

Université de Montréal

**L'expérience comme source de développement
des compétences en psychologie**

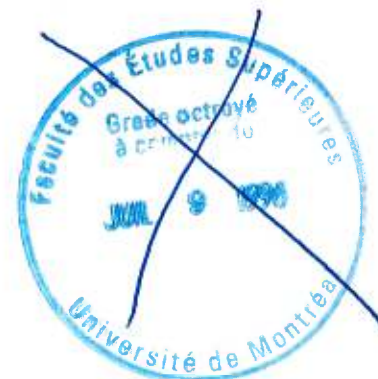
par
Lucie Mandeville

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
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en éducation - option andragogie

Décembre 1997

©Lucie Mandeville, 1997



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
L'expérience comme source de développement
des compétences en psychologie

présentée par
Lucie Mandeville

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur : Madeleine Blais, Uni. de Montréal

Directeur de thèse : Fernand Serre, Uni. de Montréal

Membre du jury : Claudia Denis, Uni. de Montréal

Examineur externe : Bruno Bourassa, Uni. Laval

Représentant du doyen de la FES à la soutenance de thèse :

Hermann Paquette, Uni. de Montréal

Thèse acceptée le : 27 mai 1998

RECONNAISSANCE

Cette recherche, en plus d'apporter des connaissances significatives dans le domaine de l'apprentissage expérientiel et du développement des compétences en psychologie, a contribué à notre propre développement professionnel et personnel. Plusieurs individus ont participé à sa réalisation. Nous tenons à leur témoigner toute notre reconnaissance.

Nos premiers remerciements s'adressent à notre directeur de recherche, Fernand Serre, docteur en éducation et professeur titulaire, associé à l'Université de Montréal. Il nous a guidé de manière exceptionnelle à travers les étapes de notre démarche. De plus, il a été, pour nous, un modèle vivant de congruence, d'humanité et de générosité. Nous exprimons aussi notre reconnaissance à Yves St-Arnaud, docteur en psychologie et professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke. Depuis le début de notre cheminement professionnel, il a été une source d'inspiration. Son humanisme, son souci constant de rapprocher la théorie et la pratique, son humilité nous ont marqué profondément. Nous désirons également souligner notre gratitude à Donald A. Schön. Son récent décès nous incite à mettre de l'avant les convictions qu'il portait à l'égard du renouvellement de la formation professionnelle.

Nous remercions sincèrement les étudiants ayant participé à cette recherche. Les expériences qu'ils ont accepté de raconter, à travers des entrevues particulièrement touchantes, ont été une source inestimable de connaissances. Nous exprimons également notre gratitude à Lucille Audet, François Ménard et Kathreen Silversides ayant collaboré à la réalisation et l'analyse des entrevues. Leur disponibilité et leur compétence ont été remarquables. De plus, leurs points de vue ont été grandement éclairants.

Enfin, nous remercions particulièrement Denis, pour son amour et sa compréhension, et nos parents et notre famille pour leur présence et leur affection. Sans l'assistance de toutes ces personnes, nous n'aurions pu mener à terme notre recherche.

SOMMAIRE

Cette recherche porte sur l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment une expérience, c'est-à-dire une situation d'interaction concrète entre l'individu et son environnement, peut contribuer au développement des ressources de l'étudiant, en vue de sa future pratique professionnelle.

Dans la plupart des disciplines universitaires, la réussite de la formation peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens aux exigences du monde professionnel. En psychologie, cela est d'autant plus pertinent qu'il a été démontré qu'une grande majorité (95%) des étudiants désirent devenir praticiens. Néanmoins, plusieurs écrits recensés, traitant de la situation de la formation professionnelle en psychologie, ont soulevé la distance qui existe entre ce qui est enseigné et la réalité professionnelle. L'étude de l'évolution du modèle scientifique-professionnel apporte des précisions quant au problème qui existe dans ce domaine. À cet égard, plusieurs auteurs ont reconnu l'échec de l'application de ce modèle dans la formation des praticiens ; cela malgré l'idéal qu'il représentait.

Face à cette situation, l'apprentissage expérientiel présente une alternative intéressante. Une recension des écrits portant sur les modèles de Dewey, Lewin, Kolb (et Piaget), Argyris et Schön permet d'identifier les principales étapes d'une démarche d'apprentissage expérientiel et des outils pertinents pour les professionnels désirant développer leur pratique.

Cette recherche vise à comprendre comment une expérience vécue par l'étudiant peut contribuer au développement de ses compétences en psychologie. Elle cherche à cerner les dimensions d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend et ses apports au niveau de la pratique professionnelle. Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie qualitative, comprenant des entrevues semi-directives, a permis de recueillir les récits d'expérience de 17 étudiants inscrits au Département de psychologie de

l'Université de Sherbrooke. L'analyse de ces récits a été réalisée selon les procédures d'une méthode d'analyse qualitative de théorisation décrite par Mucchielli (1996) et Paillé (1994).

Conformément à nos résultats, l'expérience présente quatre dimensions principales. Premièrement, c'est une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement. Cela suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut servir de déclencheur propice au changement. Deuxièmement, c'est une expérience signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne. Elle correspond particulièrement à un besoin et une propension chez la personne, elle peut présenter également un défi et des aspects de nouveauté. Troisièmement, c'est une expérience d'engagement qui suppose une structure tripolaire comprenant un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation. Quatrièmement, c'est une expérience pouvant impliquer une relation significative d'assistance. Cette relation, qui s'établit avec un interlocuteur important aux yeux de la personne, favorise l'utilisation et le développement de ses propres ressources. De plus, deux dimensions supplémentaires sont abordées : l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement. L'auto-réflexion implique que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. La reconnaissance de l'accomplissement réfère au jugement positif de soi ou d'autrui porté sur la réalisation d'un cheminement personnel à travers l'expérience.

