulement	SZ
B 084			Conteste la note explicative, pas le classement	SZ
B 149			Aurait utilisé 4.4 au lieu de 4.3	SZ
B157	4.1	SZ		
B 203			Aurait utilisé 4.4 au lieu de 4.3	SZ
B 266			Aurait utilisé 4.4 au lieu de 4.3	SZ
B 279			Aurait utilisé 3.2 Aurait utilisé 4.3	SZ D
B 280	2.7	SZ		
B 286	4.3	SZ + D		
B 286- 304	4.2	SZ		
B 306			Aurait utilisé 3.2 au lieu de 4.3	SZ
B 347	5.2	D		
B 446	4.4	SZ		
B 492	1.1	D		
B 506	1.1	D		
B507	1.1	D		
TOTAL	20 ajouts		10 contestations (+ une contestation de la note explicative)	

5.2.2 Les commentaires des observateurs externes sur l'analyse du dialogue

Une des questions posées aux observateurs externes portait sur leur évaluation de l'analyse du dialogue telle qu'elle est présentée sous la rubrique 5.1.3 de ce rapport. Les deux professeurs se sont dits satisfaits de l'analyse. Dolbec a proposé d'ajouter, dans chacun des tableaux, le nombre total de manifestations recensées pour chaque facette. Nous avons suivi son conseil.

Savoie-Zajc considère que «le document L'Analyse du dialogue du 25 novembre est rédigé de façon très satisfaisante : le ton est bon, les différentes catégories d'analyse sont bien illustrées par l'introduction à des extraits du dialogue». Elle fait remarquer cependant, dans ses notes sur la codification, que les changements proposés pour l'utilisation de l'indice 4.4 changeraient l'analyse de la facette 4.

5.2.3 Réflexion sur la validation par les observateurs externes

La validation des observateurs externes confirme que les co-chercheurs et nous-mêmes avons fidèlement analysé le dialogue en fonction de la grille. Dolbec mentionne dans sa lettre : «la presque totalité de vos interprétations me sont apparues pertinentes». Quant à Savoie Zajc, elle dit avoir trouvé la codification «appropriée dans son ensemble» mais souligne le faible usage de l'indice 4.4.

Nous notons que cette dernière regrette que nous n'ayons pas tenu compte des individus dans l'analyse. Elle suggère qu'il aurait été intéressant d'étudier la dynamique de construction du dialogue en portant attention aux tours de parole et à l'apparition d'idées génératrices ou non d'énergie dans le groupe. Nous pensons qu'elle propose là une piste de recherche intéressante pour l'avenir. Nous reconnaissons qu'il aurait été intéressant d'identifier les interlocuteurs mais notre objet de recherche était de nature plus collective.

5.3 LES DISTINCTIONS D'UN DIALOGUE À L'AUTRE

Dans cette partie du chapitre 5, nous analysons les résultats en fonction de la sous-question de recherche : «Est-ce qu'il y aura des distinctions d'un dialogue à l'autre dans l'utilisation des facettes et dans la façon dont elles se manifestent ?». Nous examinons donc chaque facette, à tour de rôle, dans l'ensemble des dialogues, à la recherche de distinctions dans la façon dont elles se sont manifestées, selon les indices spécifiques à chacune.

5.3.1 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 1

Le tableau suivant donne une vue d'ensemble de l'utilisation de la facette 1 dans les quatre dialogues retenus.

Tableau XXII
Facette 1 : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique
Tous les dialogues

	Orientation intra-individuelle				Orientation interindividuelle				Orientation collective						
	Dialogue				Dialogue				Dialogue						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
	Indice				Indice				Indice						
Niveau 1 statique	1.1	24	27	22	39										
	1.2	5	3	2	2										
	1.5	21	12	17	15										
Niveau 2 dynamique	1.3	1	3	4	0	1.6	10	10	22	9	1.7	4	5	0	10
	1.4	0	0	0	0										

Il faut d'abord noter que, dans les quatre dialogues retenus, les manifestations de la facette 1 prédominent en nombre. Lorsque l'on examine la répartition des indices de cette facette entre les niveaux 1 et 2, il apparaît que, dans tous les dialogues, les indices du niveau 1 sont plus nombreux. De plus, il ressort que, les indices sont répartis d'une façon à peu près similaire d'un dialogue à l'autre, à trois exceptions près. Ainsi, dans le quatrième dialogue, il y a beaucoup plus de manifestations de l'indice 1.1, la présentation de ses propres suppositions que dans les autres. On aurait pu s'attendre à ce que la présentation de ses suppositions, sans explication, diminue au cours de l'expérience, à la faveur de l'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition. Ce résultat est donc un peu surprenant. Cependant, il faut se rappeler que le quatrième dialogue était particulièrement inégal, très saccadé et «nerveux» pendant une vingtaine de minutes au début et de même pendant une autre vingtaine de minutes la fin. Par contre, les échanges se sont avérés particulièrement fluides au milieu, alors que le thème de la mort et des cycles de vie était traité avec beaucoup d'attention et de sensibilité au contexte et aux autres. Dans cette partie plus dialogique, il y a eu très peu de manifestations de l'indice 1.1, seulement 12.

C'est donc au début et à la fin que l'on trouve un excès de phrases lançant des opinions, des croyances ou des jugements sans explication.

L'indice 1.2, un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions a été retrouvé le plus souvent dans le premier dialogue où les co-chercheurs en ont identifié cinq exemples. Dans les autres, on compte deux ou trois exemples. Nous avons réalisé, pendant l'analyse, qu'il était difficile de détecter les interventions qui demandent du courage de la part de l'interlocuteur par rapport à des interventions qui semblent courageuses, vues de l'extérieur. Ici, nous avons compté sur la sagesse de l'évaluation intersubjective.

L'indice 1.3, l'autoquestionnement sur le vif s'est, lui aussi, manifesté plus souvent lors du premier dialogue – cinq fois en tout. C'est le troisième dialogue qui vient ensuite avec quatre manifestations. L'autoquestionnement qui n'est pas précédé d'une répétition intérieure, demande, lui aussi, du courage. Nous avons trouvé, pendant l'analyse, qu'il était possible de distinguer un autoquestionnement bien préparé d'un questionnement où la personne fait face à l'incertitude dans le partage même de son questionnement. Quant à l'indice 1.4, des prises de conscience individuelles, pendant le dialogue, sur ses propres suppositions, il est absent de tous les dialogues. Nous ne pouvons, de ce fait, conclure qu'il n'y a pas eu de prises de conscience individuelle car les deux formes de rétroaction attestent du contraire. On peut dire simplement que celles-ci n'ont pas été révélées comme telles pendant le dialogue.

L'indice 1.5, la présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition, a toujours été beaucoup présent, particulièrement dans le premier et le troisième dialogue. Une caractéristique intéressante au sujet de cet indice, dans la pratique, est que l'expression d'un cheminement de pensée ou la présentation d'une expérience vécue n'a presque jamais épuisé l'intérêt du groupe. Il y avait une certaine justesse dans la longueur des propos qui pouvait venir du fait que les participants avaient été sélectionnés pour leurs compétences en travail de groupe, en communication interpersonnelle et en connaissance de soi. À notre avis, cette justesse dénote une sensibilité au contexte et aux autres.

À la lecture du tableau, on note que, dans le troisième dialogue, il y a eu deux fois plus de manifestations que dans les autres de l'indice 1.6, le questionnement des suppositions avancées par d'autres personnes. Ce dialogue ayant été considéré par les participants comme particulièrement réussi en terme d'exploration réflexive, on peut se demander si cette forme de questionnement joue un rôle particulier dans l'appréciation de la qualité du dialogue.

L'indice 1.7, le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou un sous-groupe se trouve considérablement plus présent dans le quatrième dialogue. On ne peut cependant pas conclure à une évolution graduelle du groupe vers une capacité de se questionner en tant que groupe car, s'il y a eu respectivement quatre et cinq manifestations de ce type de questionnement dans le premier et le deuxième dialogue, par contre, il n'y en a pas eu du tout dans le troisième. Le thème ou les éléments contextuels peuvent jouer un rôle quant à l'orientation collective du questionnement. On sait pertinemment, par les deux types de rétroaction portant sur le quatrième dialogue retenu, que la fin prochaine du groupe constituait une préoccupation pour plusieurs et que le thème choisi – celui de la mort – ne serait pas accidentel, ni l'intérêt pour le groupe en tant que groupe.

5.3.2 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 2

Le nombre total de manifestations de la facette 2, dans tous les dialogues, peut paraître bien petit par rapport aux manifestations de la première facette. À cet égard, il faut se rappeler que la méthode du dialogue de Bohm met l'accent sur l'expérience collective plutôt que sur l'expérience relationnelle. De plus, en ce qui concerne les relations, une attitude de «camaraderie impersonnelle» (*impersonal fellowsip*) est recommandée par son concepteur. Ayant été introduits à cette façon de penser pendant la formation initiale au dialogue de Bohm, il est possible que les participants se soient sentis mal à l'aise, particulièrement au début de l'expérience, face à la façon d'entrer en relation dans ce contexte.

L'encouragement explicite de parler au centre plutôt que de s'adresser à une personne en particulier, milite, à prime abord, contre l'exploration réflexive fondée sur

l'expérience relationnelle. En fait, un certain malaise par rapport à la facette 2 s'est fait sentir pendant une bonne moitié de l'expérience jusqu'à ce que les participants commencent à valoriser la camaraderie impersonnelle et à apprécier ce qu'elle permettait sur le plan de l'exploration réflexive, plutôt que de se concentrer sur les limites qu'elle imposait. Ce changement d'attitude ressort clairement dans les deux formes de rétroactions. Ainsi, rendus au troisième dialogue retenu, les participants exprimaient une grande satisfaction pour la façon dont avait été traité le côté relationnel de l'exploration réflexive. Au dernier dialogue, ils faisaient part de leur appréciation pour la qualité relationnelle particulière qui pouvait se développer lorsque le groupe adoptait la camaraderie impersonnelle (*impersonal fellowship*) comme façon d'entrer en relation.

Tableau XXIII
Facette 2 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle
Tous les dialogues

Attitude proactive					Attitude réceptive				
	Dialogue					Dialogue			
Indice	1	2	3	4	Indice	1	2	3	4
2.1	2	8	5	5	2.3	0	1	0	7
2.2	1	1	1	0	2.4	0	0	0	1
2.6	0	0	0	0	2.5	1	3	8	0
					2.7	5	5	6	8

Dans les quatre dialogues analysés, les indices de la facette 2 dénotant une attitude «réceptive», ont primé sur les indices reflétant une attitude «proactive». Cependant, dans le premier dialogue retenu, la facette elle-même s'est très peu manifestée, que ce soit de façon proactive ou réceptive.

En ce qui concerne l'indice 2.1, le souci de bien comprendre ce qu'une autre personne a dit, c'est le deuxième dialogue qui en compte le plus de manifestations: huit en tout. Il y en a cinq manifestations dans les troisième et quatrième dialogues mais seulement deux dans le premier. On doit se rappeler cependant, que la différence entre l'indice 1.6, le questionnement des présuppositions apportées par d'autres personnes et l'indice 2.1 ne se perçoit pas toujours dans la transcription. C'est souvent une question de ton et de langage non verbal.

L'indice 2.2, le respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé au sien est apparu seulement une fois dans les trois premiers dialogues et nullement dans le dernier. La lecture des rétroactions permet de dire que le climat général des dialogues en était un de respect les uns pour les autres. Il faut prendre en considération, relativement au petit nombre de manifestations de l'indice 2.2, que celui-ci ne décrit qu'une forme de respect, identifiable dans un *verbatim*. Si cette forme particulière ne s'est pas manifestée souvent, on ne peut en tirer de conclusion négative quant à l'attitude de respect qui régnait dans le groupe.

L'indice 2.3, l'accueil d'une personne et de ce qu'elle apporte au dialogue par des locutions ou des paroles montrant qu'on reçoit ce qu'elle dit, ne se retrouve à peu près pas dans les trois premiers dialogues – une fois seulement dans le deuxième – mais on le retrouve sept fois dans le dernier dont le rythme était plus lent que les autres, entrecoupé de longs silences. Peut-être y avait-il, en tandem avec le silence, plus d'espace pour prendre le temps d'accueillir ce que l'autre personne a dit. Il faut cependant souligner que cet indice a bien d'autres manifestations que celles correspondant à la description contenue dans la grille : le regard, un sourire, un geste... De plus, certaines de ces locutions ou signes d'accueil ont pu être perdus dans la transcription.

L'indice 2.4 la gratitude exprimée pour la contribution d'une ou plusieurs personnes, n'apparaît pas dans les dialogues retenus. L'examen des rétroactions permet de constater qu'il s'est cependant manifesté dans d'autres dialogues.

Il y a eu relativement peu d'usage de l'indice 2.5, le reflet de ce que l'autre a dit, excepté dans le troisième dialogue où cet indice se retrouve huit fois. On peut se demander si le plus grand usage du reflet a contribué à la grande appréciation de ce dialogue par les participants.

L'indice 2.6, la réciprocité dans la vulnérabilité n'a été identifié dans aucun des quatre dialogues retenus. Cependant, il ressort des échanges lors de l'analyse en sous-groupes et des rétroactions individuelles et collectives que la définition de l'indice – «se retrouve lorsqu'un participant répond au risque pris par un autre d'exposer ses émotions ou suppositions difficiles à partager en s'ouvrant de façon similaire» – donne une idée de

réciprocité immédiate. Si l'on examine les risques pris par chacun sur toute la période qu'a duré l'expérience, il y a eu beaucoup de réciprocité dans les risques pris.

L'indice 2.7, l'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou à son questionnement tient une place relativement importante dans tous les dialogues et surtout dans le dernier. Nous avons remarqué que l'indice 2.7 précède souvent l'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment. Il apparaît qu'à plusieurs occasions, cet indice marque le début d'une construction de sens où la sensibilité au contexte et la sensibilité à l'autre sont étroitement liées.

5.3.3 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 3

La première constatation qui s'impose en examinant le tableau qui suit, c'est le petit nombre de manifestations des indices de la facette. La deuxième constatation, c'est que le nombre de manifestations des indices de cette facette, tout restreint qu'il soit, est deux fois plus grand dans les deux derniers dialogues que dans les deux premiers.

Tableau XXIV
Facette 3 : L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive
Tous les dialogues

La présence à son expérience du moment					La création de conditions favorables à la conscience de l'expérience du moment				
Dialogue					Dialogue				
Indice	1	2	3	4	Indice	1	2	3	4
3.1	2	2	1	3	3.3	0	0	0	0
3.2	2	0	4	0	3.4	1	2	6	9

Le tableau ci-dessus montre que, globalement, il y a eu peu de partage de son expérience sensorielle ou proprioceptive du moment : l'indice 3.1. Cela s'est passé deux fois dans le premier dialogue et une fois dans le troisième. On pouvait s'attendre à une faible présence de cet indice à cause de normes culturelles et sociales qui ne valorisent pas ce genre de partage. Les deux types de rétroaction ont révélé la difficulté qu'avaient eu les participants à porter attention, en même temps, au contenu du dialogue, au processus de groupe et à leur propre expérience. Plusieurs participants ont fait valoir,

dans leurs réflexions personnelles et lors des dernières rencontres des cycles intermédiaires d'action-réflexion, qu'ils avaient effectivement appris à porter davantage attention à leur expérience sensorielle et proprioceptive du moment mais que, pendant qu'ils en prenaient conscience, le dialogue continuait. Ils ont fait remarquer qu'il n'était souvent plus approprié de partager ce que l'on ressentait lorsqu'on avait finalement trouvé les mots pour le dire.

Le partage de ses expériences émotionnelles du moment, l'indice 3.2, s'est manifesté un peu plus souvent que l'indice 3.1. Toutefois, la présence relativement modeste de l'indice 3.2 peut paraître surprenante chez des participants qui ont l'expérience de la dynamique de groupe, de par la formation qu'ils ont reçue au CFC. Il faut se rappeler cependant, que le dialogue de Bohm n'invite pas les membres du groupe à «travailler» leurs émotions qui sont considérées comme des constructions de l'esprit, sujettes à examen au même titre que n'importe quelle pensée. Il est ressorti de l'analyse des dialogues que les participants exprimaient facilement des émotions vécues dans le passé, en relation avec le thème du dialogue. Ce qui s'est avéré plus difficile, ce fut, en un premier temps, la prise de conscience de ses émotions du moment même, tout en restant attentif au dialogue et, en un deuxième temps, la verbalisation de ses émotions. L'expression de ses émotions a été perçue comme une question délicate. Quelquefois, en quelques secondes, le contexte du dialogue pouvait avoir changé et le partage de son émotion du moment n'était plus approprié : il indiquerait plutôt un manque de sensibilité au contexte. D'autres fois, il semblerait, d'après les rétroactions, que c'était l'auto-protection qui empêchait une personne de partager son émotion. Dans ce cas, l'omission appauvrissait le potentiel du dialogue.