D'autre part, les données recueillies suggèrent un certain nombre d'apports découlant de l'expérience. Ces apports se présentent sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. L'actualisation correspond à un continuum par lequel un potentiel personnel est découvert, puis il se consolide et se transforme. L'actualisation du potentiel de l'étudiant est mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de deux métacompétences se traduisant par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension de la réalité. La deuxième renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle.

Quant aux impacts de notre recherche, les dimensions et les apports de l'expérience sont considérés en fonction de leurs répercussions dans la mise en pratique d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle en psychologie. L'importance des implications scientifiques de notre étude est aussi abordée. Enfin, des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion sont discutées.

TABLE DES MATIÈRES

Reconnaissance	iii
Sommaire	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux et des figures	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER PROBLÉMATIQUE	9
1.1 PROBLÈME : FORMATION PROFESSIONNELLE EN PSYCHOLOGIE	9
1.1.1 Situation de la formation professionnelle universitaire	11
1.1.2 Situation de la formation professionnelle en psychologie	17
1.1.2.1 Satisfactions mitigées	18
1.1.2.2 Manque d'expériences pratiques	20
1.1.2.3 Monde académique et « vrai » monde	22
1.1.2.4 Crise en psychologie	24
1.1.2.5 Attachement au modèle positiviste de la science ...	28
1.1.3 Modèle scientifique-professionnel	30
1.1.3.1 Évolution et mérites espérés du modèle	31
1.1.3.2 Échec du modèle	35
1.2 CADRE THÉORIQUE : PRINCIPAUX MODÈLES D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL	41
1.2.1 Modèle de John Dewey	47
1.2.1.1 Notion d'expérience	48
1.2.1.2 Théorie de l'expérience	51
1.2.1.3 Méthode d'enquête	53
1.2.2 Modèle de Kurt Lewin	57
1.2.2.1 Recherche-action	59
1.2.2.2 Méthode d'apprentissage expérientiel	65
1.2.3 Modèle de David Kolb	70
1.2.3.1 Apport de Jean Piaget	72
1.2.3.2 Modèle d'apprentissage expérientiel	74
1.2.3.3 Styles d'apprentissage	78
1.2.4 Modèle de Chris Argyris et Donald Schön.....	83
1.2.4.1 Science-action	85
1.2.4.2 Réflexion en cours d'action et sur l'action	94
1.2.4.3 Atelier réflexif	97
1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	106

CHAPITRE II	MÉTHODOLOGIE	114
2.1	ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE : APPROCHE QUALITATIVE	114
2.1.1	Caractéristiques de l'approche qualitative	115
2.1.2	Critères de scientificité	117
2.1.2.1	Validité	118
2.1.2.2	Fiabilité	120
2.2	MÉTHODE DE CUEILLETTE : ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE	123
2.2.1	Définition de l'entrevue semi-directive	124
2.2.2	Avantages et limites de l'entrevue	126
2.2.3	Déroulement des entrevues	129
2.2.4	Élaboration du guide d'entrevue	131
2.3	PARTICIPANTS : ÉTUDIANTS EN PSYCHOLOGIE	134
2.3.1	Mode de recrutement des participants	134
2.3.2	Mode de sélection des participants	135
2.3.3	Critères de choix des participants	136
2.3.4	Profil des participants	138
2.4	MÉTHODE D'ANALYSE : ANALYSE QUALITATIVE DE THÉORISATION	140
2.4.1	Codification	142
2.4.2	Catégorisation	142
2.4.3	Mise en relation	144
2.4.4	Intégration	144
2.4.5	Modélisation	145
2.4.6	Théorisation	145
CHAPITRE III	ANALYSE	147
3.1	SYNTHÈSE DES RÉCITS D'EXPÉRIENCE	149
3.1.1	Dimensions de l'expérience	151
3.1.1.1	Une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement	152
3.1.1.1.1	Concrétude de l'expérience	154
3.1.1.1.2	Indissociabilité expérientielle	155
3.1.1.1.3	Progression de l'expérience	156
3.1.1.1.4	Long terme de l'expérience	158
3.1.1.1.5	Déclencheur de l'expérience	160
3.1.1.1.6	Occasion propice au changement ..	163
3.1.1.2	Une expérience signifiante	167
3.1.1.2.1	Réponse à un besoin	168
3.1.1.2.2	Propension à l'expérience	172
3.1.1.2.3	Défi à relever	175
3.1.1.2.4	Nouveauté de l'expérience	178
3.1.1.3	Une expérience d'engagement	180
3.1.1.3.1	Investissement	181
3.1.1.3.2	Implication	186
3.1.1.3.3	Responsabilisation	189

3.1.1.4	Une expérience impliquant une relation significative d'assistance	195
	3.1.1.4.1 Relation significative	197
	3.1.1.4.2 Relation d'assistance	201
3.1.1.5	Auto-réflexion	207
	3.1.1.5.1 Cycle action/réflexion	209
	3.1.1.5.2 Temps d'arrêt	209
	3.1.1.5.3 Contexte d'isolement	210
3.1.1.6	Reconnaissance de l'accomplissement	211
	3.1.1.6.1 Accomplissement	211
	3.1.1.6.2 Reconnaissance	213
3.1.2	Apports de l'expérience	217
3.1.2.1	Actualisation de la personne	218
	3.1.2.1.1 Découverte de soi	220
	3.1.2.1.2 Consolidation de son identité	221
	3.1.2.1.3 Changement personnel	228
3.1.2.2	Développement de métacompétences	235
	3.1.2.2.1 Comprendre par l'expérience	236
	3.1.2.2.2 Apprendre à apprendre	245
3.2	IMPACTS DE LA RECHERCHE	252
3.2.1	Répercussions dans la formation professionnelle en psychologie	252
	3.2.1.1 Dimensions et apports de l'expérience	253
3.2.2	Récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion	261
	3.2.2.1 Conscientisation de l'apprentissage	262
	3.2.2.2 Connaissance tacite	264
	3.2.2.3 Récit d'expérience	268
CONCLUSION		274
BIBLIOGRAPHIE		281
ANNEXES		xii
Annexe 1	Modèle d'action de Serre et Bourassa	xiii
Annexe 2	Modèle de praxéologie de St-Arnaud	xviii
Annexe 3	Formulaire de consentement	xxiv
Annexe 4	Guide d'entrevue	xxvi
Annexe 5	Message d'invitation aux étudiants	xxx
Annexe 6	Profil du participant	xxxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Profil des participants	139
-----------	-------------------------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Formation d'une action intentionnelle selon Dewey	52
Figure 2	Méthode d'enquête de Dewey	54
Figure 3	Méthode d'apprentissage expérientiel de Lewin	68
Figure 4	Stades de développement cognitif de Piaget	73
Figure 5	Processus d'apprentissage selon Kolb	76
Figure 6	Activité scientifique et activité professionnelle	89
Figure 7	Science-action d'Argyris et Schön.....	90
Figure 8	Dimensions de l'expérience	151
Figure 9	Une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement	153
Figure 10	Une expérience signifiante	168
Figure 11	Une expérience d'engagement	181
Figure 12	Une expérience impliquant une relation significative d'assistance	197
Figure 13	Auto-réflexion	208
Figure 14	Reconnaissance de l'accomplissement	212
Figure 15	Actualisation de la personne	220
Figure 16	Développement de métacompétences	236

**L'EXPÉRIENCE COMME SOURCE
DE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES EN PSYCHOLOGIE**

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Dans le prolongement des théories sur l'apprentissage expérientiel, le terme « expérience » réfère à toute situation d'interaction concrète entre l'individu et son environnement. Dans le Nouveau Petit Robert (1993), ce terme est défini comme *un événement vécu par une personne, susceptible de lui apporter un enseignement*¹. Cet événement peut prendre des formes variées. Par exemple, il peut s'agir d'un cours universitaire, d'un voyage ou de la mort d'un proche. Dans notre étude, l'ensemble de ces situations conduit au développement de compétences en psychologie. Le terme « compétence » renvoie aux trois types de savoirs - savoir, savoir-faire et savoir-être - utiles à la pratique professionnelle.

Cette recherche se situe dans le domaine de l'andragogie, car elle concerne spécifiquement l'apprentissage des jeunes adultes et des adultes, en fonction de la préparation à leur future pratique professionnelle. À cet effet, notre intérêt pour ce domaine découle essentiellement de notre propre cheminement professionnel à titre d'enseignante et de praticienne. En effet, enseigner la psychologie et être soi-même psychologue est une position privilégiée. D'une part, on enseigne ce que l'on connaît, en lien avec sa pratique. D'autre part, on est à même de constater la distance qui peut exister entre ce qui est enseigné et la réalité professionnelle. Enseigner dans le monde universitaire permet encore mieux de se rendre compte de cette distance. Les programmes préparent à la pratique professionnelle, toutefois dans ces programmes, on se sent souvent loin de la pratique ; les théories et les méthodes enseignées se révèlent parfois différentes de la réalité du monde du travail.

¹ Dans ce document, les citations sont sous la forme italique sans guillemets.

Ces écarts entre la théorie et la pratique ont été soulevés par de nombreux praticiens² et chercheurs. Encore récemment, nous lisons dans la brochure de présentation du 9ième Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail (1996) :

Ce congrès veut explorer l'écart entre la théorie et la pratique, la disparité du discours et de l'action, les incongruités des exigences méthodologiques et l'improvisation créatrice, la rupture entre la recherche et l'application, la distanciation inévitable de la rigueur disciplinaire et de l'adaptation politique, l'écart entre les effets attendus et les effets obtenus.

Le problème de la distance entre le monde universitaire et celui de la pratique professionnelle ne semble pas être encore résolu et soulève un intérêt certain. Ce problème est d'autant plus important que primo, dans la plupart des disciplines, la réussite du système universitaire peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens aux exigences du monde professionnel ; secundo, plusieurs études présentent un portrait sombre du succès du système universitaire à répondre à cette attente.

En effet, les recherches portant sur la situation de la formation professionnelle font état de plusieurs limites des programmes universitaires, tant au Canada, aux États-Unis, en Europe qu'ailleurs dans le monde. Au Québec, le problème semble exister non seulement dans le contexte universitaire mais dans l'ensemble du système scolaire. En effet, ces dix dernières années, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1986 ; CSE, 1991 ; CSE, 1993) a dénoncé le morcellement des connaissances et ses conséquences sur la qualité des apprentissages des élèves. Il déplore l'échec d'un système d'éducation produisant des élèves qui ont à mémoriser un grand nombre d'informations mais qui n'acquièrent pas d'habiletés et de compétences pour continuer à apprendre et à agir.