Dans les dialogues retenus, l'indice 3.3, des demandes de ralentir le dialogue pour être davantage en contact avec son expérience ne se retrouve pas. Cet indice s'est manifesté cependant, quoique rarement, dans des dialogues non retenus pour analyse. Les participants ont souvent regretté, lors des retours sur le dialogue, de ne pas avoir demandé un ralentissement des échanges.

En ce qui a trait à l'indice 3.4, des silences prolongés – c'est-à-dire des silences de trente secondes ou plus –, on n'en compte qu'un seul dans le premier dialogue, et celui-ci dure 30 secondes pile. Il y en a deux dans le deuxième dialogue qui sont encore de 30 secondes, pas plus. Dans le troisième dialogue, le nombre de silences prolongés monte à six dont un dépasse les trente secondes requises pour être notés. Cependant, dans le dernier dialogue retenu, les neuf silences repérés durent plus de 30 secondes. En fait deux de ces neuf silences atteignent plus de deux minutes.

On est frappé par la différence dans le nombre et la longueur des silences entre les premiers dialogues et les deux derniers – le tout dernier en particulier. Selon les rétroactions, la différence à la hausse lors des deux derniers dialogues est attribuable à la confiance qui grandissait dans le groupe. Il est possible que, dans le cas du dernier dialogue, le thème émergent, celui de la mort et de cycles de vie, ait contribué à créer un climat où les participants étaient davantage en contact avec leur expérience intérieure.

5.3.4 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 4

Dans tous les dialogues, la facette 4 tient le second rang lorsque l'on considère le nombre de manifestations de ses indices. Cette facette comporte deux niveaux et trois catégories. La plupart des indices repérés dans l'analyse reflètent le premier niveau de ce type d'exploration réflexive, fondé sur l'intuition et la sensibilité au contexte. Les indices du deuxième niveau, qui tombent tous les deux sous la catégorie «créativité», désignent des moments privilégiés, ceux où le dialogue «coulait de source» ou encore ceux où il y a eu une transformation du sens. Il serait irréaliste de s'attendre à ce que ces indices apparaissent souvent.

La facette 4 s'avère particulièrement importante pour qu'il y ait dialogue dans le sens où l'entend Bohm. Sans elle, il pourrait toujours y avoir un échange de points de vue, plus ou moins hostile, sur une base analytique et critique. Ou bien, il pourrait y avoir un échange de sentiments, plus ou moins agréable, mais sans construction de sens. Ainsi, si les participants à un groupe de dialogue ne bâtissent pas sur ce qui a été dit, s'ils ne sont pas sensibles aux éléments du contexte dans lequel les échanges se passent et s'ils

n'ont pas recours à l'intuition pour faire des liens et tisser un sens commun, il est fort peu probable qu'ils aient l'impression d'être en dialogue.

Le tableau qui suit montre l'utilisation des indices de la facette 4 et fait ressortir clairement les deux indices les plus utilisés : l'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment et l'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet. Il faut noter cependant, que les indices 4.6 et 4.7 reflètent plus qu'une intervention mais un *momentum* qui comprenait généralement plusieurs interventions et qui englobait d'autres manifestations.

Tableau XXV
Facette 4 : L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte
Tous les dialogues

	Sensibilité au contexte					Intuition					Créativité				
	Indice	Dialogue				Indice	Dialogue				Indice	Dialogue			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
Niveau 1	4.1	12	7	29	19	4.2	0	0	0	1					
	4.3	24	16	29	18	4.4	1	3	1	0					
	4.5	0	0	0	0										
Niveau 2											4.6	2	0	2	2
											4.7	1	1	2	1

En ce qui concerne l'indice 4.1, des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment, il semble que, dans les deux premiers dialogues retenus, les participants aient été peu enclins à bâtir sur ce qu'une autre personne avait dit. Dans nos échanges, lors de l'analyse en sous-groupe, il nous est apparu que cet indice pourrait jouer un double rôle : une façon de s'occuper l'aspect relationnel de l'exploration réflexive (la facette 2), car la personne qui voit ses propos repris par une autre, se sent valorisée et entendue.

L'indice 4.3, l'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet, a été le plus utilisé de tous. Les rétroactions individuelles et de groupe permettent de saisir un attribut particulier de l'indice 4.3 : il constitue une arme à deux tranchants. Il semblerait, en effet, que l'apport de nouvelles dimensions ou distinctions peut contribuer à une expérience dialogique très appréciée ou peut, au contraire, donner aux participants l'impression «qu'on s'est épivardé». Cela dépendrait de la façon dont il est utilisé. Si la

nouvelle dimension est reliée à quelque chose qui a déjà été dit (indice 4.1) et se situe dans une série d'échanges fluides où s'opère une transformation du sens, alors le plaisir de la découverte est immense. Si par contre, on ouvre de nouvelles dimensions l'une après l'autre, sans les explorer, alors les participants ressentent de la frustration.

À notre avis, l'élément interactif entre l'indice 4.1 et l'indice 4.3 est crucial dans une exploration réflexive véritablement dialogique. Ainsi, les troisième et quatrième dialogues retenus présentaient un nombre égal, ou presque, de manifestations des indices 4.1 et 4.3. L'analyse des transcriptions *verbatim* a révélé que, dans la plupart des cas, les deux indices apparaissaient en même temps. Un membre du groupe bâtissait sur ce qu'une autre personne avait dit et, partant de là, apportait une nouvelle distinction ou dimension. Notons que l'apparence, en tandem, des indices 4.1 et 4.3 se retrouve seulement dans les deux derniers dialogues retenus, et beaucoup plus dans le troisième. Dans les deux premiers, on apporte beaucoup de nouvelles dimensions ou distinctions mais elles ne sont pas explicitement liées à ce qui a été dit précédemment.

Les indices reliés à l'intuition ont été détectés très peu souvent dans les dialogues. L'indice 4.2, le partage de ses insights sur le sens collectif émergent se retrouve une fois seulement, dans le dernier dialogue. Il est étonnant que nous n'ayons pas retrouvé cet indice plus souvent. La cause pourrait être que le partage de ses insights ne se fait pas d'une façon couverte ou encore il se peut que l'indice lui-même ainsi que sa définition n'aient pas été bien formulés.

En ce qui concerne l'indice 4.4 des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un *pattern* ou un thème, il n'apparaît qu'une fois dans le premier dialogue, trois fois dans le deuxième dialogue, une fois dans le troisième et pas du tout dans le quatrième. On peut se demander pourquoi les manifestations de l'intuition sont si peu nombreuses. Serait-ce contreculturel de partager directement ses intuitions ? Peut-être que les normes sociales sont telles qu'il faille les présenter – ou les déguiser – sous une forme plus rationnelle ou plus analytique... Peut-être est-ce la formulation même des deux indices qui restreint trop leur application. C'est ce qui nous est apparu à la lecture des commentaires de Savoie-Zajc. Une reformulation ou une interprétation moins

ambitieuse de l'indice 4.4 permettrait de saisir des moments où des liens ont été faits sans qu'ils ne soient rendus explicites.

En ce qui concerne l'indice 4.6, des moments de transformation du sens, on en retrouve deux manifestations dans chaque dialogue, sauf dans le deuxième où il est absent. Dans le premier et le quatrième dialogue, ces moments de transformation se passent assez rapidement, le temps d'une intervention. Dans le troisième, la transformation du sens émerge dans des moments où le dialogue est particulièrement fluide, soit l'indice 4.7. Les deux indices sont donc liés.

Notons que chaque dialogue comporte au moins une manifestation de l'indice 4.7. En général, les moments de fluidité identifiés par les co-chercheurs ont duré autour de 20 minutes³⁹. Dans le troisième dialogue retenu, il y a eu deux manifestations de cet indice, dont une qui a duré près de 32 minutes⁴⁰. Une autre particularité du troisième dialogue provient du fait que, en même temps que le dialogue était particulièrement fluide, une transformation du sens – indice 4.6 – s'opérait au fil des interventions, une situation qui ne se retrouve pas dans les autres dialogues et qui, encore une fois, a pu contribuer à la qualité particulière de ce dialogue.

5.3.5 Les distinctions dans l'utilisation de la facette 5

Il n'est pas possible d'établir de comparaisons entre les quatre dialogues retenus en ce qui concerne cette facette puisque l'analyse n'a révélé aucune manifestation des ses indices tels qu'ils étaient décrits dans la grille. Les participants co-chercheurs étaient cependant convaincus que la facette 5 avait été bel et bien présente dans certains dialogues, particulièrement dans le dernier dialogue retenu où certains des longs silences auraient été un reflet de ce sens de participation à une conscience transpersonnelle, exactement comme elle est envisagée dans la description de l'indice 5.4, la reconnaissance d'une humanité partagée ou dans l'indice 5.5 la présence du groupe à

³⁹ Deux pages et demie de transcription ou 180 pieds sur la bande sonore (6 secondes par pied).

⁴⁰ Quatre pages et demie de transcription ou 317 pieds (6 secondes par pied).

l'expérience collective. Il semble que l'opérationnalisation de l'indice par une description précise de sa manifestation serait trop limitative.

Un regard sur l'ensemble des rétroactions montre qu'à partir du quatrième dialogue, le groupe s'est préoccupé de cerner la facette 5. Plusieurs commentaires, dans les rétroactions, concernaient l'indice 5.1, l'identification d'une émotion, humeur ou énergie qui habite tout le groupe. Lors des retours sur les dialogues, les participants étaient souvent d'accord qu'ils avaient vécu une émotion commune mais qu'ils ne se l'étaient formulée à eux-mêmes qu'après coup seulement.

Dans l'interprétation des données nous reviendrons sur cette facette évasive de l'exploration réflexive, car elle a été considérée comme importante, dans l'expérience globale par les participants co-chercheurs tout comme elle l'est, en général, pour les praticiens du dialogue de Bohm.

5.4 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.4.1 Ce que révèlent les résultats sur l'exploration réflexive

Une des constatations de cette recherche concerne la prédominance de la facette 1 de l'exploration réflexive, celle qui est fondée sur la pensée analytique et critique. Nous avons vu que l'exercice de cette forme de pensée, associée à la catégorie II d'apprentissage selon Bateson (1972), constitue une étape importante dans le développement de la personne et marque l'atteinte d'une capacité de prendre conscience de ses propres schèmes de référence et de les examiner.

Pour Cayer (1997), Isaacs (1993), Pauchant et Mitroff (1995), le dialogue de Bohm constitue une invitation à entreprendre une exploration collective qui relève de la catégorie III d'apprentissage. Certaines dimensions du dialogue, le dialogue comme méditation collective et le dialogue comme processus participatif (Cayer, 1996) semblent effectivement relever de ce type d'apprentissage – où le «*self*» perd de sa pertinence. Par contre, tout ce qui concerne l'examen de ses propres suppositions et de celles du groupe

relèverait de la catégorie II d'apprentissage comme le reconnaît Cayer (1996) dans son énoncé des caractéristiques du dialogue comme questionnement.

Brouillet (1989), d'une perspective andragogique, soulève la question du passage de la catégorie II à la catégorie III d'apprentissage – un passage qui serait marqué par une capacité de voir plus facilement les habitudes de pensées qui constituent l'apprentissage II. Cette idée de passage nous paraît pertinente par rapport aux résultats de cette recherche car la pensée analytique a occupé une grande place.

En ce qui concerne les résultats de la présente recherche relatifs à la facette 1 de l'exploration réflexive, on peut se demander pourquoi le niveau 1 de la facette prédominait --celui de qui contient les indices relatifs à l'expression de ses suppositions – et qu'un peu moins de 40 % des passages codifiés tombaient sous le niveau 2 – celui du questionnement. On pourrait conclure que l'aspect analytique et critique n'était pas très présent dans l'expérience menée dans le cadre de la présente recherche car le questionnement ne prédominait pas. Il semble cependant qu'il serait peu réaliste de s'attendre à ce que, dans une réflexion en groupe, il y ait plus de questionnement que d'expression de ses points de vue, croyances ou réactions. Malheureusement, les auteurs qui se sont intéressés à la réflexivité analytique (Argyris, 1982; Argyris *et al.*, 1985; Revans, 1980) ou à la réflexivité critique (Freire, 1974; Mezirow, 1985, 1991; Marsick, 1988) ne semblent pas s'être préoccupés de ce qui serait une proportion saine de questionnement et d'expression de soi dans un contexte de réflexion en groupe.

Isaacs (1999) considère l'expression (*voicing*) comme un des quatre principes du dialogue de Bohm, les trois autres étant le respect, la suspension et l'écoute. Pour lui, l'expression est essentielle au déploiement des possibilités existantes dans un groupe de dialogue. S'exprimer requerrait d'abord qu'une personne trouve sa voix et qu'elle ose dire ce qu'elle pense, dépassant la peur de parler à un centre apparemment vide ainsi que la peur du jugement des autres. Souvent, fait valoir cet auteur, lorsqu'une personne partage ce qu'elle croit vraiment, son geste s'accompagne de vulnérabilité et d'un sentiment qu'elle pourrait perdre la face. Dire ses suppositions consciemment demanderait donc le

courage de dépasser cette peur de perdre la face, cette crainte qu'Argyris (1991) voit comme l'empêchement majeur à l'apprentissage en double boucle.

S'il peut être courageux et bon de s'exprimer, il ressort de cette recherche que l'expression de ses croyances, opinions ou réactions ne contribue pas toujours positivement à l'exploration réflexive collective. Dans l'analyse des dialogues retenus, deux moments ont été relevés où l'expression de ses suppositions est apparu aux co-rechercheurs comme étant plutôt négative. Au début du quatrième dialogue retenu, il y a eu un échange rapide d'opinions, sur un ton sarcastique, indiquant un malaise dans le groupe qui n'a pas fait l'objet de questionnement. Cet échange a été relevé, lors de l'analyse, comme étant particulièrement déplaisant et peu utile puisque non questionné.

L'aspect «questionnement» de la première facette de l'exploration réflexive pouvait prendre la forme de l'autoquestionnement sur le vif, du questionnement des suppositions de l'autre et du questionnement des suppositions collectives. Dans l'expérience globale des 16 dialogues, il y a eu davantage de questionnement des suppositions des autres que d'autoquestionnement sur le vif ou encore de questionnement des suppositions de groupe. En fait, on retrouve très peu ce dernier type dans les dialogues analysés. Il nous semble que cet aspect aurait pu être développé davantage. Il est probable que la continuation de l'expérience aurait mené à davantage de questionnement des suppositions collectives, ou qu'une facilitation plus interventionniste l'aurait provoqué.

Il nous est apparu que, lorsque l'exploration réflexive se fait dans le contexte du dialogue de Bohm, les praticiens font face à un dilemme particulier en ce qui concerne le questionnement. D'un côté, celui-ci est fortement encouragé par Bohm (1991). D'un autre côté, Bohm (idem) veut éviter la discussion comme mode d'interaction. Il propose justement le dialogue comme un antidote à la discussion – un mot qu'il définit étymologiquement comme «une séparation à force de coups». L'art consisterait donc à pratiquer le questionnement mais sans entrer dans la confrontation.

Mezirow (1991), quant à lui, ne semble pas se préoccuper du côté destructeur que pourrait prendre le questionnement. Pour cet auteur, la réflexivité critique – celle qui est

supérieure à toutes les autres formes de réflexivité et grâce à laquelle la transformation des perspectives devient possible – consiste à prendre conscience de ses suppositions et de ses schèmes de référence et à les critiquer sans merci. Il exprime ainsi ce qu'est, pour lui, la réflexivité : «*the bringing of one's assumptions, premises, criteria and schemata into consciousness and vigorously critiquing them*» (1985, p. 25).

Mezirow (1991) ne recommande pas moins de vigueur lorsqu'il s'agit de questionnement en groupe. Les prétentions à la validité (*validity claims*) des uns et des autres doivent être remises en question sur la base de leur intelligibilité, de leur véracité, de leur justesse, de leur sincérité et de la crédibilité de l'interlocuteur.

Brooks (1989), critiquant Mezirow, fait valoir que cette attitude de doute face à ce que dit l'autre incite à des comportements associés au genre masculin comme refuser, dire non, repousser, être en compétition. Pour elle, ces façons de faire ont tendance à être sur-valorisées par rapport à des comportements associés au genre féminin comme accepter, dire oui, écouter et absorber. Elle soutient que l'ouverture à l'autre, prônée par Rogers, peut mener à une transformation de ses perspectives tout autant que le questionnement confrontant des «prétentions à la validité».