Dans certaines disciplines universitaires, la situation semble s'améliorer. Nous soulignons, notamment, certaines innovations que nous connaissons mieux : celles réalisées à l'Université de Sherbrooke en ce qui concerne l'approche par problèmes mise en place à la faculté de médecine ou le modèle coopératif développé dans plusieurs facultés

² En règle générale, le genre masculin est employé afin d'alléger le texte.

dont celle de l'ingénierie, ou encore les nombreux stages offerts dès le premier cycle, entre autres en orientation et en éducation à cette même université. À l'opposé, en psychologie, le fossé entre l'enseignement et la pratique paraît se creuser. Dans cette discipline, la formation universitaire est encore axée principalement vers l'acquisition de connaissances, laissant peu de place au développement de compétences. Au premier cycle en psychologie, il n'y a pas de stage. Cette situation diffère de disciplines universitaires du même type orientées également vers une pratique professionnelle (éducation, travail social, orientation, etc.). En psychologie, les possibilités de développer des compétences professionnelles sont limitées aux expériences de laboratoire (simulations ou jeux de rôles entre étudiants). Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'il a été démontré qu'une grande majorité (95%) des étudiants désirent en général devenir praticiens plutôt que chercheurs (Hershey et al., 1991).

Toujours dans le domaine de la psychologie, comme pour prévenir un problème d'incompétence chez les futurs professionnels, les standards universitaires augmentent. Depuis 1988, on a lancé l'idée d'un doctorat comme exigence minimale à la profession de psychologue. À cet effet, Poirier (1991), ancien président de l'Ordre des psychologues du Québec, rappelle le problème mieux que nous saurions le faire :

Quoique tous les intervenants soient en faveur d'une bonne formation de base favorisant une compréhension réelle de la recherche, la démarche diffère cependant grandement quant on veut former un véritable chercheur ou quand on désire former un véritable praticien (...) l'exigence d'une formation de troisième cycle mènerait à l'émergence d'ultra-spécialistes et à la disparition des généralistes et des praticiens de première ligne (...) (De plus) la littérature ne démontre aucunement que l'obtention d'un doctorat de troisième cycle produise nécessairement de meilleurs praticiens (p. 2-5).

Poirier (1991) poursuit en suggérant, d'une part, que la formation professionnelle soit dissociée de la formation du chercheur. D'autre part, tout comme St-Arnaud (1988, 1992), il préconise une structure semblable à celle qu'on utilise pour former les médecins, les avocats, les ingénieurs et les administrateurs, c'est-à-dire des écoles professionnelles dans lesquelles l'étudiant, dès la fin de ses études collégiales, entre dans un programme de cinq ans qui se termine par l'obtention d'un doctorat de premier cycle. Le programme

proposé devrait comporter l'équivalent d'une cinquantaine de crédits au niveau des connaissances de base en psychologie et environ 90 crédits de formation pratique à la psychologie professionnelle. Mis sur la glace depuis 1991, ce projet rencontre des résistances provenant essentiellement des milieux universitaires. En effet, même si un tel projet semble répondre aux besoins de la majorité des étudiants qui s'orientent vers la pratique professionnelle, il implique néanmoins un changement dans l'orientation et les pratiques universitaires.

Ainsi, le problème reste entier (il sera amplement illustré au chapitre premier de cette thèse). Il est d'autant plus présent pour les formateurs du milieu universitaire qui désirent, par leurs approches, favoriser le développement des compétences. Parmi les moyens proposés, lesquels s'accorderont-ils aux besoins et au niveau des étudiants n'ayant pas accès à la réalité professionnelle ? De plus, lesquels réussiront à répondre réellement aux exigences de cette même réalité ? Ainsi, cette situation amène inévitablement à se questionner sur les solutions proposées pour pallier au problème de la formation professionnelle en psychologie.

Parmi ces solutions, il importe d'abord d'établir une distinction entre celles qui s'intéressent à l'acte d'enseigner et à celui d'apprendre. En effet, comme le souligne Côté (1998), la pratique de la pédagogie a couramment véhiculé la primauté de l'enseignement sur l'apprentissage. La perspective de l'enseignement se préoccupe des moyens de *faire connaître* ou de *transmettre à un élève, de façon à ce qu'il assimile certaines connaissances* (Nouveau Petit Robert, 1993). Or, on peut apprendre, sans enseignement. À cet égard, des approches novatrices se soucient davantage de redonner à l'apprenant le pouvoir sur son processus d'apprentissage. L'approche expérientielle en est l'une d'entre elles. En effet, elle met l'accent sur le processus d'apprentissage, ses effets chez la personne et sur le sens de sa compétence (Côté, 1998). Dans cette thèse, nous avons choisi de suivre cette piste.

Selon une définition de Courtois et Pinaud (1991), l'approche expérientielle implique un contact direct - avec soi, les autres, l'environnement - et réfléchi. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice. Pour qu'elle soit formatrice, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne. Dans l'apprentissage expérientiel, l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné. Apprendre suppose donc une réflexion sur soi et sur sa relation avec ce contexte. Selon Courtois et Pinaud (1991), *cette double caractéristique éclaire le problème du savoir expérientiel, savoir local, spécifique, réel et son articulation au savoir institué* (p. 10). Enfin, les apprentissages d'ordre expérientiel s'effectuent à l'intérieur ou à l'extérieur du système formel éducatif.