En ce qui concerne l'examen des suppositions dans les dialogues qui ont eu lieu dans le cadre de la présente recherche, le ton du questionnement était rarement agressif. On pourrait penser que des qualités plus «féminines» se trouvaient encouragées par le contexte du dialogue de Bohm. Nous suggérons cependant que, s'il en fut ainsi, c'était dans une certaine mesure seulement car le dialogue de Bohm ne favorise pas particulièrement l'expression d'intimité ou d'affection.

Comme nous l'avons mentionné au préalable, l'intention de Bohm favorise des échanges qui se poursuivent dans un esprit de camaraderie impersonnelle. Dans l'expérience qui nous concerne, cette camaraderie impersonnelle n'a pas empêché les marques d'empathies et des sentiments d'affection entre les participants. En fait, les participants co-chercheurs se sont dits étonnés, lors de l'analyse des dialogues, que l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle ne se soit pas manifestée

davantage à travers les indices. Ils la sentaient plus présente dans les dialogues, disaient-ils, qu'elle n'est apparue à l'analyse.

Pendant la première moitié de l'expérience des 16 dialogues, les participants considéraient que certaines caractéristiques du dialogue de Bohm constituaient une contrainte quant à l'expression du côté relationnel de l'exploration réflexive. Ainsi, au huitième dialogue, il y a eu une remise en question de la consigne de parler au centre plutôt que de s'adresser à une personne en particulier. Certains participants ont alors déclaré qu'ils se sentaient abandonnés après avoir «déposé» ce qu'ils voulaient partager au centre du cercle, lorsque personne ne relevait ce qu'ils venaient de dire. Mais, paradoxalement, cette ligne directrice – qui est demeurée en place tout au long de l'expérience -- mais sans rigidité – n'a pas empêché les participants de déclarer qu'ils sentaient beaucoup d'empathie, de réceptivité ou d'intérêt les uns pour les autres, particulièrement lorsqu'une personne faisait part d'un événement grave de sa vie. Ils se sentaient alors liés avec cette personne et les uns aux autres par une humanité commune, ce qui laisse supposer un lien entre l'expérience relationnelle et l'expérience transpersonnelle.

Ce qui déstabilisait un peu les participants, au début de l'expérience, c'est que cette empathie ne s'exprimait pas de la même façon que dans les groupes de croissance. En fait, contrairement à ces derniers où la première étape consiste à établir l'identité de chacun, dans les groupes de dialogue de Bohm, l'identité des participants n'est pas considérée comme particulièrement pertinente (on peut faire ici un rapprochement entre cette idée du peu d'importance de l'identité et les caractéristiques de la catégorie III d'apprentissage, selon Bateson). En fait, jusqu'au dernier dialogue, il y avait des participants qui ne connaissaient pas les noms et prénoms de certains autres membres du groupe.

Il semblerait, dans l'expérience que nous avons menée, que c'était surtout la qualité d'écoute qui prenait soin du côté relationnel. D'ailleurs, on se rappellera que les indices reflétant l'aspect réceptif de la facette 2 comptaient pour près des deux tiers de tous ceux relevés. L'aspect proactif de cette facette était donc beaucoup moins présent.

Au fur et à mesure que l'expérience progressait, les participants ont commencé à considérer comme libératrice, cette «camaraderie impersonnelle» empruntée par Bohm à de Maré (1991). À la fin, les participants disaient apprécier la protection qu'elle offrait contre l'intérêt trop marqué, quelquefois, dans les groupes de croissance, pour l'expression d'émotions fortes et la révélation des sentiments les plus intimes.

Le contexte n'était donc pas complètement propice à l'expérience relationnelle telle que Noddings (1991, 1994) l'envisage dans ce qu'elle appelle le dialogue moral ou le raisonnement interpersonnel. L'aspect de présence attentive à l'autre s'y est certainement retrouvé. Cependant, les aspects proactifs comme «l'effort dans le but de cultiver la relation» et «la recherche de réponses appropriées» ne se sont pas retrouvés.

D'une certaine façon, en ce qui concerne l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle, le dialogue de Bohm – semble inhiber l'exploration des sympathies, des antipathies, des émotions que les personnes suscitent les unes chez les autres. Peut-être est-ce une conséquence du fait que cette méthode est réfractaire aux échanges «à haute température». Quoiqu'il en soit, il faut constater qu'on a peu examiné la zone de l'affectivité du groupe, telle que la décrit Landry (1979).

Nous détectons des paradoxes dans la façon d'entrer en relation – attachement/détachement, chaleur/froideur – chez Torbert (1999) aussi. Ainsi, ce dernier mentionne l'importance des relations dans le *Developmental Action Inquiry* mais, tout comme Bohm (1990) et Bateson (1972), il semble comprendre le côté relationnel dans un sens plus spirituel qu'affectif. C'est comme si la personne, en tant qu'être affectif, n'est pas tellement importante.

Dans l'expérience vécue dans le cadre de cette recherche, l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle, s'est caractérisée par la qualité de l'écoute et par la réceptivité à l'autre. Elle semble avoir souvent pris la forme d'une tendresse réfléchie pour la condition humaine qui liait les participants entre eux et les liait à l'ensemble de l'humanité. La facette 2 se serait donc ainsi confondue, quelquefois, avec la facette 5, l'expérience transpersonnelle. C'est ce qui ressort des rétroactions et ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi la facette 5 n'a pas pu être captée par elle-même.

Notre expérience de l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle remettrait en question certaines caractéristiques plus proactives de la dimension «conversation» du dialogue de Bohm, telle que décrite par Cayer (1996).

Il est ressorti de l'analyse, que l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment a connu une évolution frappante entre le premier et le dernier dialogue retenu. Cependant, seulement un indice de la facette – «des silences prolongés» – est responsable de ce changement notoire. La qualité particulière d'un moment de silence ne peut être évaluée que par les personnes qui l'ont vécu, et après coup. Les rétroactions des participants indiquent une véritable évolution, entre le premier et le dernier quart de l'expérience, quant à leur aise avec les moments de silence et dans leur capacité d'utiliser ceux-ci pour prendre contact avec leur expérience du moment.

Dans un contexte d'exploration réflexive, on aurait pu espéré que les réalisations individuelles, faites pendant ces moments de silence, aient été partagées plus souvent avec le groupe. Celles-ci auraient pu enrichir le dialogue. S'il n'y a pas eu beaucoup de partage de ses émotions ou sensations du moment, on peut constater, par contre, que la capacité de présence à son expérience du moment s'est développée, du moins chez certains participants, au cours de l'expérience. En effet, il y a eu mention, à plusieurs reprises, dans les notes personnelles et dans les retours sur le dialogue, de cet effet de la participation hebdomadaire aux dialogues : une plus grande conscience de ses émotions, réactions et suppositions pendant les échanges avec d'autres, dans sa vie privée ou professionnelle en plus du contexte particulier des dialogues.

En examinant ce qui s'est passé, il nous semble que le choix que faisait un participant de dire ou non ce qu'il vivait à un moment précis du dialogue, était fonction de deux critères: sa sensibilité au contexte (le moment n'était peut-être pas approprié) et le courage d'exposer cette expérience.

Poser le geste approprié au bon moment, grâce à la qualité d'attention que l'on a développée, c'est là un des buts que poursuit Torbert (1991, 1999) dans l'*action inquiry*. Par rapport aux concepteurs des autres technologies de l'action, son originalité vient

précisément d'avoir placé l'attention et la présence à ce qui se passe dans les différents «territoires» de son expérience au cœur de sa méthode. Malheureusement, nulle part, Torbert ne dit comment et jusqu'à quel point, dans ses «*communities of inquiry*», on partage ce qui se passe dans le territoire de sa corporéité sans tomber dans la thérapie de groupe.

Est-ce suffisant d'être conscient, pour soi-même, de son expérience du moment? Peut-être mais, il semble que les réactions émotionnelles, sensorielles et proprioceptives, en tant qu'expressions de modèles mentaux, auraient eu plus souvent avantage à être partagées parce qu'elles pouvaient enrichir la construction collective de sens ou révéler que l'expérience d'un individu était, en fait, aussi une expérience collective.

Cayer (1996), lorsqu'il décrit le dialogue de Bohm comme «une méditation collective», met l'accent sur ce que Torbert (1991) appelle l'attention à l'attention ou encore sur ce que Varela (1993) nomme «la conscience des consciences associées aux autres agrégats». Cayer (1996) inclut dans les caractéristiques de cette dimension du dialogue, une forme d'intelligence subtile allant au delà de la dualité observateur/observé. Mais ce type d'expérience est rare. Il n'y a aucune indication que des participants aient eu accès à cette sorte de conscience pendant l'expérience que nous avons vécue.

Welwood (1996), que nous avons cité au premier chapitre, offre une catégorisation utile sur la relation entre le contact avec son expérience du moment et trois types de réflexion. Une première forme de réflexion passerait par des pré-construits théoriques qui aident à réfléchir : on s'occuperait alors du contenu de l'expérience plutôt que de l'expérience directe. La seconde forme de réflexion serait phénoménologique. Ici, la conscience qui observe porterait une attention serrée à l'expérience du moment, telle qu'elle est ressentie, la questionnant doucement et attendant patiemment les réponses et les insights qui viennent directement de l'expérience. L'expérience elle-même deviendrait le guide. La troisième forme de réflexion serait une réflexion-témoin (*reflective witnessing*). Dans cette réflexion, typique de la méditation, la personne n'essaie pas de donner un sens à ce qui se passe ou de comprendre : elle regarde passer les émotions, pensée ou états d'âme sans s'y attacher. Pour Welwood (1996), «c'est le

début de la libération d'une pensée dualiste qui va jusqu'à la découverte de la source silencieuse profonde d'où viennent toutes les expériences» (p.116).

On peut se demander s'il serait possible, ou même recommandable de pratiquer la réflexion-témoin dans le contexte d'une exploration réflexive en groupe, et ceci même quand l'exploration se fait dans le contexte du dialogue de Bohm. La contemplation de son esprit n'est-elle pas en polarité avec l'action, même celle d'explorer en groupe ? L'un et l'autre seraient nécessaires mais à des moments différents. Le dialogue comme méditation collective est-il possible ? Nous remettons ici en question certaines caractéristiques de la dimension «le dialogue comme méditation collective» dans la recherche de Cayer.

L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte est la seconde en importance en ce qui concerne le nombre d'interventions codifiées. Elle s'est avérée la plus importante si l'on considère le niveau d'intérêt qu'elle a suscité chez les participants. En effet, les retours sur les dialogues, les rétroactions individuelles et des autres notes personnelles des participants dénotent une préoccupation particulière pour cette facette. De plus, la construction d'un sens commun et l'élargissement de ses propres perspectives ont fait l'objet de plusieurs échanges dans les rencontres pour faire le point (les cycles intermédiaires).

Lors de l'analyse en petits groupes, les moments de créativité dans les dialogues retenus ressortaient facilement et ils étaient accueillis avec la satisfaction «qu'ici, on était vraiment en dialogue !». Il semblerait que, dans ces moments-là, le groupe fonctionnait comme s'il partageait une même intelligence : une intelligence collective bien synchronisée, celle que Bohm espérait précisément voir surgir dans les groupes de dialogue. On peut faire un rapprochement avec ce que Neri (1998) appelle le «*groupmind*» qui est différent du «*groupthink*», comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 2. Dans ces moments de créativité dans le dialogue, les participants ne pensaient pas tous la même chose mais les pensées des uns et des autres entraient en relation avec une grande cohérence.

Pour Mezirow (1991), l'adulte s'émancipe en adoptant des perspectives de plus en plus ouvertes, différenciées et intégrées. Nous avons vu que, tout comme Freire (1974), cet auteur considère que la voie de l'émancipation passe par l'apprentissage de la dialectique, utilisée autant pour la confrontation de ses propres suppositions que celles des autres. Il nous semble ici le dialogue de Bohm offre un autre chemin pour accomplir le même but. Dans l'expérience que nous avons vécue, la sensibilité au contexte et l'intuition ont mené, à certains moments, sans confrontation, à une plus grande ouverture, à une capacité accrue d'établir des distinctions et d'intégrer une diversité de points de vue grâce à la création de nouveaux liens à l'intérieur d'un tout complexe.

À cet égard, Cayer (1996), en décrivant la dimension du dialogue de Bohm comme la création d'un sens commun, souligne la transformation qui peut s'opérer chez les participants qui se laissent guider par le flux des échanges, sans chercher à l'arrêter par des jugements et des idées préconçues.

Les résultats de l'analyse ont démontré un *pattern* d'interactions particulièrement productif dans la construction du sens. Il s'agit d'un enchaînement d'interventions qui commence par une expression d'appui donné à une personne en s'associant à son expérience, puis la continuation de l'intervention consistant à bâtir sur ce que la personne a dit, suivie de l'apport d'une nouvelle distinction ou dimension qui peut, elle-même, susciter un questionnement. Deux bénéfiques ressortent de ce pattern particulier : 1) le soin de la relation et 2) un sens de continuité dans l'exploration. Les commentaires des participants relatifs à leur expérience à l'effet que le côté relationnel peut être satisfait par l'utilisation créatrice de leur apport, mérite d'être souligné ici comme un autre exemple du fait que les facettes ne sont pas des vases clos.

Les rétroactions des participants en rapport à l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte montrent qu'il peut y avoir un côté négatif aux interventions apportant de nouvelles distinctions et de nouvelles dimensions : en trop grande quantité, ou mal placées, elles peuvent distraire d'un sens commun émergent plutôt que d'y contribuer.

Il est regrettable que l'aspect intuitif des échanges n'ait pas été bien capté par les indices tels qu'ils étaient formulés. Les commentaires de Savoie-Zajc à cet effet s'avéreront utiles pour une re-formulation éventuelle. Retournant à la définition que donne Jung (1971) de l'intuition comme «une fonction qui cherche à appréhender le champ le plus vaste possible de possibilités», on peut présumer que partout où il y avait construction collective du sens, il y avait intuition.

Le «*mindfulness*» tel que décrit par Langer (1990) – c'est-à-dire une flexibilité cognitive qui porte une personne à considérer l'information comme nouvelle, à être sensible au contexte, à créer de nouvelles catégories et à être consciente de plus d'une perspective – s'est retrouvé dans l'expérience vécue. Dans la première moitié de l'expérience, certaines voix se faisaient entendre à la faveur d'un dialogue efficace, où l'on commencerait par bien poser le problème pour ensuite procéder à sa résolution. Le désir d'ouvrir des perspectives et de construire un sens large qui inclurait les oppositions plutôt que de les résoudre, a pris vraiment le dessus dans la deuxième moitié de l'expérience. En ce sens, le groupe s'est rallié à une façon «postmoderne» d'entrer en dialogue : pas de thème pré-établi, pas de problème à résoudre et une acceptation des paradoxes, de l'incertitude, de la cohabitation des contraires ainsi que de la complexité apportée par la diversité des points de vue et l'incertitude des résultats du dialogue.

L'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle ne s'est pas retrouvée à partir des indices définis dans la grille d'analyse mais elle faisait partie de l'expérience si l'on en juge par tous les commentaires des participants à cet effet. Rappelons que Néri (1998) définit les phénomènes transpersonnels comme étant «diffus, impalpables et difficile à saisir». Il en reconnaît trois types : 1) l'atmosphère du groupe qui naît de la tonalité des émotions qui sous-tendent la vie du groupe, 2) le médium de la rencontre ou le «génie du lieu» et 3) la supposition fondamentale du groupe, c'est-à-dire la définition – la plupart du temps inconsciente – que le groupe a de lui-même, par exemple un groupe persécuté, un groupe choisi, un groupe qui attend le messie... Poulsen (1995), lui, offre un autre angle : il comprend l'expérience transpersonnelle comme le sens d'une humanité partagée.

Bohm (1991, 1992) apporte une conception de la dimension transpersonnelle du dialogue différente des deux premières, considérant le dialogue comme une occasion de développer sa conscience que tous les gestes, toutes les intentions, toutes les pensées contribuent au déploiement de l'univers. On retrouve une conception similaire chez Torbert (1999) lorsqu'il mentionne la conscience de «tout» plus grande que soi et sa petite communauté. Les praticiens de longue date du dialogue de Bohm ont fait part à Cayer (1996) de leur expérience de cette dimension «participative» du dialogue.

Dans cette recherche, nous n'avons pas voulu nous arrêter à une définition particulière de l'expérience transpersonnelle : les indices qui se sont développés recoupaient les différentes approches afin de pouvoir considérer toutes les possibilités. De l'avis de tous les participants co-chercheurs, l'expérience transpersonnelle était bien là, à quelques reprises au moins, mais le processus analytique n'a pas pu capter ces moments parce qu'ils n'étaient pas nommés pendant les dialogues mêmes. Comme le faisait remarquer un co-chercheur : «nommer un tel moment, c'est le tuer». En effet, l'acte de nommer nous ramène à une réflexion conceptuelle et nous éloigne de l'expérience directe.

Une revue des commentaires provenant de tous les types de rétroaction indique que l'expérience transpersonnelle, dans le sens du sentiment d'une humanité partagée, s'est retrouvée régulièrement après qu'une personne se soit rendue vulnérable en décrivant avec émotion, une expérience humaine grave qu'elle avait vécue, comme le suicide d'un conjoint, la mort d'un grand ami, la difficulté d'élever un enfant déficient mental ou le désarroi de se retrouver sans emploi... Comme l'exprimait un co-chercheur : «On est avec les autres, dans toute notre humanité mais on n'est pas dans le drame de l'autre».

On peut faire un lien ici entre la camaraderie impersonnelle dont nous avons parlé en relation avec la facette 2 de l'exploration réflexive et l'expérience transpersonnelle.

En ce qui concerne, l'atmosphère du groupe dans le sens où l'entend Neri (1998), elle a été quelquefois nommée pendant les dialogues mais cela ne s'est pas produit dans

les dialogues retenus pour analyse. Notons qu'une expérience que Landry (1979) qualifierait «d'euphorie groupale» a marqué tout le 15^e dialogue.

Toutes les facettes ensemble

Ce qui frappe en analysant ce qui s'est passé dans cette expérience, c'est que les facettes, lorsqu'elles sont considérées séparément, peuvent nous informer sur l'expérience seulement jusqu'à un certain point. Il existe un aspect dynamique entre les facettes et, d'une certaine façon, chacune contient toutes les autres. Ainsi, l'attention à l'expérience du moment (facette 3) se retrouve dans l'expérience transpersonnelle (facette 5) qui prend ses racines quelquefois dans l'expérience relationnelle (facette 2); la sensibilité au contexte (facette 4) inclut la sensibilité aux autres (facette 2); l'exploration des nouvelles perspectives (facette 4) ne peut se faire sans inclure la présentation de ses suppositions et l'ouverture au questionnement direct, ou indirect, de ces mêmes suppositions (facette 1). Adoptant l'optique de Brouillet (1989), nous pourrions dire que l'exploration réflexive faite dans le contexte du dialogue de Bohm est de nature «écosystémique».

Nous situant dans le paradigme postmoderne, nous suggérons, de plus, que des patterns d'interactions se forment et que les considérations esthétiques de la situation peuvent guider les choix autant que – ou en tandem avec – le contenu ou le processus.

5.4.2 Ce que suggèrent les résultats sur la dynamique des groupes de dialogue

L'objet de la recherche ne portait pas sur la dynamique des groupes de dialogue. Cependant, en analysant les distinctions d'un dialogue à l'autre, certaines questions se sont imposées et certaines suppositions ont pu être formulées.

Au deuxième chapitre, nous avons mentionné qu'Isaacs (1993), dans ses premiers écrits, postulait l'existence d'étapes dans un groupe de dialogue. Nous les rappellerons brièvement commençant par la première l'«instabilité *du* contenant», le contenant étant compris comme la somme des suppositions et des intentions du groupe qui en crée l'atmosphère. Pour Isaacs, l'instabilité du premier stade provient du fait que les différences entre les personnes ne sont pas encore exprimées; les gens sont très polis et

sont dans un mode d'autoprotection. Vient ensuite, une «instabilité *dans* le contenant», une étape où les individus sont désorientés, se rigidifient et défendent leurs points de vue. La troisième étape, dit-il, est caractérisée par une «exploration dans le contenant» où il y a davantage de partage, de sens du jeu mais aussi une douleur à la réalisation de toute la souffrance qui provient des constructions mentales. La dernière étape serait la «créativité dans le contenant», étape où un nouvel ordre de conscience s'est établi et où le groupe est plus souvent silencieux. Il le compare au métalogue de Bateson. Isaacs (1999) a ensuite changé son idée originale d'étapes pour parler plutôt de «champs» du dialogue qui n'émergent pas nécessairement l'un à la suite de l'autre.

Nous suggérons que tous les champs identifiés par Isaacs (1999) se sont manifestés à un moment où à l'autre. Les retours sur les dialogues et les rétroactions indiquent qu'il n'y a pas eu de progression linéaire entre les champs et que plus d'un champ pouvait être présent dans un même dialogue.

Voici quelques exemples: le tout premier dialogue, qualifié de prudent et superficiel par certains participants, suggère l'instabilité *du* contenant, tout comme Isaacs (1993) l'aurait prévu, au commencement de l'expérience. Le quatrième dialogue, portant sur le thème «le plaisir et le travail», a été perçu comme comportant un sens ludique (peut-être à cause du thème), typique du champ «exploration dans le contenant». Cependant, le huitième dialogue – le premier sans thème pré-établi – a ramené le groupe à une grande «instabilité *dans* le contenant». Le neuvième dialogue a été perçu comme en étant un où la «créativité dans le contenant» était tangible alors que le treizième replongait le groupe dans l'instabilité. Le quatorzième a été reconnu comme comportant des moments de «créativité dans le contenant» et aussi des moments très «régressifs», au début et à la fin, pouvant rappeler un groupe qui débute. Le quinzième dialogue, difficile à catégoriser, contenait un mélange de créativité et d'euphorie.

Même si l'idée de progression linéaire dans les étapes du dialogue ne semble pas se retrouver dans cette expérience, un élément a progressé selon ce que Isaacs prédisait en 1993 : l'appréciation des moments de silences et la capacité de rester en silence.

Si l'on examine les dialogues à la lumière de ce qui se passe dans les zones dynamiques du groupe, selon la nomenclature de Landry (1979), on remarque que les tensions primaires dans la zone de l'affectivité ne se sont pas manifestées tout à fait de la même façon que ne le décrit l'auteur. Ainsi, il n'y a pas eu de longs silences au début. Au contraire. Dans ce contexte particulier, les longs silences marqueraient plutôt un progrès, quoique nous reconnaissons que la qualité des silences peut varier grandement. Certains ont noté de l'ennui lors du premier dialogue mais ce commentaire n'est pas revenu par rapport aux autres dialogues du premier quart de l'expérience, et d'ailleurs très rarement au cours de toute l'expérience.

Le moment où les tensions secondaires se sont fait le plus sentir se retrouve en plein milieu de l'expérience globale, lors du premier dialogue sans thème. Le retrait – quoique voulu par les participants – d'un des rares éléments structurants des dialogues, a suscité l'expression de déceptions et d'insatisfactions.

La zone du pouvoir dans le contexte du dialogue de Bohm constitue une question délicate. Théoriquement, tous les participants sont égaux et, dans l'expérience que nous avons vécue, tout le monde semble s'être toujours traité de façon égalitaire. Cette égalité dans les rapports était facilitée par le fait que les participants venaient, pour la plupart, d'organisations différentes ou bien, lorsqu'ils étaient de la même organisation, ils n'étaient pas en rapport hiérarchique l'un avec l'autre. Personne n'avait de pouvoir de coercition ou de récompense sur les autres. Reste le pouvoir d'expertise de la checheure et animatrice dont l'impact n'est pas mesuré mais il est certain que ce rôle nous conférait personnellement une plus grande influence que les autres sur le déroulement des événements, ainsi qu'une plus grande responsabilité.

Mais le pouvoir s'exprime de toutes sortes de façons. Nous pouvons soulever des questions à cet égard mais nous ne pouvons apporter des réponses. Deux participants avaient fait partie de groupes de dialogues de Bohm auparavant. Leurs commentaires, lors des retours sur le dialogue, avaient peut-être plus de poids que ceux des autres, au tout début. Puis, une des participantes fournissait le lieu de rencontre pour les dialogues : peut-être que ceci lui conférait du pouvoir. Il y avait aussi la question du pouvoir

d'influence du conseiller senior du CFC, lorsqu'il se joignait au groupe mais, dans ce cas-ci, la question a été abordée pendant un dialogue. Il y avait le pouvoir d'influence de ceux qui ont une grande facilité de parole et le pouvoir de ceux qui restaient silencieux...

À première vue, la question de pouvoir ne se pose pas de la même façon que dans des groupes de travail, les groupes de thérapie ou même les groupes d'apprentissage où le professeur a la responsabilité de juger de la performance de l'étudiant. Mais il est certain qu'il y avait une zone de pouvoir. Il faudrait en saisir les particularités dans le contexte du dialogue de Bohm.

La zone de la tâche, en ce qui concerne les dialogues – et non l'aspect recherche –, est, elle aussi, difficile à évaluer car la tâche était le processus lui-même. Le cheminement proposé par Landry (1979) ne semble pas s'appliquer ici.

Si l'on examine la dynamique des rencontres de dialogue du point de vue de la théorie de St. Arnaud (1978), il est possible de faire certaines observations initiales, tout en reconnaissant qu'il s'est intéressé aux petits groupes et que certains verraient une différence qualitative entre la dynamique des groupes moyens et celle des petits groupes. Ainsi, en ce qui concerne les types d'énergie décrits par cet auteur, l'énergie de production était tournée vers le processus lui-même puisque la tâche était l'exploration réflexive elle-même. Comme nous l'avons déjà mentionné, ceci s'est avéré un peu troublant au début, pour des gestionnaires habitués à des attentes de performance en rapport à un objet extérieur.

Quant à l'énergie de solidarité, elle était sûrement présente puisque seulement deux personnes se sont retirées de l'expérience, une au tout début et l'autre au quatorzième dialogue, mais pour des raisons indépendantes de sa volonté. Quant à l'énergie d'entretien, les rétroactions et le nombre croissant d'interventions de processus faites par les participants, au fur et à mesure que l'expérience progressait, laissent supposer que les participants se sentaient de plus en plus responsables de l'entretien de la dynamique des dialogues.

St Arnaud (1978) utilise le concept d'énergie résiduelle : celle qui est confinée dans les personnes et n'est pas disponible au groupe. Il est certain que, dans les groupes de dialogue, la décision de suspendre ses suppositions au centre du groupe ou de les suspendre seulement pour soi-même, demeurait un choix à faire et refaire à tous les instants. Il n'y a pas de moyen de mesurer si certains choix personnels à cet égard étaient le fruit de la sensibilité au contexte ou bien représentait le retrait d'une énergie qui aurait été profitable au groupe.

Un mot finalement sur les quatre rôles-types identifiés par Isaacs (1999) dans les groupes de dialogue. Ces rôles se retrouvent dans l'expérience rapportée ici. Les rôles n'étaient pas fixes et chacun pouvait les jouer. Certains participants avaient cependant une préférence pour un rôle en particulier. Ainsi, trois personnes ont régulièrement joué le rôle d'initiateur (*movers*), suggérant des thèmes ou influençant visiblement l'orientation même du dialogue. Une personne en particulier adoptait régulièrement le rôle d'opposant (*opposer*), remettant en question les idées, le processus et le groupe lui-même. D'autres participants aimaient enrichir ce qui avait été déjà initié (*followers*). Finalement, une personne a préféré le rôle d'observateur (*observer*), parlant très peu tout au long des 16 dialogues qui se sont tenus.

5.4.3 Les résultats de la recherche en rapport à la formation des gestionnaires

Les résultats de cette recherche nous laissent croire que Pauchant et Mitroff (1995) avaient raison de recommander la prudence en ce qui concerne l'introduction du dialogue de Bohm dans les organisations. Dans cette recherche, les gestionnaires provenaient, pour la plupart, de différentes organisations ou, s'ils venaient de la même organisation, ils n'étaient pas en rapport hiérarchique entre eux. De ce que les participants ont noté, la situation a permis des échanges où les personnes se sont rendues vulnérables en parlant d'événements importants -- et même quelquefois dramatiques -- dans leur vie personnelle et professionnelle. Nous croyons que les participants ne seraient pas allés aussi loin dans leur exploration réflexive s'ils avaient appartenus à la même organisation. La recherche de Laberge (1999) montre d'ailleurs que les niveaux qui peuvent être davantage associés à la catégorie III d'apprentissage de Bateson n'ont pas été utilisés dans une recherche intra-

organisationnelle. Par contre, il faut considérer le fait que si le dialogue devient possible à l'intérieur d'une organisation, l'impact sera beaucoup plus grand que dans les dialogues inter-organisationnels.

Senge (1990), Isaacs (1993), Benett et Brown (1995) ainsi qu'un bon nombre de consultants ont essayé d'adapter le dialogue de Bohm pour les organisations afin de lui donner un côté plus stratégique. Dans cette recherche, nous n'avons pas altéré l'intention de Bohm.

À la lumière des commentaires des participants, nous concluons que l'exploration réflexive, pratiquée dans le contexte du dialogue de Bohm pourrait être utile pour le développement personnel des gestionnaires. Dixon (1993) avait déjà émis le point de vue que souvent, on demande aux gestionnaires de développer des compétences qui ne correspondent pas à leur stade de développement. D'autres auteurs mentionnés au premier chapitre (Drath, 1994; Kegan 1994), s'inquiètent des exigences mentales auxquelles les gestionnaires sont soumis à ce moment de l'histoire.

Il semblerait que le contexte d'apprentissage créé dans le cadre de cette recherche serait de nature à favoriser un tel développement, et qu'il est de beaucoup préférable que les gestionnaires proviennent d'organisations différentes ou tout au moins ne soient pas en rapport hiérarchique. Nous avons été frappée par les thèmes qui ont émergé après que les participants aient décidé de ne pas continuer à explorer ceux qui avaient été pré-établis et concernaient le monde du travail. Les thèmes émergents touchaient la maladie, la mort, les classes sociales, les relations raciales, la confiance, l'amour, exactement ceux que De Maré (1989) considérait comme typiques des groupes de sociothérapie et du niveau que Bohm espérait pour les groupes de dialogue. Les organisations ont-elles du temps pour de tels thèmes ?

Les notes personnelles de certains participants font mention du fait qu'ils auraient acquis une plus grande conscience du rôle des suppositions dans les rapports humains – les leurs et celles des autres – ainsi qu'une conscience élargie des facettes de l'expérience humaine auxquelles il est possible de puiser dans le processus réflexif.

À la lumière de cette expérience, nous croyons que le dialogue de Bohm et l'exploration réflexive fondée sur plusieurs facettes de l'expérience humaine a sa place dans le domaine du développement de la conscience. Il est à espérer que certaines organisations, moins attachées à des objectifs de formation étroits et rentables à court terme, voudront investir dans le développement de la conscience de leurs gestionnaires. Rappelons qu'une recherche de Torbert (1998) a démontré que des directeurs de compagnies qui avaient atteint des stades de développement plus avancés étaient davantage capables de mener à bout des grands changements organisationnels.

CONCLUSION

Cette conclusion comprend un bref retour sur la problématique qui nous a amenée à formuler la question de recherche. Après avoir rappelé la façon dont nous avons procédé pour répondre à cette question, nous ferons ressortir les principaux résultats de la présente recherche en notant, toutefois, les limites de ces derniers. Quelques pistes seront suggérées pour de futures recherches ainsi que les implications de cette recherche pour la pratique de l'andragogie et pour la formation des gestionnaires.

Ayant établi que la complexité du monde actuel impose aux adultes en général et aux gestionnaires en particulier, des exigences sans précédent en ce qui concerne leur capacité réflexive, nous avons examiné les théories et méthodes couramment utilisées en andragogie et en management pour développer cette capacité réflexive. Nous avons trouvé que presque toutes les méthodes existantes visaient le développement d'une réflexivité de type analytique et critique, correspondant à l'apprentissage II de Bateson (1972).

L'*action inquiry* de Torbert (1991, 1999) et le dialogue de Bohm (1991) sont ressortis comme deux méthodes nouvelles, associées à l'apprentissage III de Bateson, qui pourraient servir à développer une façon de réfléchir allant au-delà de l'analyse et de la critique, sans toutefois exclure cette forme de pensée. Nous avons jugé que ces deux méthodes de réflexion en groupe étaient propices au développement d'une réflexion à la mesure de la complexité, de l'ambiguïté et de l'incertitude qui caractérisent ce début du XXI^e siècle. Les deux méthodes ont servi d'inspiration pour développer le concept clé de cette recherche : «l'exploration réflexive».

Le terme «l'exploration réflexive» désigne un mode de réflexion en groupe qui puise à différentes facettes de l'expérience humaine, incluant non seulement la réflexion analytique et critique mais aussi, l'expérience relationnelle, l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment, l'intuition et la sensibilité au contexte ainsi que l'expérience transpersonnelle. L'exploration réflexive reconnaît le caractère individuel et collectif du processus de réflexion en groupe.