Les nombreux ouvrages sur le sujet, publiés à partir des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, ont contribué à mieux connaître les différentes manières de se référer à l'expérience comme source d'apprentissage et de développement. Ces écrits sont aussi variés que nombreux. En voici quelques exemples. En 1989, Weil et McGill présentent un collectif sous le titre *Making sense of experiential learning*. Cet ouvrage regroupe une vingtaine d'écrits illustrant la diversité théorique et pratique de cette approche. À leur tour, Courtois et Pineau (1991), nos acolytes européens, proposent un manuscrit du même type intitulé *La formation expérientielle des adultes*. Dans ce document, des trentaines de chercheurs et de praticiens suggèrent plusieurs perspectives nouvelles dans leur discipline respective³. D'un genre similaire, on retrouve, notamment, les ouvrages de Boud en al. (1988) : *Reflection : turning experience into learning* et Mulligan et Griffin (1992) : *Empowerment through experiential learning*. D'autres publications, meublant les étagères de nos bibliothèques, traitent de la place de l'expérience dans la formation et le développement personnel, entre autres, Clouzot et Bloch (1981), Garneau et Larivey (1983), Gauthier et Poulin (1985), Gendlin (1984), Meyers et Jones (1993).

³ Parmi ces auteurs, certains québécois figurent : Francine Landry, Guy Bourgeault, Adèle Chéné, Chantal Héту, Fernand Serre, Louis Toupin, Jean-Pierre Theil.

Un coup d'oeil à ces ouvrages et aux articles de revues scientifiques nous conduit à une multitude de modèles, de programmes, de méthodes et de techniques basés sur l'apprentissage expérientiel et ses dérivés. Ceux-ci nous ramènent presque à tout coup aux traditions initiées par de grands praticiens-chercheurs, notamment, John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris et Donald Schön. Chacun de ceux-ci présente une contribution spécifique à l'approche expérientielle.

Suite à une recension des écrits portant sur les modèles d'apprentissage expérientiel de ces pionniers spécifiques, notre recherche conduit à l'examen plus particulier de la démarche expérientielle vécue subjectivement et racontée par les personnes l'ayant vécue. La notion de « démarche expérientielle » réfère davantage aux aspects du cheminement personnel vécu à travers l'expérience qu'aux étapes du processus d'apprentissage tel qu'il a été décrit par de nombreux auteurs (Côté, 1998 ; Kolb, 1984). Plus spécifiquement, nous croyons que la découverte des dimensions et des apports de l'expérience, selon la perspective du récit d'expérience comme moyen de mieux comprendre les modes expérientiels d'apprentissage et de développement de la personne, peut permettre d'accroître nos connaissances dans le domaine⁴.

Par le biais d'une approche qualitative, nous abordons l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. De façon plus spécifique, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : comment une expérience peut contribuer au développement des compétences de l'étudiant en psychologie. Deux objectifs sont au coeur de cette démarche de recherche. Le premier objectif est de cerner les dimensions d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend, c'est-à-dire les aspects dynamiques et significatifs de cette expérience. Le deuxième objectif est de comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce que cette expérience lui apporte au niveau de sa future pratique professionnelle.

⁴ Clouzot et Bloch (1981) en ont fait une démonstration exemplaire.

Notre thèse se divise en trois chapitres : la problématique, la méthodologie, l'analyse. Le premier chapitre aborde les grandes lignes de notre problématique. D'abord, nous y traitons, de façon approfondie, de la situation de la formation professionnelle universitaire en général, et de la situation de la formation professionnelle en psychologie en particulier. Ensuite, nous décrivons et analysons différents modèles d'apprentissage expérientiel. Les modèles développés par John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris et Donald Schön y sont particulièrement examinés. Nous terminons cette partie en énonçant de façon précise nos objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre de cette thèse porte sur nos choix méthodologiques. D'abord, nous y traitons de la recherche qualitative, ses caractéristiques et ses critères de scientificité. Ensuite, nous présentons la méthode de cueillette de données, l'entrevue semi-directive en nous attardant sur sa définition, ses avantages et limites, le déroulement des entrevues ainsi que l'élaboration du guide d'entrevue. Puis, nous examinons le mode de recrutement, le mode de sélection, les critères de choix, de même que le profil des participants. Enfin, nous exposons les étapes de la méthode d'analyse qualitative de théorisation.

Le troisième chapitre rend compte de l'analyse des données recueillies au terme de cette recherche. Nous y verrons qu'une expérience, qui est source de développement des compétences, comporte quatre dimensions principales. Premièrement, elle est en continuité transactionnelle avec l'environnement. Deuxièmement, elle est signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne. Troisièmement, c'est une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation. Quatrièmement, elle implique une relation significative d'assistance. De plus, deux dimensions complémentaires apparaissent dans les récits : l'auto-réflexion qui suppose un questionnement sur les issues de l'expérience, et la reconnaissance de l'accomplissement qui réfère au jugement positif porté sur la réalisation d'un cheminement personnel à travers l'expérience. Nous verrons également ce qu'apporte l'expérience au futur praticien. Ces apports se présentent sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. L'actualisation correspond à un

continuum par lequel un potentiel personnel est découvert. Il se consolide et se transforme. Le développement de métacompétences correspond à deux aptitudes particulières : la capacité de se référer à ses expériences pour comprendre une réalité et celle d'apprendre à apprendre.

Nous abordons finalement les impacts de notre recherche. Nous discutons plus précisément de ses répercussions en ce qui a trait à la mise en pratique d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle en psychologie et des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion. Nous concluons en rappelant l'essentiel des éléments constituant notre recherche. Nous soulignons, d'une part, sa contribution sur les plans scientifique et pédagogique, d'autre part, nous énonçons ses principales limites. Enfin, nous esquissons quelques pistes pouvant conduire à des recherches ultérieures dans le domaine.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre met l'accent sur deux dimensions au coeur de notre recherche : la formation professionnelle en psychologie et l'apprentissage expérientiel. La formation professionnelle en psychologie est abordée dans une première section. Nous y discutons de ses limites quant à la préparation des futurs praticiens aux exigences de la pratique. L'apprentissage expérientiel est traité dans une seconde section. Nous y présentons différents modèles portant sur le processus par lequel une personne apprend par l'expérience. Nous terminons cette partie par l'énonciation explicite des questions et objectifs de notre recherche.