Dix-sept gestionnaires et conseillers en gestion, en nous incluant, ont participé à une recherche-action pour examiner dans quelle mesure il serait possible de retracer des

manifestations de ces cinq facettes de l'expérience humaine dans leurs réflexions en groupe. Le dialogue de Bohm a été retenu comme contexte pour la réflexion en groupe parce que les dimensions du dialogue de Bohm, telles qu'identifiées par Cayer (1996), laissaient présager que cette méthode se prêterait particulièrement bien à l'exploration réflexive. Les participants co-chercheurs ont pris part à 16 dialogues d'une heure et demie chacun, tenus sur une base hebdomadaire.

Pour comprendre les manifestations de chaque facette de l'exploration réflexive, une grille d'observation «évolutive» a été développée, comprenant des indices observables pour chaque facette. C'est cette grille, dans sa forme finale, qui a servi à l'analyse détaillée de la transcription *verbatim* de quatre dialogues. Les rétroactions sur les dialogues et les notes personnelles des co-chercheurs sont venues compléter la source principale de données.

On ne peut généraliser les apports d'une recherche-action. Nous sommes consciente de ce principe général en décrivant, dans les lignes qui suivent, ce que nous voyons comme des contributions de cette recherche-action sur le plan scientifique.

Un apport majeur de la présente recherche, à notre avis, est le concept d'exploration réflexive – incluant les cinq facettes de l'expérience humaine qui le définissent –, qui a été testé et s'est avéré utile pour comprendre les sources de l'expérience humaine qui peuvent alimenter une réflexion en groupe. Les indices observables qui ont été définis pour chacune des facettes, ont bien servi à orienter à la fois l'observation et l'analyse. Ils ne captent pas toutes les manifestations possibles des cinq facettes de l'exploration réflexive, et certains d'entre eux pourraient être raffinés mais l'outil s'est avéré utile tant au point de vue pédagogique qu'analytique. La grille définitive est donc un apport de cette recherche.

Les écrits courants en éducation des adultes et en management montrent un intérêt «idéologique» pour la catégorie III d'apprentissage de Bateson. Cependant, le défi de l'opérationnalisation de cette catégorie d'apprentissage demeure entier. Par conséquent, très peu de chercheurs se sont penchés sur la façon dont des adultes pourraient faire le passage de la catégorie II à la catégorie III. Nous croyons que cette recherche offre un

essai d'opérationnalisation qui pourra servir de base à des recherches à venir, tout en reconnaissant que le dialogue de Bohm n'est pas axé sur la décision et le passage à l'action comme d'autres méthodes dialogiques, par exemple les «*future search conferences*» de Weishord (1992).

Dans l'expérience que nous avons vécue, la transformation des perspectives, individuelles et collectives, a été perçue par les co-chercheurs comme provenant de la construction d'un sens commun, plus que de l'exercice du questionnement, quoique celui-ci ne soit pas absent de la construction de sens. Nous avons appris que cette construction collective de sens se passait quand il y avait une utilisation judicieuse de trois facettes de l'exploration réflexive : 1) l'intuition et la sensibilité au contexte, 2) la réflexivité analytique et critique et 3) l'expérience relationnelle. Certains indices de ces facettes étaient particulièrement importants dans la construction collective du sens. Cette première constatation de l'interaction entre les facettes constitue un apport qui invite des recherches plus poussées.

Les résultats doivent être compris avec leurs limites. Une de celles-ci a été soulignée par une des deux observateurs externes lors de la validation des résultats. Dans son travail de validation, Savoie-Zajc aurait préféré que les interlocuteurs soient identifiés afin de voir si certaines manifestations de l'exploration réflexive étaient attribuables à des personnes en particulier. Nous nous sommes limitée, dans cette recherche, à l'aspect collectif de l'expérience mais nous acceptons facilement qu'une analyse plus individualisée aurait apporté des résultats intéressants. Dans le même ordre d'idée, une analyse de la dynamique du groupe aurait pu enrichir les données.

Une analyse poussée de l'aspect interactif entre les facettes et entre les manifestations des indices, au moyen de logiciels spécialisés, aurait sans doute donné une riche image de l'exploration réflexive, d'une perspective systémique. Elle aurait également révélé des patterns qui sont demeurés inaccessibles dans la méthode d'analyse que nous avons utilisée.

Ces limites constituent aussi des opportunités pour des recherches à venir. Ainsi une autre recherche, dans un contexte similaire, pourrait inclure : 1) une analyse de

l'utilisation des différentes facettes sur le plan individuel, 2) une analyse des patterns d'interaction sur le plan collectif et 3) une analyse de la dynamique du groupe.

Notre recherche a montré que les cinq facettes que nous avons identifiées comme faisant partie de l'exploration réflexive n'ont pas été utilisées également, du moins si l'on mesure leur importance par le nombre de manifestations de chacune. La question demeure quant la proportion idéale des manifestations et quels indices sont particulièrement importants. À cet égard, d'autres groupes de recherche-action pourraient continuer à raffiner la grille.

Des études spécifiques sur chaque facette enrichiraient la compréhension de ce qu'elles sont indépendamment l'une de l'autre. Ainsi, en ce qui concerne la première facette, il serait utile de mieux comprendre l'équilibre entre l'expression de soi et le questionnement dans l'exploration réflexive. En ce qui a trait à l'expérience relationnelle, le concept de «camaraderie impersonnelle» pourrait faire l'objet d'une recherche en comparaison à d'autres façons d'entrer en relation. Le développement de la présence attentive (*mindfulness*) dans un contexte d'exploration réflexive pourrait faire l'objet d'étude, que ce soit dans le sens où l'entend Langer (1990) ou dans celui que Varela (1993), Tobert (1991) et Cayer (1996) lui prêtent. Finalement, l'élusives expérience transpersonnelle qui ne se captait pas par les indices qui nous avons trouvés.

L'exploration réflexive telle que nous l'entendons dans cette recherche semble favoriser une autre forme de conscience, ou conscientisation, que celle proposée par Freire (1974) qui considère la conscience politique comme l'apogée du développement de l'esprit. L'exploration réflexive est une voie différente vers le développement de la conscience que celle recommandée par Mezirow (1985, 1991) qui, lui, voit la réflexivité critique comme le sommet du développement de l'adulte. La forme de conscience visée par l'exploration réflexive se rapproche de celle que Hill (1998) préconise, et ce qu'elle cherche à atteindre rejoint la description de la sagesse chez Erikson (1988).

En ce qui concerne la formation des gestionnaires et des conseillers en gestion, les co-chercheurs ont émis quelques réserves sur l'utilisation du dialogue de Bohm à l'intérieur d'une même organisation. Ils étaient tous d'avis que l'exploration en

profondeur de thèmes qui touchaient le sens même de leur vie était risquée dans un contexte intra-organisationnel. Plusieurs ont jugé l'expérience vécue dans le cadre de cette recherche, comme en étant une de développement de leur conscience, beaucoup plus que l'acquisition de compétences couramment valorisées dans les organisations.

Les commentaires des co-chercheurs suggèrent donc que l'exploration réflexive, dans le contexte du dialogue de Bohm, pourrait favoriser le passage du troisième au quatrième stade de développement de Kegan (1994) ou le passage à des stades plus avancés dans la nomenclature parallèle de Torbert (1998). Des recherches en ce sens seraient utiles.

RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*. Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris, Bruxelles /Montréal : Bordas.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to Learn. *Harvard Business Review*, mai-juin.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action : Individual and Organizational* (1^{ère} édition). San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R. et Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco : Jossey-Bass
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning*. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge : Blackwell.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action : A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change* (1^{ère} édition). San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, juillet-août.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. San Francisco : Chandler Pub. Co.
- Bennett, S. et Brown, J. (1995). Mindshift : Strategic dialogue for breakthrough thinking. In S. Chawla et J. Renesch (dir.), *Learning Organizations*. Portland : Productivity Press.
- Bion, W.R. (1992). *Experiences in Group and Other Papers* (2^e édition). London : Routledge.
- Bohm, D. et Factor, D. (1985). *Unfolding Meaning : A Weekend of Dialogue with David Bohm*. Mickleton, Loveland, Col. : Foundation House.

- Bohm, D., Hiley, B.J. et Peat, F.D. (1987). *Quantum Implications : Essays in Honour of David Bohm*. New York, NY : Published in the USA by Routledge and Kegan Paul in association with Methuen.
- Bohm, D. et Edwards, M. (1991). *Changing Consciousness : Exploring the Hidden Source of the Social, Political, and Environmental Crises Facing our World* (1^{ère} édition). San Francisco : Harper San Francisco.
- Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue : A Proposal*. Mickelton, England : Group Dialogue Associates.
- Bohm, D. (1994). *Thought as a System*. London, New York : Routledge.
- Bohm, D. et Nichol, L. (1996). *On Dialogue*. London, New York : Routledge.
- Borredon, L. et Roux-Dufort, C. (1998). Pour une organisation apprenante : la place du dialogue et du mentorat , *Gestion*, 23(1), 42-52.
- Boucouvalas, M. (1993) Consciousness and learning : New and renewed approaches. *An Update on Adult Learning Theory*, Collection New Directions for Adult and Continuing Education, Jossey Bass, CA.
- Brooks, A.K. (1989). *Critical Reflective Learning Within a Corporate Context*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Columbia, New York.
- Brooks, A. et Watkins, K.E. (1994). *A New Era for Action Technologies : A Look at the Issues*. San Francisco : Jossey Bass.
- Brouillet, M.I. (1989). *Modèle systémique de la relation andragogique fondé sur la nouvelle communication (Bateson/Palo Alto)*. Thèse de doctorat non publiée. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Buber, M. (1938). *Je et Tu*. Paris : Aubier.
- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. Paris : Aubier.
- Burbules, N.C. et Rice, S. (1991). Dialogue «across differences : Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61, 393-416.

- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in Teaching : Theory and Practice*. New York : Teachers College Press.
- Cayer, M. (1996). *An Inquiry into the Experience of Bohm's Dialogue*. San Francisco : Saybrooke Institute.
- Cayer, M. (1997). Bohm's dialogue and action science : Two different approaches. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(2), 41-46.
- Cissna, K.N. et Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments : The Buber-Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory*, 8(1), 63-104.
- Daft, R.L. et Huber, G.P. (1987). How organizations learn: a communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 1-36.
- Daloz, L.A., Keen, C.H. Keen, J.P. et Parks, S.D. (1996). *Common Fire : Lives of Commitment in a Complex World*. Boston : Beacon Press.
- De Mare, P. (1989). The history of large group phenomena in relation to group analytical psychotherapy : The story of the median group. *Group*, 13(3-4), 173-197.
- De Mare, P. (1991). *Koinonia*. London : Karma Books.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Bourellelier.
- Dixon, N. (1993). Developing managers for the learning organization. *Human Resource Management Review*, 3(3), 243-254.
- Dixon, N.M. (1994). *The Organizational Learning Cycle : How We Can Learn Collectively*. London, New York : McGraw-Hill.
- Dixon, N.M. (1996). *Perspectives on Dialogue : Making Talk Developmental for Individuals and Organizations*. Greensboro, NC : Center for Creative Leadership.
- Dixon, N.M. (1998). *Dialogue at Work*. London : Mike Pedler Library.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. In B. gauthier (dir.), *Recherche sociale* (3^e édition). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Drath, W. et Palus, C. (1994). *Making Common Sense : Leadership as Meaning Making in a Community of Practice*. Greensboro, NC : Center for Creative Leadership.
- Drucker, P. (1994). The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, novembre, 53-80.
- Easterby-Smith, M., Snell, R. et Gherardi, S. (1998). Organizational learning : Diverging communities of practice ? *Management Learning*, 29(3), 259-272.
- Elias, J.L. et Merriam, S.M. (1990). *Penser l'éducation des adultes*. Traduction, Adèle Chené et Émille Ollivier. Montréal : Guérin.
- Ellinor, L. et Gerard, G. (1998). *Dialogue : Rediscover the Transforming Power of Conversation*. New York : J. Wiley and Sons.
- Erikson, E.H. (1978). *Adulthood*, New York : Norton.
- Erikson, E.H. (1988). *Wisdom and the Senses: The Way of Creativity*. New-York : Norton.
- Fernwick, T. (1998). Questioning the concept of the learning organization. In S.M. Scott, B. Spencer et A.N. Thomas (dir.), *Learning for Life : Canadian Readings in Adult Education*. Toronto : Thompson Educational Publishing inc.
- Flood, R.L. et Romm, N.R.A. (1996). Emancipatory practice : Some contributions from social theory and practice. *Systems Practice*, 9(2).
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- Fulmer, R.M. et Keys, B.J. (1998). A conversation with Chris Argyris : the father of organizational learning. *Organizational Dynamics*, 27(2), 21-32.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*. USA : Basic Books.

- Griffin, C. (1991). A critical perspective on sociology and adult education. In J. M. Peters et P. Jarvis (dir.), *Adult Education; Evolution and Achievements in a developing Field of Study*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Grimmet, P., MacKinnon, A.M., Erikson, G.L. et Rieken, T.J. (1990). Reflective practice in teachers' education. In R.T. Clift, R.W. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Guisinger, S. et Blatt, S.J. (1994). Individuality and relatedness : Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49(2), 104-111.
- Handy, C. (1998). *The Hungry Spirit*. New York : Broadway Books.
- Hargraeves, A. (1995). Development and desire: A post-modern perspective. In T.R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional development in education* (p. 9-35). New-York : Teachers' College Press.
- Hatton, N. et Smith, D. (1994). *Facilitating Reflection : Issues and Research*. Paper presented at the Conference of the Australian Teacher Education Association, Brisbane.
- Hawkins. P. (1991). The spiritual dimension of the learning organization. *Management Education and Development*, 22(partie 3), 172-187.
- Hawkins, P. (1994). Organizational learning : Taking stock and facing the challenge. *Management Learning*, 25(1), 71-82.
- Heany, T. (1996). *Adult Education for Social Change : From Center Stage to Wings and Back Again*. Series 365, Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult Career, and Vocational Education.
- Hill, L. (1998). Changes of the human mind. *Adult Education Quarterly*, 49, 56-64.
- Hirschhorn, L. et Gilmore, T. (1992). The New Boundaries of the «Boundaryless» Company. *Harvard Business Review*, mai-juin, 105-115.

- Isaacs, W.N. (1993). Taking flight : Dialogue, collective thinking and organizational learning. *Organizational Dynamics*, automne, 24-28.
- Isaacs, W. (1994). *The Dialogue Project Annual Report 1993-94*. Cambridge, Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology.
- Isaacs, W. (1996). The Process and potential of dialogue in social change. *Educational Technology*, Janvier-février, 20-30.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York : Currency.
- Jenlink, P. et Carr, A.A. (1996). Conversation as a Medium for Change. *Educational Technology*, janvier-février, 31-38.
- Jung, C. (1971). *The Portable Jung*. New York : Penguin Books.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self : Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over our Heads : The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Labelle, J.M. (1990). *La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant*. Communication présentée au colloque «Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur». Montréal.
- Laberge, C. (1999). *Le dialogue comme discipline de conversation stratégique : l'expérience du ministère du Développement des Ressources humaines Canada*. Mémoire de maîtrise, HEC, Montréal.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations : Uses and limits of pure logic in lifesapan development. *Human development*, 23, 141-161.
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self regulation from youth to maturity : A model. In M.L. Commons, F.A. Richards et C. Armon (dir.), *Beyond Formal Operatios : Late Adolescent and Adult Cognitive Development*. New York : Praeger.

- Landry, S. (1977). Le groupe de tâche et sa psychologie. In J.M. Leclerc, *Dossier sur l'enseignement : systèmes, méthodes, techniques*. Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co.
- Langer, E.J. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading, Ma : Addison-Wesley.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Loevinger, J. (1970). *Measuring Ego Development*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Marsick, V.J. (1988). Learning in the workplace : The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. (1994). Trends in managerial reinvention : Creating a learning map. *Management Learning*, 25(1), 11-35.
- Maslow, A.H. (1969). Theory Z. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(2).
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3-24.
- McWhinney, W. (1992). *Paths of change*. Newbury Park, CA : Sage.
- Merriam, S.B. et Caffarella, R.S. (1999) *Learning in Adulthood*. Second edition. San Francisco : Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (dir.), *Self-Directed Learning : From Theory to Practice*. San Francisco : Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1^{ère} édition). San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.