1.1 PROBLÈME : FORMATION PROFESSIONNELLE EN PSYCHOLOGIE

Dans la plupart des disciplines universitaires, la réussite de la formation peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens aux exigences du monde professionnel. Plusieurs études présentent un portrait sombre de la situation. En effet, la situation de la formation professionnelle universitaire, d'un point de vue général, est considérée comme problématique par plusieurs auteurs recensés. Tardif (1994) précise que, dans le domaine de l'ingénierie, la majorité des industries se déclarent insatisfaites de la formation reçue par les ingénieurs dans les universités du Québec. À cet effet, Schön (1987, 1994) parle d'une crise de confiance à l'égard des professionnels par les clients qui font appel à leurs services et par les professionnels eux-mêmes qui commencent à douter de leurs compétences.

La formation professionnelle en psychologie n'est pas jugée plus positivement que celles des autres disciplines. Si elle reçoit parfois des louanges, le plus souvent elle fait l'objet de critiques et questionnements. On lui reproche, notamment, de ne pas offrir suffisamment d'expériences pratiques aux futurs praticiens (Castro et Engelhart, 1993 ; Lunt et Gray, 1990 ; Pithon et Mouton, 1991-1992). On soulève également les conséquences fâcheuses de la distance entre le monde universitaire et ce que certains considèrent le « vrai » monde (Coons, 1990 ; McGovern et al, 1991). Enfin, de nombreux auteurs relèvent l'état de crise, dans laquelle la psychologie se trouve, attribuée en grande partie à son attachement à une forme d'enseignement traditionnel basé sur un modèle positiviste de la science (Cahan et White, 1992 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Kimble, 1994 ; Knapper, 1986).

L'étude de l'évolution du modèle scientifique-professionnel peut apporter un éclairage complémentaire sur le problème qui existe dans le domaine de la psychologie. Ce modèle consiste à former les étudiants tant à la recherche qu'à la pratique. Il a été instauré en 1949 et détermine, encore de nos jours, les fondements de la formation universitaire en psychologie. Plusieurs études expliquent son évolution et ses mérites espérés mais, surtout, son échec à préparer adéquatement à l'exercice de la pratique professionnelle. La nature hybride de ce modèle amène maints auteurs à considérer cet insuccès comme une difficulté inhérente à la double formation : recherche-pratique.

Dans cette partie, nous présentons d'abord un portrait de la situation de la formation professionnelle universitaire. Puis, nous nous attardons particulièrement à la situation de la formation professionnelle en psychologie. Enfin, pour analyser plus à fond le problème, nous traitons du modèle scientifique-professionnel prôné dans le domaine de la psychologie.

1.1.1 SITUATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE

Suite à une recension des publications récentes sur la situation de la formation professionnelle universitaire, nous constatons qu'un nombre grandissant d'articles et d'ouvrages reprochent à l'université de ne pas former des praticiens capables de répondre aux besoins de la société. Récemment, Curry et Wergin (1993) rapportent plusieurs études (Brown, 1988 ; Carter, 1983 ; Dinham et Stritter, 1986 ; Edwards, 1988 ; Grabowski, 1983 ; Halpern, 1982 ; Porter and McKibbin, 1988 ; Tomain et Solimine, 1990 ; Watson, Meyer et Wotman, 1987) ayant fait la critique de la formation dans des domaines aussi variés que ceux de l'administration, l'éducation, la médecine et l'ingénierie. En général, cette critique rend compte de la faible performance des universités dans la préparation de professionnels compétents.

Notamment, Curry et Wergin (1993), se référant à l'étude de Dahlgren et Pramling (1985), soulignent l'incompatibilité entre le contenu des programmes universitaires et la nature des demandes professionnelles dans la première année de pratique telles que perçues par les diplômés en médecine, administration et ingénierie. Ils précisent qu'en ingénierie, les professionnels se plaignent des théories apprises lors de leur formation. Elles s'avèrent, dans leurs propres mots, *trop simplistes pour être utiles dans la gestion des problèmes ambigus de la vraie vie*⁵ (Curry et Wergin, 1993, p. 108).

Il importe de mentionner que certains auteurs, dont Tardif (1994), font un constat plutôt objectif des insatisfactions émises à l'égard de l'université. Ce constat se base principalement sur des enquêtes menées auprès des clients, des institutions universitaires et des professionnels eux-mêmes. Cependant, d'autres auteurs y vont d'une critique plus personnelle, parfois chargée d'opinions radicales et pessimistes. Certains vont même jusqu'à un certain cynisme. Notamment, Wilshire (1987) dans un article intitulé *Can the university defend the values upon which it stands ?*, se dit alarmé par la division qui règne au

⁵ Pour faciliter la lecture de ce document, nous avons traduit les citations de langue étrangère.

sein de l'institution universitaire entre les différentes disciplines et en général entre le savoir - considéré par les universités comme une vérité - et la réalité. Il porte un jugement sévère lorsqu'il affirme que l'université est devenue rien de mieux *qu'une collection de départements tenus ensemble par un système de chauffage* (p. 254-255).

Pour sa part, Schön (1987) parle d'une crise de confiance à l'égard de la compétence des professionnels. Il fait mention des critiques formulées à l'égard des écoles de droit, d'administration et d'ingénierie. Les universités qui sont remises en question commencent à douter d'elles-mêmes : la connaissance professionnelle enseignée dans les écoles, prépare-t-elle l'étudiant aux exigences du monde professionnel ?

Malheureusement, la majorité des écrits recensés⁶ répondent *non* à la question de Schön. Tardif (1994) indique que, dans le domaine de l'ingénierie, 85% des industries se déclarent insatisfaites de la formation reçue par les ingénieurs dans les universités du Québec. De l'avis de Tardif (1994), ces conclusions québécoises sont corroborées par d'autres écrits. Il cite Todd et al. (1993) qui présentent les résultats d'un sondage effectué auprès d'industriels. Les conclusions rapportées dans cette étude sont négatives quant à la qualité de la formation professionnelle des ingénieurs en milieu universitaire.

Les carences les plus fréquemment relevées chez les nouveaux professionnels en ingénierie sont la synthèse des connaissances, la conception et la gestion de projets, la créativité, les communications orales et écrites. De plus, on note que les étudiants eux-mêmes se déclarent insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue, mentionnant l'absence de formation pratique, l'absence d'intégration des connaissances, la piètre qualité de plusieurs cours (Tardif, 1994).

Face à ces résultats, la *National Science Foundation* des États-Unis a subventionné six coalitions dans le but de revoir les programmes de formation des ingénieurs. Tardif

⁶ Notre recension d'écrits porte exclusivement sur la situation de la formation à l'égard de la pratique professionnelle qui est en lien avec l'objectif de cette recherche. Nous n'avons pas fait le bilan des études portant sur la capacité des universités à former à la recherche.

(1994) cite un article d'Ingraffea et al. (1991) dans lequel une de ces coalitions SYNTHESIS identifie neuf lacunes des programmes de formation :

- *L'accent est mis sur le savoir au détriment des compétences ;*
- *les connaissances sont morcelées et l'établissement de relations interdisciplinaires est rarissime ;*
- *les différences individuelles des étudiants pour ce qui est de l'apprentissage sont complètement ignorées ;*
- *les étudiants ont peu de projets de conception à réaliser ;*
- *il n'y a pas suffisamment de situations d'apprentissage qui garantissent la connaissance des exigences de la vie professionnelle ;*
- *les situations d'apprentissage en laboratoire sont nettement insuffisantes ;*
- *il s'écoule beaucoup de temps avant que les nouvelles technologies ainsi que les recherches récentes soient prises en compte dans les programmes de formation assumés par les institutions d'enseignement ;*
- *les aspects sociaux et éthiques en lien avec les décisions professionnelles sont ignorés ;*
- *les interventions pédagogiques sur les communications orales et écrites en milieu professionnel sont peu fréquentes (Tardif, 1994, p. 6).*

Selon Tardif (1994), ces études menées dans les institutions responsables de la formation professionnelle démontrent que la formation ne répond pas suffisamment aux attentes et aux exigences de la société actuelle et future. Elles démontrent également que le degré de flexibilité des connaissances et des compétences développées par les étudiants est extrêmement faible. Curry et Wergin (1993) arrivent à des conclusions similaires.

Malheureusement, ces lacunes relevées dans la formation des ingénieurs ne sont pas uniques à cette discipline. On les retrouve aussi dans d'autres domaines. En sciences infirmières, entre autres, une étude (MSSS, 1987) précise que les employeurs expriment une insatisfaction majeure vis à vis la formation des infirmières et pensent que les candidates à l'exercice ne sont pas prêtes à devenir immédiatement des infirmières autonomes. Dans ce même domaine, les problèmes les plus couramment exprimés quant à la compétence des infirmières se traduisent par un défaut d'intégration des connaissances, une difficulté à établir des liens entre les observations et l'état du bénéficiaire, une difficulté à déterminer les priorités, à planifier les soins et à évaluer l'effet des interventions (O.I.I.Q., 1984). À ce sujet, Viens (1994) souligne que de nombreux auteurs (Demers,

1984 ; Paquet-Grondin et Millard-Martel, 1981 ; Rajabally, 1978) considéraient déjà qu'un fossé s'était creusé entre les programmes d'enseignement et la réalité vécue dans les milieux de travail.

Du même avis, mais cette fois-ci en sciences sociales, Caouette (1991) soulève l'idée que la formation universitaire semble avoir lieu en vase clos, dans un « univers artificiel ». L'opinion de Caouette (1991) semble corroborer d'autres écrits relevant les lacunes du système universitaire. Curry et Wergin (1993) identifient trois raisons qui expliquent l'incongruence entre les programmes universitaires et les contextes de travail professionnel : (1) la valorisation de la connaissance scientifique au dépend des habiletés pratiques ; (2) la dominance de la recherche et la production de publication au dépend de l'enseignement, et (3) l'inadéquation des méthodes d'évaluation.

La première raison, la valorisation de la connaissance scientifique aux dépens des habiletés pratiques, a déjà été soulignée. Disons simplement que, selon Curry et Wergin (1993), si, dans certains domaines, la situation de la formation semble s'être améliorée par l'augmentation d'expériences pratiques au cours des études, ces expériences sont toutefois souvent offertes vers la fin du programme ou de façon discontinue.

La deuxième raison concerne la dominance de la recherche et la production de publications aux dépens de l'enseignement. À cet égard, un récent exposé de la situation de l'éducation au Québec (Gouvernement du Québec, 1995-1996) indique que la mission d'enseignement universitaire, en particulier au premier cycle, ne semble pas recevoir toute l'attention qu'elle mériterait. On précise, au sujet de la mission d'enseignement que *placée au bas de la hiérarchie, confiée largement à du personnel précaire, boudée par les professeurs qui sont incités à prendre les bouchées doubles en recherche s'ils veulent se faire une carrière, elle fait figure de parent pauvre du système* (p. 18).