- Mintzberg, H. (1996) *International Master's Program in Management (IMPM)*.
Brochure. Montréal : Université McGill.
- Mintzberg, H. (2000). *Mastering Strategy : Complete MBA Compassion in Strategy*.
Prentice Hall.
- Moggridge, A. et Reason, P. (1996). Human inquiry : Steps towards emancipatory
practice. *Systems' Practice*, 9(2).
- Morin, E. (1993). La fin des certitudes de Sénèque à Edgar Morin. *Magazine Littéraire*,
juillet-août.
- Neri, C. (1998). *Group*. Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Noddings, N. et Witherell, C. (1991). *Stories Lives Tell : Narrative and Dialogue in
Education*. New York : Teachers College Press.
- Noddings , N. (1994) Learning to engage in moral dialogue. *Holistic Education Review*,
7(2), 5-11.
- Nuernberger, P. (1994). The structure of mind and its resources. In M.E. Miller et S.R.
Cook-Greuter (dir.), *Transcendence and Mature Adult Thought in Adulthood : The
Further Reaches of Adult Development*. London : Rowman et Littlefield.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London : Sage.
- Pauchant, T.C. et Mitroff, I.I. (1995). *La gestion des crises et des paradoxes : prévenir
les effets destructeurs de nos organisations*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- Peat, D. (1996). *Infinite Potential : The Life and Times of David Bohm*. Reading, MA :
Addison-Wesley.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, D. (1991). *The Learning Company*. England : McGraw
Hill.
- Poulsen, A. (1995). Modernity and the upgrading of psychological reflectivity. *Journal of
Phenomenological Psychology*, 26(2), 1-21.

- Putnam, R. (1993). The power of balance : Transforming self, society and scientific inquiry. *Administrative Sciences Quarterly*, 38(1).
- Raelin, J.A. (1997). Action learning and action science : Are they different ? *Organizational Dynamics*, 26(1), 21-34.
- Ray, M.L., Rinzler, A. et World Business Academy. (1993). *The New Paradigm in Business : Emerging Strategies for Leadership and Organizational Change*. New York : J.P. Tarcher/Perigee.
- Reason, P. (1988). *Human Inquiry in Action : Development in New Paradigm Research*. London : Sage.
- Reason, P. (1994). *Participation in Human Inquiry*. London : Sage publication.
- Reason P. et Marshall, J.(1987). Research as a personal process. In D. Boud. et V. Griffin, *Appreciating Adults learning*. Kogan Page.
- Revans, R. (1980). *Action Learning : New Techniques for Management*. London : Blond and Briggs.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Rogers, C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Traduction D. Le Bon. Paris: Bordas.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Bordas.<
- Saul, J. (1993). *Les bâtards de Voltaire*. Traduction Sabine Boulongne. Paris : Payot.
- Schein, E.H. (1993). On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, automne, 40-50.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. (1^{ère} édition). San Francisco : Jossey-Bass.

- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. (1^{ère} édition). New York : Doubleday/Currency.
- Skolimowski, H. (1994). *The Participatory Mind : A New Theory of Knowledge and of the Universe*. London, New York : Arkana/Penguin Books.
- St-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes : participation et communication*.
- Torbert, W.R. (1976). *Creating a Community of Inquiry : Conflict, Collaboration, Transformation*. London, New York : Wiley.
- Torbert, W.R. (1987). *Managing the Corporate Dream : Restructuring for Long-Term Success*. Homewood, Ill. : Dow Jones-Irwin.
- Torbert, W.R. (1991). *The Power of Balance : Transforming Self, Society, and Scientific Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Torbert, W.R. (1994). Managerial learning, organizational learning : A potentially powerful redundancy. *Managerial learning*, 25(1), 57-70.
- Torbert, W.R. (1999). The distinctive questions developmental action inquiry asks. *Management Learning*, 30(2), 189-206.
- Torbert, W.R. et Rooke, D. (1998). Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage. *Organization Development Journal*, 16(1), 11-28.
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teachers' education. *Harvard Educational Review*, 63(4).
- Tulin, M.F.(1996). *As we Talk, so we Organize : A Study of the Tacit Processes and Structures of Talk in an Organizational Dialogue*. Thèse non publiée. Boston University, Graduate School of Management.
- Tully, J. (1995). *Strange Multiplicity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Usher, R., Bryant I. et Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. New York : Routledge.

- Vaill, P.B. (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge : MIT Press.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. France
- Vince, R. (1996). Experiential management education as the practice of change. In R. French et C. Grey (dir.), *Rethinking Management Education*. London : Thousand Oaks. New Delhi : Sage.
- Vince, R. et Martin, L. (1993). Inside action learning : An exploration of the psychology and politics of the action learning model. *Management Education and Development*.
- Welwood, J. (1996). Reflection and Presence: The dialectic of self- knowledge. *Journal of Transpersonal Psychology*, 28(2).
- Wheatly, M. (1992). *Leadership and the New Science*. San Francisco : Berret-Koehler.
- Wilber, K. (1995). *Sex, Ecology, Spirituality : The Spirit of Evolution* (1^{ère} édition). Boston [New York] : Shambhala. Distributed in the USA by Random House Inc.
- Wilber, K. (1996). *A Brief History of Everything*. Boston et London : Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *Integral Pyschology*. Boston : Shambhala.
- Zuber-Skerrit, O. (1995). Models for action research. In S. Pinchen. et R. Passfield, *Moving on : Creative Applications for Action Learning and Action Research*. Queensland, Australia : ALARMP.

ANNEXE 1
LETTRE D'INVITATION DU CFC

Le 20 mai 1998

***Participation à un projet de recherche sur le Dialogue de groupe et la pensée réflexive:
Une invitation aux finissants et aux finissantes des programmes Conseils et Directions
de la région de Montréal***

Chers collègues,

Le Groupe CFC, en collaboration avec Madame Marie-ève Marchand du Département d'andragogie de l'Université de Montréal, vous invite à participer à une recherche doctorale qui porte sur le Dialogue de groupe et la pensée réflexive. Madame Marchand était jusqu'à tout dernièrement la Directrice des programmes de perfectionnement pour les cadres supérieurs de la Fonction publique fédérale. Elle a été pendant deux ans professeure visiteuse à l'École des HEC et elle est une collaboratrice occasionnelle du Groupe CFC.

Nous croyons que le dialogue de groupe deviendra dans les années à venir un outil important, voire indispensable dans le monde de la gestion. Plusieurs grandes entreprises au Canada et aux États-Unis utilisent cette approche depuis déjà plusieurs années pour aborder des problèmes complexes et nous du Groupe CFC l'intégrons progressivement dans nos interventions.

Nous faisons parvenir cette première invitation uniquement aux personnes ayant complété un de nos programmes longs, soit Conseils ou Directions. Comme cette recherche vise à explorer un territoire jusqu'ici peu connu, nous avons cherché à identifier un bassin constitué de personnes rompues aux démarches innovatrices d'éducation des cadres. Nous croyons que c'est votre cas. De plus, plusieurs d'entre vous nous ont demandé de proposer des activités de développement qui pourraient constituer une suite au programme que vous avez complété. Participer à cette recherche représente une telle occasion.

Cette expérience vous est offerte gratuitement. En contrepartie, il faudra vous engager à y participer du début jusqu'à la fin. Il s'agit d'un programme de 16 semaines, à raison d'une rencontre de 2 1/2 heures par semaine, commençant à l'automne. Vous trouverez ci-joint une communication de Marie-ève décrivant en plus grand détail l'orientation et les modalités de la recherche. Vous trouverez aussi un formulaire de réponse que nous vous demandons de nous faire parvenir par télécopieur dans les prochains jours.

Nous sommes très enthousiastes à la perspective de collaborer à la réalisation de cette recherche et d'ouvrir ainsi le champ à la coopération entre notre firme et le milieu universitaire en vue d'apporter une contribution significative à l'avancement du management au Québec.

Steve Gildersleeve
Directeur des programmes Conseils et Directions

ANNEXE 2
NOTE EXPLICATIVE ENVOYÉE AUX PARTICIPANTS

Le 20 mai 1998

NOTE**De:** *Marie-ève Marchand***RE:** *Projet de recherche participative sur le Dialogue de groupe et la pensée réflexive*

Cette recherche consiste en une exploration de la pratique du dialogue de groupe et de son impact sur la pensée réflexive. Par exemple, est-ce que la pratique régulière du dialogue de groupe permet de mieux identifier les prémisses qui guident notre évaluation d'une situation? Est-ce que la pratique du dialogue de groupe nous amène à explorer des positions opposées en utilisant moins de mécanismes de défense? Est-ce que les personnes qui pratiquent le dialogue de groupe deviennent davantage capables de créer un sens nouveau à partir de différentes perspectives exprimées?

Vous êtes invité(e) à :

Participer à une formation de deux jours au dialogue de groupe et à la pensée réflexive, les 17 et 18 septembre 1998. Je donnerai cette formation avec Mario Cayer, professeur de management à l'Université Laval et spécialiste dans le domaine du dialogue de groupe.

Devenir membre d'un groupe inter-organisationnel de 20 à 24 cadres et professionnels spécialement invités par le Groupe CFC à participer à cette recherche.

Prendre part à seize (16) dialogues de groupe sur des thèmes choisis par les participants et qui toucheront le monde du travail. Les dialogues auront lieu entre le 21 septembre 1998 et le 21 février 1999. Ils se tiendront une fois par semaine -- sauf pendant la période des Fêtes, de 18:30 à 21:00 dans une salle au centre ville de Montréal (à déterminer).

Vous familiariser par l'expérience, avec des nouvelles méthodes de recherche participative où tous sont considérés comme des co-chercheurs face à une problématique négociée et régulièrement examinée à la lumière de la réalité émergente.

Mon engagement en tant que responsable de la recherche:

- ◆ offrir aux participants une formation à la fine pointe de la connaissance et de la pratique sur le dialogue et la pensée réflexive dans les organisations
- ◆ garder l'agenda de recherche ouvert (aucun élément de la recherche ne sera caché des participants)
- ◆ respecter la confidentialité des participants dans toute publication des résultats
- ◆ partager le rapport écrit de l'expérience avec les participants pour en arriver à une présentation finale des résultats qui reflète avec la plus grande authenticité possible l'expérience collective et les perspectives individuelles.

Votre engagement comme participant(e):

- ◆ participer aux deux jours de formation initiale et à un minimum de 12 des 16 dialogues qui constituent l'expérience, dont trois (3) dialogues obligatoires car ils seront enregistrés pour les fins de la recherche
- ◆ respecter la confidentialité de l'expérience
- ◆ accepter de partager avec la responsable de la recherche certaines notes personnelles sur votre expérience et accepter que trois des dialogues de groupe ciblés pour analyse de contenu soient enregistrés
- ◆ participer pleinement à tous les aspects de l'expérience et à assurer en tant que co-chercheurs, la bonne marche et l'intégrité de la recherche.

Rencontre d'information:

Il y aura une rencontre d'information le 18 juin prochain de midi à 14 heures au centre ville de Montréal. L'endroit vous sera communiqué sous peu.

Merci et au plaisir de vous rencontrer.

Marie-ève Marchand

TÉLÉCOPIE.....TÉLÉCOPIE.....TÉLÉCOPIE.....TÉLÉCOPIE....

Dialogue de groupe et pensée réflexive

À: Steve Gildersleeve
Groupe CFC

Télécopieur: [REDACTED]

De _____

Tél: _____

Télécopieur: _____

RÉPONSE

1. Je serai à la rencontre du 18 juin à midi pour la séance d'information (*l'endroit vous sera communiqué*) _____
2. Je voudrais discuter du projet avant la rencontre d'information. Prière de me téléphoner _____
3. Je ne participerai pas à ce projet de recherche _____

Nous apprécierions que vous nous fassiez part des raisons de votre refus

RÉPONSE AVANT LE 29 MAI S.V.P

ANNEXE 3
HORAIRE DES DIALOGUES

Dialogue et pensée réflexive

Horaire des rencontres

18 juin, 1998: Rencontre d'information
 12:00 à 14:00 (Apporter un goûter)
 CFC
 300 rue Léo-Pariseau , 8^e étage

17-18 septembre: Formation au dialogue de groupe et à la pensée réflexive

Les dialogues auront lieu les mercredi, de 18:30 à 21:00 à l'Institut de gériatrie de Montréal, au 4565 Chemin Reine Marie (Queen Mary Road) aux dates suivantes:

1. 23 septembre : Dialogue enregistré
2. 30 septembre
3. 7 octobre
4. 14 octobre
5. 21 octobre
6. 28 octobre
7. 4 novembre

(11 novembre: jour du souvenir et relâche)

8. 18 novembre : Dialogue enregistré
9. 25 novembre
10. 2 décembre
11. 9 décembre
12. 16 décembre

(Relâche pour la période des fêtes)

13. 7 janvier 1999
14. 14 janvier
15. 21 janvier
16. 28 janvier : Dialogue enregistré

Deux rencontres supplémentaires sont prévues dans le mois de février pour une rétroaction sur l'expérience et pour l'analyse des données.

ANNEXE 4
PROGRAMME DE FORMATION

Formation au dialogue de groupe et à l'exploration réflexive

Projet de recherche-action participative parrainé par le CFC

Institut universitaire de gériatrie de Montréal
4565 chemin reine Marie
Montréal H3W 1W5

Pièce 4222

17 septembre 1998 (jeudi)

8:30- 9:00	Rencontre informelle Café, croissants
9:00- 9:20	Accueil
9:20-10: 20	Introduction au dialogue
10:20- 10:30	Pause
10:30- 11:00	Le dialogue dans la pratique
11:00- 11:30	La recherche de Mario auprès des praticiens du dialogue Les dimensions du dialogue
11:30- 12:00	Le dialogue comme conversation
12:00- 13:00	Lunch
13:00- 13:15	Le dialogue comme conversation (continuation)
13:15- 15:45 (avec pause)	Le dialogue comme questionnement - les présupposition, les croyances, les modèles mentaux - la réflexivité et l'exploration réflexive - l'organisation apprenante et la réflexivité
15:45- 16:45	Dialogue de groupe
16:45- 17:00	Retour sur la première journée

Animateurs: Mario Cayer ,professeur, Département de management , Université Laval

*Marie-ève Marchand, Département d'andragogie, Université de Montréal
Téléphone et télécopieur [REDACTED]*

18 septembre 1998 (vendredi)

8:45- 9:00	Les buts de la 2 ^e journée
9:00-10:00	Le dialogue comme création d'un sens commun
10:00- 10:15	Pause
10:15- 10:45	Le dialogue comme méditation collective
10:45 -11.30	Le dialogue comme processus participatif
11:30- 12:30	Dialogue de groupe
12:30- 13:30	Lunch
13:30- 16:30 (avec pause)	La recherche <ul style="list-style-type: none">- l'exploration réflexive et les 5 dimensions du dialogue- la grille d'observation (explication ,entente sur le contenu et la formulation)- les questions qui guident la recherche- ce qu'est une recherche-action participative- les rôles et responsabilités dans une recherche-action participative- les instruments pour ramasser l'information (les notes, les enregistrements)- l'analyse de l'information- les questions d'éthique - les thèmes pour les dialogues - questions d'ordre pratique
16:30- 16: 45	Synthèse et fin de la formation

ANNEXE 5
THÈMES DES DIALOGUES

DIALOGUES : THÈMES

1. Hommes et femmes au travail
23 septembre 1998
2. Les exclus (I)
30 septembre 1998
3. Les exclus (II)
7 octobre 1998
4. Le plaisir et le travail
14 octobre 1998
5. How much is enough? (I)
21 octobre 1998
6. How much is enough? (II)
28 octobre 1998
7. Identité et travail
4 novembre 1998
8. 1^{er} Dialogue sans thème
18 novembre 1998

thèmes émergents:
le dialogue , l'absence de structure
9. 2^e dialogue sans thème
25 novembre 1998

thème émergent: la confiance
10. 3^e dialogue sans thème
2 décembre 1998

*thèmes émergents : l'appartenance,
l'exclusion
sur une base raciale, ethnique ou
« de patelin »*
11. 4^e dialogue sans thème
9 décembre 1998

*thème émergent : la frustration, la
tristesse liée à la frustration*
12. 5^e dialogue sans thème
16 décembre 1998

thème émergent :
la guerre , les conflits
13. 6^e dialogue sans thème
6 janvier 1999

*thème émergent : le dialogue et
l'exploration
réflexive*
14. 7^e dialogue sans thème
13 janvier 1999

*thèmes émergents : la vie, la mort,
les cycles*
15. 8^e dialogue sans thème
20 janvier 1999
thème émergent : le rire
16. 9^e dialogue sans thème
27 janvier 1999
thème émergent :

ANNEXE 6
GRILLE INITIALE D'OBSERVATION

*Manifestations des facettes
de l'exploration réflexive*

Grille d'observation

- 1.1 Utiliser ses propres présuppositions, croyances ou jugements de valeur comme source de questionnement;
- 1.2 Rendre explicites les présuppositions sous-jacentes dans le groupe;
- 2.1 Poser des questions qui montrent un désir de comprendre le sens de ce qu'une personne a dit;
- 2.2 Montrer du respect pour quelqu'un qui a un point de vue opposé au sien;
- 3.1 Garder le silence après une intervention ou un échange chargé de sens;
- 3.2 Nommer, avec un sens de justesse, son expérience sensorielle ou émotive du moment;
- 4.1 Faire des retours sur ce qui a été dit précédemment à la lumière d'une perspective émergente;
- 4.2 Partager ses "insights" sur le sens collectif émergent;
- 5.1 Rendre explicite les émotions et les mouvements du groupe;
- 5.2 Être sensible aux voix plus faibles dans le groupe en facilitant leur participation.

ANNEXE 7
GRILLE INTERMÉDIAIRE D'OBSERVATION

FACETTES DE L'EXPLORATION RÉFLEXIVE :
Grille intermédiaire pour le premier niveau d'analyse

Facette 1 : L'exploration fondée sur la réflexion analytique et critique (le dialogue comme questionnement)

- Indices :**
- 1.1 Utiliser ses propres présuppositions, croyances ou jugements de valeur comme source de questionnement;
 - 1.2 Rendre explicites les présuppositions sous-jacentes dans le groupe.

Noter

- L'exposé de ses propres présuppositions
- Le courage d'exprimer ses opinions cachées
- Des moments de prise de conscience individuelle pendant le dialogue
- Des moments d'ouverture et de courage dans l'exposition de sa pensée
- L'auto-questionnement sur le vif
- La présentation de son propre questionnement (échelle d'inférence)
- Des questions posées aux autres sur leurs suppositions
- Des révélations sur les suppositions entretenues dans le groupe (ou par un sous-groupe)

Facette 2: L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle (le dialogue comme conversation)

- Indices:**
- 2.2 Poser des questions qui montrent un désir de comprendre le sens de ce qu'une personne a dit;
 - 2.3 Montrer du respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé.

Noter

- Des signes que l'on prend soin de la relation
- L'attention aux liens interpersonnels qui soutiennent le dialogue (+ interpersonnel que groupe)
- Des manifestations d'écoute dans le reflet de ce que l'autre a dit
- La réciprocité dans les échanges
- Des interventions qui manifestent du respect ou de l'empathie
- Des signes d'intérêt et de compréhension du sens qu'une autre personne donne à son expérience

Facette 3: *L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive (le dialogue comme méditation collective)*

- Indices:
- 3.1 Garder le silence après une intervention ou un échange chargé de sens;
 - 3.2 Nommer, avec justesse, son expérience sensorielle ou émotive du moment

Noter :

Les manifestations de présence à soi

Des expressions de son expérience sensorielle du moment

Des expressions de son expérience émotive du moment

Des demandes de ralentir le dialogue pour rester en contact avec ce que l'on est en train de vivre

Facette 4: *L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte (le dialogue comme création d'un sens partagé)*

- Indices :
- 4.1 Faire des retours sur ce qui a été dit précédemment à la lumière d'une perspective émergente;
 - 4.2 Partager ses insights sur le sens collectif émergent.

Noter

Des moments où quelqu'un a apporté une dimension qui a élargi le sens du sujet

Des endroits où quelqu'un a ramassé ce qui s'est dit pour faire des liens et exprimer une direction dans le dialogue

Des moments où l'on prend note de la diversité des points de vue

Des moments de transformation du sens notées par le groupe

Des endroits où le dialogue est particulièrement fluide (les interventions s'emboîtent bien)

Recadrage

Facette 5: L'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle
(le dialogue comme processus participatif)

Indices: 5.1 Rendre explicite les émotions et les mouvements du groupe;
5.2 Être sensible aux voix plus faibles dans le groupe en facilitant leur participation

Noter :

Des endroits où il y a une prise de conscience de l'humeur du groupe ou du type d'énergie qu'on y retrouve

Des moments où il y a des manifestations de la conscience que nous sommes en train de participer à ce qui se construit

Des moments de sens d'une humanité partagée

Des indications que le groupe était particulièrement présent à l'expérience collective

ANNEXE 8
GRILLE DÉFINITIVE D'ANALYSE

GRILLE DÉFINITIVE D'ANALYSE

Facette I : L'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique

Indices :

- 1.1 La présentation de ses propres présuppositions
Se manifeste par des affirmations sur ses croyances, jugements de valeur, réactions ou opinions par rapport au contenu ou au processus du dialogue sans toutefois présenter son échelle d'inférence.
- 1.2 Un courage particulier dans l'exposition de ses présuppositions
Se retrouve lorsqu'il y a indication que la personne prend un risque par rapport à son image ou son identité dans le groupe en partageant une présupposition qu'il serait plus confortable de garder cachée. (En tandem avec les indices 1.1, 1.3,1.4 et 1.5)
- 1.3 L'auto-questionnement sur le vif
Se manifeste lorsqu'un participant commence spontanément à questionner tout haut une de ses suppositions suite à une intervention ou une série d'interventions.
- 1.4 Des prises de conscience individuelles, pendant le dialogue, sur ses propres présuppositions
Se retrouve lorsqu'une personne partage une découverte sur sa propre façon de penser et sur les conséquences de celle-ci, attribuant cette découverte au dialogue en cours.
- 1.5 La présentation d'un cheminement de pensée ou de l'impact d'une expérience vécue pour expliquer une présupposition ou le questionnement qu'on en fait
Se manifeste lorsqu'un participant expose une de ses croyances, opinion ou jugement de valeur ou sa réaction à une autre supposition en décrivant son raisonnement (l'échelle d'inférence) ou l'expérience de vie qui en est la source consciente (Indice 1.1+ explication).
- 1.6 Le questionnement de présuppositions avancées par d'autres personnes
Il s'agit ici de confrontations (même légères ou polies) sous forme de questions ou bien de défis d'ordre dialectique lancés à une autre participante par rapport au fondement de ce qu'il/elle avance.
- 1.7 Le questionnement de présuppositions, attitudes ou comportements perçus dans le groupe ou dans un sous-groupe
Se manifeste lorsque quelqu'un met en évidence une présupposition, un comportement ou une attitude qui semble exister dans le groupe.

Facette 2: L'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle

Indices:

- 2.1 Le souci de bien comprendre le sens de ce qu'une personne a dit
Se manifeste par des questions posées à une autre personne dans le but de saisir pleinement sa perspective. (Différent de 1.6 qui est animé par un esprit dialectique plutôt que par le désir de compréhension de l'expérience de l'autre).
- 2.2 Le respect pour quelqu'un dont le point de vue est opposé au sien
Se retrouve lorsqu'un participant offre une légitimation de la perspective de l'autre avant d'exprimer un point de vue contraire.
- 2.3 L'accueil d'une personne et de ce qu'elle apporte au dialogue
Se manifeste par des paroles ou des locutions montrant qu'on reçoit ce qu'une autre personne dit (ex. des « ah oui », des « je vois », des « mmm »).
- 2.4 La gratitude exprimée pour la contribution d'une ou plusieurs personnes
Se manifeste par des remerciements ou des paroles d'appréciation pour ce qu'une ou plusieurs autres personnes ont dit.
- 2.5 Le reflet de ce que l'autre a dit
Il s'agit d'une formulation en d'autres mots ou d'un retour sur ce qu'une personne a dit qui démontre une compréhension du contenu de son message et/ou des émotions qui le sous-tendent.
- 2.6 La réciprocité dans la vulnérabilité
Se retrouve lorsqu'un participant répond au risque pris par un autre d'exposer des émotions ou suppositions difficiles à partager en s'ouvrant de façon similaire.
- 2.7 L'appui donné à une autre personne en s'associant à son expérience ou son questionnement
Se manifeste par la révélation que l'on a une expérience ou une opinion semblable.

Facette 3: L'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive

Indices:

- 3.1 Des expériences sensorielles ou proprioceptives, du moment nommées et partagées avec le groupe
Se retrouve lorsqu'une personne révèle certaines sensations internes qu'elle associe aux échanges en cours (par exemple le cœur qui bat plus vite, nausées, mal de tête, sensation de chaleur, d'excitation...)
- 3.2 Des expériences émotionnelles du moment nommées et partagées avec le groupe
Se retrouve lorsqu'une personne partage son état affectif du moment (colère, tristesse, frustration, joie, tendresse, anxiété, impatience...) suscité par le dialogue.
- 3.3 Des demandes de ralentir le dialogue pour être davantage en contact avec son expérience
Se manifeste par une requête faite au groupe, de laisser plus de temps entre les échanges-- requête justifiée par un besoin d'entrer en contact avec soi-même et /ou d'intégrer ce qui se passe.
- 3.4 Des silences prolongés
Se retrouve dans des temps d'arrêt de 30 secondes ou plus qui offrent une possibilité d'intégrer ce qui vient de se dire et d'être en contact avec soi.

Facette 4: L'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte

Indices :

- 4.1 Des moments où l'on bâtit explicitement sur ce qui a été dit précédemment
Se manifeste lorsqu'une personne lie spécifiquement ses propos à quelque chose qui a déjà été dit dans le dialogue.
- 4.2 Le partage de ses « insights » sur le sens collectif émergent
Se révèle lorsqu'une personne capte, dans une intervention, ce qui est en train de se tisser comme sens commun à travers les échanges du groupe.
- 4.3 L'apport d'une dimension ou de distinctions qui élargissent le sens du sujet
Se manifeste lorsqu'une personne apporte un angle nouveau à ce qui s'est dit ou encore offre des nuances ou une métaphore qui enrichissent le dialogue
- 4.4 Des liens faits entre diverses interventions pour faire ressortir un « pattern » ou un thème
Se manifeste lorsqu'une personne fait le point sur plusieurs interventions pour identifier ce qu'elles ont en commun.

4.5 Des moments où l'on prend note de la diversité des points de vue

Se retrouve lorsqu'un membre du groupe fait ressortir les différences qui cohabitent dans le groupe dans la façon de voir une question ou une situation.

4.6 Des moments de transformation du sens

Se manifeste lorsqu'une participante rend explicite le passage du groupe vers un sens plus inclusif, plus différencié et plus riche par rapport au contenu ou au processus.

4.7 Des moments où le dialogue est particulièrement fluide

Se manifeste par une suite d'échanges qui, les uns après les autres, enrichissent tangiblement la construction du sens collectif. (Peut inclure les autres indices. Ici, c'est le caractère soutenu du dialogue qui fait la différence).

Facette 5: L'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle

Indices:

5.1 L'identification d'une émotion, humeur ou énergie particulière qui habite tout le groupe

Se retrouve lorsqu'une personne propose que l'ensemble du groupe est dominé par un certain état affectif ou énergétique (ex. agité, frustré, relaxé, euphorique, éparpillé, endormi...) et reçoit la confirmation des autres quant à la justesse de ce qu'elle dit.

5.2 La reconnaissance des voix plus faibles dans le groupe

Se manifeste par une invitation faite à ceux et celles qui n'ont pas parlé de s'exprimer.

5.3 La conscience que chacun participe à ce qui se construit

Se manifeste par l'apport d'exemples où la qualité du dialogue en cours est reliée à la contribution de tous et chacun dans le groupe.

5.4 La reconnaissance d'une humanité partagée

Se reflète dans des énoncés indiquant qu'une expérience partagée par un membre du groupe trouve des échos dans l'ensemble du groupe.

5.5 La présence du groupe à l'expérience collective

Se manifeste par une qualité particulière de l'attention dans le groupe, notée par les participants.

ANNEXE 9
LETTRE AUX CO-CHERCHEURS POUR LA VALIDATION

Le 21 février 2000

Cher collègue,

Plusieurs mois déjà se sont écoulés depuis que nous nous sommes rencontrés pour faire une première analyse du dialogue portant sur le thème « Les exclus ». J'ai finalement terminé l'analyse plus poussée des quatre dialogues retenus. Dans cette deuxième étape, j'ai eu l'occasion de définir plus précisément certains des indices de la grille que nous avons utilisée. Toutefois, comme vous le constaterez, le travail que nous avons fait ensemble demeure la base de l'analyse finale.

Voici votre mandat par rapport au texte que je vous fais parvenir, intitulé « Analyse du premier dialogue retenu ». Je vous demanderais de :

- 1) Lire la partie 5.1.1.1 intitulée *Le contexte* et indiquer si, à votre avis, les éléments rapportés représentent bien ce qui, dans le contexte, a pu influencer le dialogue que nous avons analysé ensemble.
- 2) Lire les parties 5.1.1.2 à 5.1.1.7 inclusivement (ces parties constituent le corps de l'analyse faite à partir du verbatim) et indiquer si vous êtes en accord avec ce qui y est présenté.
- 3) Lire les parties 5.1.1.8 *Les commentaires généraux sur le dialogue* et 5.1.1.9 *Réflexions sur le premier dialogue retenu* et indiquer si vous êtes en accord avec le contenu de ces deux parties.
- 4) Rédiger, si vous le désirez, des commentaires personnels sur ce dialogue et son analyse. Ceux-ci seront intégrés au texte final.

Quatre documents sont joints à cette lettre :

- 1) Analyse du premier dialogue retenu (annexe 1)
 - ▶ *C'est le texte à lire pour répondre aux questions posées*
- 2) La grille d'analyse définitive (annexe 2)
 - Comprenant la définition de chaque indice.*
- 3) Introduction à l'analyse des dialogues (annexe 3)
 - Ce document donne des renseignements sur la façon dont j'ai procédé pour l'analyse ainsi que sur les catégories créées pour regrouper les indices.*

- 4) La transcription verbatim du dialogue avec identification des indices et commentaires en marge (annexe 4)

Le dialogue est reproduit tel quel sauf pour des corrections mineures de grammaire et de certains anglicismes. Quelques phrases incompréhensibles ont été éliminées. Il vous est fourni simplement comme document de référence.

Je ne vous demande pas de refaire toute l'analyse en examinant chaque indice, à moins que vous vouliez entreprendre cet exercice pour votre propre bénéfice! Dans ce type de recherche-action, il s'agit plutôt d'établir si vous considérez ce qui est présenté dans l'analyse comme authentique par rapport à ce que vous avez vécu et à la démarche que nous avons suivie dans le premier niveau d'analyse.

Pourrais-je vous demander de me faire parvenir vos réponses par télécopieur au [REDACTED] ou par courriel [REDACTED] **avant le 1^{er} mars prochain**. Vous pouvez aussi me téléphoner au numéro mentionné plus haut si vous avez des questions ou des commentaires à faire oralement. Pour la recherche cependant, j'aurai besoin d'avoir vos réponses par écrit. Merci à l'avance de votre collaboration.

Marie-ève Marchand
[REDACTED]

ANNEXE 10
LETTRE AUX OBSERVATEURS EXTERNES
POUR LA VALIDATION

Le 16 février 2000

M. André Dolbec
Professeur,
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull
C.P. 1250, succursale B
Hull (Québec) J8X 3X7

Monsieur,

Permettez-moi tout d'abord de vous remercier d'avoir accepté de participer à la validation des résultats d'une recherche-action que j'ai entreprise avec un groupe de gestionnaires afin de mieux comprendre les diverses manifestations de l'exploration réflexive dans une forme particulière de dialogue de groupe – celle proposée par David Bohm. Cette recherche-action est faite dans le cadre de mon doctorat en andragogie. Afin que vous puissiez vous familiariser avec le contexte de la recherche, son but, les questions précises auxquelles j'ai cherché à répondre ainsi que la méthodologie, je joins à cet envoi, la copie d'une présentation qui donne une vue d'ensemble de la recherche (annexe 1).

Les participants co-chercheurs et moi-même en tant que chercheure principale sommes intéressés à vous soumettre notre analyse pour bénéficier d'un regard extérieur sur ce que nous avons identifié comme étant les manifestations d'indices de l'exploration réflexive. Ce sont des indices que nous avons définis dans le cadre de cette recherche. Notre conception de la validation des données est conforme à ce que propose Reason (1988)¹ lorsqu'il dit que, dans une approche post-positiviste, la validité provient de la subjectivité critique des co-chercheurs. Elle doit comprendre la justesse (*accuracy*) des résultats par rapport à des balises choisies par les co-chercheurs eux-mêmes ainsi que l'entente (*agreement*) sur l'interprétation. Reason invite les co-chercheurs à développer des procédures pour s'assurer qu'il n'y ait pas de biais collectif dans l'interprétation de l'expérience. Une des procédures les plus exigeantes consiste à soumettre l'analyse à des observateurs externes. C'est l'objet de cette demande.

Je vous prierais donc de bien vouloir examiner l'analyse que nous avons faite d'un de nos dialogues² pour voir si, en vous référant à la grille d'analyse développée au fur et à mesure que progressait la recherche, vous retrouveriez une concordance entre les indices de l'exploration réflexive que nous avons définis et les manifestations que nous avons rattachées à ces indices. À cette fin, je joins la Grille d'analyse définitive (annexe 2) et le verbatim du dialogue retenu (annexe 3) où vous trouverez, en marge, l'identification des indices ainsi que des commentaires pertinents.

¹ Reason, P. (1988) *Experience, Action and Metaphor as Dimensions of Post-positivist Inquiry*, *research in Organizational Change and development*, Vol. 2, p.195-233, JAI Press

² Le dialogue choisi est celui qui contient, au total, le plus grand nombre de manifestations des indices de l'exploration réflexive compris dans la grille d'analyse.

En ce qui concerne les indices de l'exploration réflexive tels qu'identifiés dans le verbatim du dialogue, votre mandat serait de répondre à la question suivante :

Est-ce que les passages identifiés comme manifestations d'un indice particulier de l'exploration réflexive reflètent, à votre avis, l'indice en question tel que défini dans le cadre de la présente recherche?

En ce qui concerne l'analyse du dialogue telle qu'elle devrait apparaître dans le rapport de recherche « Analyse du troisième dialogue retenu » (annexe 4), j'aimerais recevoir vos commentaires sur la façon dont les résultats sont rapportés. Pour mieux comprendre la procédure suivie pour l'analyse, je joins un court document intitulé « Introduction à l'analyse des résultats » (annexe 5).

Il s'agirait donc de lire les parties de l'analyse mentionnées ci-dessous et de donner vos commentaires par rapport à la justesse de l'analyse en relation avec la grille.

1. La partie 5.1.3.2 *L'utilisation des facettes de l'exploration réflexive : une vue d'ensemble;*
2. La partie 5.1.3.3 *Les manifestations de la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la réflexion analytique et critique;*
3. La partie 5.1.3.4 *Les manifestations de la facette 2 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience relationnelle;*
4. La partie 5.1.3.5 *Les manifestations de la facette 3 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive;*
5. La partie 5.1.3.6 *Les manifestations de la facette 4 : l'exploration réflexive fondée sur l'intuition et la sensibilité au contexte;*
6. La partie 5.1.3.7 *Les manifestations de la facette 5 : l'exploration réflexive fondée sur l'expérience transpersonnelle .*

En terminant, permettez-moi de vous redire mon appréciation pour avoir accepté de faire ce travail et de vous demander s'il serait possible d'avoir vos commentaires **avant le 17 mars prochain.**

Avec mes meilleures salutations,

Marie-ève Marchand

[Redacted signature]

[Redacted contact information]

ANNEXE 11
CALENDRIER DE LA RECHERCHE

CALENDRIER DES MOMENTS CLÉS DE LA RECHERCHE

1998

Avril

- Permission du CFC de faire la recherche sous leur égide

Mai

- Lettre d'invitation à participer au projet
- Note explicative envoyée par la chercheuse principale à ceux qui ont manifesté de l'intérêt

Juin

- Rencontre d'information pour les participants intéressés

Septembre

- Formation des participants
- Début des dialogues

Octobre

- Continuation des dialogues
- Première rencontre de réflexion sur un ensemble de dialogues (cycle intermédiaire)

Novembre

- Continuation des dialogues
- Entrevues téléphoniques individuelles remplaçant la deuxième rencontre du cycle intermédiaire

Décembre

- Continuation des dialogues

1999

Janvier

- Continuation des dialogues et fin de l'expérience
- 6 janvier : Troisième rencontre de réflexion (cycle intermédiaire)
- 27 janvier : Quatrième rencontre de réflexion (cycle intermédiaire)

Février

- Invitation aux co-chercheurs à participer au premier niveau d'analyse
- Formation de sous-groupes de co-chercheurs pour l'analyse

Avril

- Analyse des quatre dialogues retenus

2000

Février

- Envoi du texte de l'analyse aux co-chercheurs pour validation interne
- Envoi des documents aux observateurs externes pour validation

Mars

- Validation interne et externe complétée

Juillet

- Dépôt du rapport de recherche

ANNEXE 12
ÉVOLUTION DE LA GRILLE : NOTE EXPLICATIVE

ÉVOLUTION DE LA GRILLE D'ANALYSE

UN PREMIER RÉSULTAT : LA GRILLE D'ANALYSE

Les moments de réflexion sur la grille

Nous avons déjà mentionné, au chapitre 4, qu'une première grille comprenant deux indices observables pour chaque facette de l'exploration réflexive, avait été soumise aux co-chercheurs pour discussion et approbation lors de la séance de formation. Cette grille, présentée comme « évolutive »-- c'est-à-dire pouvant être altérée ou enrichie à la lumière de l'expérience--, devait servir à guider l'observation des manifestations de l'exploration réflexive. La grille telle que nous l'avons proposée, a été acceptée par les participants comme « grille initiale d'observation » (cf. annexe 6 pour le contenu de la grille).

Par la suite, la grille initiale d'observation a fait l'objet de réflexion à chaque retour sur les dialogues (petits cycles « action-réflexion ») et, plus particulièrement, lors de deux rencontres de groupe (cycles « action-réflexion » intermédiaires). La première rencontre a eu lieu suite aux quatre premiers dialogues et la seconde s'est tenue après que le groupe ait eu l'expérience de 12 dialogues. C'est lors de cette deuxième rencontre que la grille d'observation initiale a été enrichie et altérée de façon substantielle.

La grille d'analyse définitive, elle, n'est pas directement le produit du groupe de co-chercheurs : elle est fortement inspirée des apports des ces derniers mais elle inclut les fruits de notre réflexion personnelle qui s'est faite dans le cadre d'un deuxième niveau d'analyse des dialogues.

La première rencontre de groupe

La première rencontre de groupe a servi surtout à approfondir la compréhension qu'avaient les participants co-chercheurs, des différentes facettes de l'exploration réflexive et du dialogue de Bohm. Nous avons cherché ensemble, de mémoire, des illustrations de manifestations des différentes facettes

de l'exploration réflexive dans les quatre premiers dialogues. Puis, nous avons essayé de cerner des phrases, des locutions ou des comportements qui pourraient annoncer l'une ou l'autre des différentes facettes de l'exploration réflexive. Ainsi, en ce qui concerne la facette 1 : l'exploration réflexive fondée sur la pensée analytique et critique, nous nous sommes entendus sur le fait que des phrases qui commenceraient par « À partir de ce que tu as dit, je conclus... » ou « Mes croyances à ce sujet sont... » précéderaient un exposé de ses propres suppositions, alors que le questionnement des suppositions d'une autre personne pourrait prendre la forme d'interrogations comme « Qu'est-ce qui te fais réagir si fortement à ce que je dis ? » ou encore, en ce qui concerne le questionnement de ce qui se passe au niveau du groupe : « Qu'est ce que nous évitons ici ? » ou « Qu'est-ce qui nous a empêché d'atteindre un autre niveau de compréhension? »

Toutes les facettes ont été ainsi passées en revue, le groupe de co-chercheurs étant à la recherche de « phrases repères ». Les indices de la grille n'ont pas été altérés ou enrichis à ce moment là.

Les entretiens téléphoniques

Les entretiens téléphoniques ont surtout servi à confirmer ou clarifier la compréhension individuelle des participants par rapport aux facettes de l'exploration réflexive et par rapport au dialogue de Bohm. Les commentaires et les questions concernant la grille ont été repris lors de la deuxième rencontre de groupe.

La deuxième rencontre de groupe

La deuxième rencontre de groupe a été une occasion d'altérer mais surtout d'enrichir considérablement la grille. Les commentaires des co-chercheurs ont permis d'ajouter sept nouveaux indices à la facette 1; sept nouveaux indices à la facette 2 ; de reformuler les indices de la facette 3 et d'en ajouter un ; d'ajouter sept indices à la facette 4 et d'en ajouter quatre à la facette 5. Cette grille que nous appelons «grille intermédiaire d'observation et d'analyse » se retrouve à l'annexe 7.

Ce sont les indices de cette grille qui ont été utilisés par les sous-groupes pour le premier niveau d'analyse des dialogues retenus.

Le travail de la chercheure principale seule

Il s'est avéré, lors de analyses en sous-groupes, que certains indices pouvaient porter à confusion, soit parce qu'ils n'étaient pas définis assez concrètement, soit parce qu'ils se distinguaient mal les uns des autres. C'est dans le cadre du deuxième niveau d'analyse que les indices ont été opérationnalisés. C'est ce qui donne la grille définitive d'analyse.

ANNEXE 13

LETTRE DES OBSERVATEURS EXTERNES (VALIDATION)

Hull, le 27 mars 2000

Madame Marie-Ève Marchand

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Madame Marchand,

Je vous remercie de m'avoir permis de participer à la validation des résultats de votre recherche de doctorat en tant qu'observateur externe. L'analyse des données qualitatives est une démarche difficile et votre décision de la confronter au point de vue d'autres chercheurs mérite d'être soulignée.

J'ai parcouru avec intérêt les documents que vous m'avez fait parvenir le 16 février dernier. Ils m'ont aidé à me familiariser avec le contexte de la recherche, ses objectifs et votre méthodologie. Si j'ai bien compris ce que vous attendiez de moi, il s'agissait, dans un premier temps, de lire le verbatim du dialogue du 25 novembre et de vérifier si les passages identifiés comme manifestations d'un indice particulier de l'exploration réflexive reflétaient, à mon avis, l'indice en question tel que défini dans la grille d'analyse définitive qui accompagnait le dialogue. Vous me demandiez, ensuite, de lire l'annexe 4, c'est-à-dire votre analyse du troisième dialogue retenu, afin de formuler mes commentaires sur sa justesse en relation avec la grille.

Vous trouverez, ci-jointe, mon appréciation de ces deux documents.

Je vous prie de recevoir l'expression de mes salutations distinguées,

[REDACTED]

André Dolbec, Ph. D.

Professeur

Commentaires sur l'analyse du dialogue du 25 novembre

Afin de procéder à la validation de vos interprétations, j'ai parcouru le document en indiquant, de façon manuscrite, si j'étais d'accord ou non avec vos analyses. En dessous de chacune de vos annotations, j'ai indiqué « OK » lorsque j'étais d'accord avec votre analyse. À certains endroits, j'ai placé un point d'interrogation (?) pour indiquer mon questionnement et j'ai parfois suggéré une interprétation différente de la vôtre.

La presque totalité de vos interprétations me sont apparues pertinentes. Afin de limiter mon feedback, je ne m'arrêterai qu'aux analyses qui ont suscité mon questionnement.

049 Possibilité d'interpréter comme la facette 4 : 4.2 ou 4.3.

130 Affirme sa croyance (1.1)

135 4.3? : métaphore.

182 Affirme ses croyances : 1.1? Présente un angle nouveau : 4.3? Termine avec une prise de conscience : 1.4?

264 Le lien de confiance/sécurité commence à prendre forme : 4.2?

380 Possibilité de 1.1 en plus du 1.6 identifié? Énonce ses croyances et fait ressortir les différences : 4.5?

467 Partage sa timidité : 3.2?

540 Ajoute la dimension de la temporalité : 4.3

279 Métaphore : 4.3?

286 Pose une question aux autres : 4.3?

347 Invitation à s'exprimer? 5.2

492 Expression de sa croyance : 1.1?

506 Expression de sa croyance : 1.1?

507 Expression de sa croyance : 1.1?

Commentaires sur l'analyse du troisième dialogue

Je suis d'accord avec votre analyse que je trouve juste. Chacune des parties est présentée avec des exemples à l'appui qui offrent au lecteur la possibilité de comprendre comment chacune des facettes s'est manifestée pendant le dialogue.

Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble des données, je suggère d'indiquer, dans chacun de vos tableaux, le nombre total de manifestations recensées pour chacune des catégories.

André Dolbec, Ph.D.
Professeur

marie-eve marchand

De : Lorraine Savoie [mailto:lorraine.savoie@univ-lyon1.fr]
À : marie-eve marchand [mailto:marie-eve.marchand@univ-lyon1.fr]
Envoyé : 28 mars, 2000 05:38
Objet : Re: validation

Chère Marie-Ève,

Le document L'analyse du dialogue du 25 novembre est rédigé de façon très satisfaisante: le ton est bon, les différentes catégories d'analyse sont bien illustrées par l'introduction à des extraits du dialogue.

Au plaisir,

Lorraine Savoie-Zajc

· Chère Marie-Ève,

> J'ai lu le travail d'analyse que vous m'avez fait parvenir par
> l'intermédiaire d'André Dolbec et je suis maintenant prête à vous faire
> part de mes commentaires.

> Je vous remets dans l'ordre de leur apparition les questions et les
> commentaires qui me sont apparus. De façon générale toutefois, j'ai
> trouvé que le dossier pour effectuer cette validation était bien
> présenté et comportait les éléments nécessaires pour bien comprendre la
> nature du travail demandé.

> * Les 5 facettes de l'expérience sur lesquelles se fonde l'exploration
> réflexive sont-elles émergentes? proviennent-elles des écrits de Bohm?
> Je n'ai pas vu cette information. et j'aurais aimé le savoir.

> * Dans le document: introduction à l'analyse des résultats, facette 4-
> tableau il faudrait voir "intuition" et non "sensibilité" qui apparaît 2
> fois.

> En ce qui concerne la codification proprement dite j'ai des commentaires
> généraux et des commentaires spécifiques liés à la codification de
> certains passages.

> Commentaires généraux:

> J'ai regretté qu'on ne tienne pas compte des individus qui parlent.
> Seuls les énoncés sont codifiés sans égard à leur auteur. Par exemple,
> il me semblerait important de tenir compte dans l'analyse que X prend la
> parole 4 fois de suite sur un même thème et que les autres sont
> observateurs.

> J'ai trouvé, dans l'ensemble, la codification appropriée. Toutefois, je
> remarque un faible usage du 4.4: mécanisme qui organise en quelque sorte
> la direction du dialogue et donne un sens de progression, de
> construction du dialogue. Ce faible usage du 4.4 se fait souvent au
> profit de 4.3 pour lequel il y a abus. Car les idées classées sous 4.3
> sont parfois des réutilisations d'idées mentionnées précédemment dans le
> dialogue: on réemprunte et on construit. Je questionne ainsi les
> remarques de la page 22 et autres du document Analyse du 3ième dialogue.

> Il serait intéressant de considérer la dynamique de construction du
> dialogue par l'enchaînement des idées. Cette dimension me semble absente
> car tel que mentionné plus tôt, il n'y a pas d'attention explicite aux
> tours de parole ni à l'apparition des idées comme telles, lesquelles
> génèrent ou non de l'énergie et sont reprises ou non par le groupe.

> Commentaires spécifiques

> p. 1, 054- 3.1 et 1.5

- > p. 4, 182- et je me disais... 4.3?
 > puis même si je regarde... 1.5?
- > p. 7, 412- 4.4 et non 4.3 car le thème de la peur a été abordé
 > précédemment. L'auteur fait un lien.
- > p. 10, 052- 4.4 et non 1.6: reprend la dimension de l'illusion abordée
 > au tout début
- > p. 11, 061- 4.1 et non 4.3 il explore sa métaphore et 4.4 car il ne
 > rajoute pas d'éléments nouveaux mais il bâtit sur la peur: image de
 > danse contact précédente
- > p. 11 081- pas 4.3 mais 4.1
- > p. 11 084 la reformulation: ce qui est original ici c'est plutôt
 > l'élément du degré de confiance
- > p. 12 149- 4.4 reprend le thème de la peur
- > p. 13 157- 4.1
- > p. 13 203- pas 4.3 mais 4.4 reprend l'idée abordée précédemment que la
 > confiance se mérite
- > p. 15 266- pas 4.3 mais 4.4 reprend son idée de départ
- > p. 15 279- pas 1.1 mais 3.2
- > p. 15 280- puis toi tu parlais....2.7
- > p. 15 286- 4.3 aussi? on introduit l'âge, le niveau de maturité,
 > l'essence (animal-humain)
- > p. 15 286 à 304- 4.2?
- > p. 16 306- pas 4.3 mais 3.2? c'est formulé en je
- > p. 16 314- pas 4.1/1.6 mais 2.7
- > p. 18 446- 4.4 aussi reprend la distinction rôles/ personnes mentionnée
 > plus tôt.
- >
- > Voilà mes quelques remarques! J'espère que vous les trouverez
 > pertinentes et aidantes.
- >
- >
- >
- > Lorraine Savoie-Zajc, professeure
- > Université du Québec à Hull
- > [REDACTED]