Dans ce même exposé, les associations étudiantes et les syndicats de professeurs font état des rapports inégalitaires, voire du « divorce », entre les deux partenaires de la mission universitaire (l'enseignement et la recherche). La recherche est survalorisée au détriment de l'enseignement. Elle est devenue l'instrument de mesure privilégié du rendement universitaire et de la connaissance des professeurs. En conséquence, en particulier au premier cycle, ces derniers semblent se consacrer davantage à la recherche et semblent délaisser l'enseignement. De même, Abrahamson et Pearlman (1993) précisent que les professeurs sentent souvent une pression qui les amène à sacrifier leurs implications cliniques pour produire des résultats de recherche publiables le plus vite possible.

La troisième raison se rapporte à l'inadéquation des méthodes d'évaluation. Sur cet aspect, Curry et Wergin (1993) expliquent que la formation universitaire fait une sur-utilisation des examens à choix multiples. Ce type d'évaluation met l'emphase sur l'acquisition de connaissances au détriment du développement d'habiletés nécessaires à l'analyse et la résolution des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles complexes. À ce sujet, selon Torrance (1993) des évidences montrent les effets contradictoires et souvent négatifs de cette forme d'évaluation⁷. Du même avis, Allport (cité dans Reason et Rowan, 1981) laissait entendre que l'emphase sur les tests et les « techniques standardisées » est dommageable pour les habiletés potentielles de nos jeunes cliniciens⁸.

Voilà qui est probablement pire que de ne pas préparer les futurs professionnels aux exigences de la pratique, c'est-à-dire, réduire les compétences potentielles des praticiens. À ce sujet et se référant au modèle scientifique-professionnel que nous verrons plus loin, St-Arnaud (1992) explique ceci :

⁷ Torrance (1993) cite Broadfoot et al. (1988), Cole (1990), Dwyer (1990), McLean (1990), Murphy et Torrance (1988) qui affirment que l'évaluation devrait tenir compte d'un niveau plus élevé d'habiletés et de compétences comme la capacité de résoudre des problèmes et devrait impliquer des tâches beaucoup plus réalistes que les instruments utilisés traditionnellement dans le domaine.

⁸ Allport réfère à l'expression *livre de recettes (cookbook)* pour illustrer ce qu'il entend par des *techniques standardisées*.

En formant des praticiens dans le cadre du modèle scientifique-professionnel, on accentue l'écart entre la pratique professionnelle et le discours que l'on tient sur cette pratique. La conséquence, qui devrait inquiéter le formateur, est que le praticien formé à cette école devient de moins en moins capable d'apprendre à partir de sa pratique, de diagnostiquer ses propres erreurs et de les corriger (p.89-90).

Cette situation avait déjà été dénoncée par Proshansky en 1972. Celui-ci considérait alors comme une *vraie tragédie* le fait que la plupart des étudiants arrivent avec une variété d'intérêts, d'habiletés et de talents et que l'université leur impose une identité professionnelle déjà toute faite. Il ajoutait, de façon ironique, que *le concept de différences individuelles, qui est connu surtout des psychologues, ne semble pas plus pertinent pour la formation des étudiants en psychologie* (p. 208). Sur ce même aspect, Milne (1989) spécifie que l'université ignore le potentiel personnel des futurs professionnels.

Pour sa part, Tardif (1994) indique qu'*on peut penser, à juste titre que la base des connaissances spécialisées est le seul trait caractéristique que les universitaires ont conservé pour ce qui est d'une profession et qu'on retrouve ici le rationnel qui les conduit à privilégier le savoir théorique au détriment du savoir pratique* (p. 2). A ce titre, il cite deux études : celle de McGuire (1993) qui traite de la méfiance du public face à la qualité du service des professionnels et celle de Shaw (1987) qui porte sur la sur-spécialisation des professionnels qui contribue à la perte de leur compétence.

À cet égard, Schön (1987) constate que la pratique est trop souvent perçue comme la simple application de théories et de modèles appris à l'université⁹. Il signale des éducateurs chevronnés exprimant leurs préoccupations quant au fossé entre la conception de l'école sur les connaissances professionnelles et les compétences requises par les praticiens. Schön (1987) cite notamment Alfred Kyle (1974) qui a écrit ceci : *On sait comment enseigner aux gens comment construire des bateaux, mais on ne sait pas quel genre de*

⁹ Bien entendu, explique Schön (1987), *il ne s'agit pas là d'un point de vue inhabituel. Plusieurs utilisent l'expression : « C'est là un point de vue universitaire ou théorique » dans son sens péjoratif* (p. 17).

bateau on doit construire (p. 34). Schön (1987) cite également un éminent professeur dans le domaine de l'administration, William Pownes (1972) qui observait ceci : *Il est surtout essentiel d'enseigner aux étudiants comment prendre des décisions sous des conditions d'incertitude, mais c'est justement ce que l'on ne sait pas enseigner* (p. 34).

Ce scepticisme revêt plusieurs formes. À cet égard, Schön (1994) indique que, même de nos jours, face à la pollution de l'environnement, à l'exploitation du consommateur, à l'iniquité et aux coûts élevés des soins de santé, à la perpétuation des injustices sociales, *les professionnels de formation scientifique deviennent des personnages peu recommandables* (p. 30). Non seulement les professionnels ont-ils perdu la confiance du grand public, mais de manière plus significative encore, ils commencent à douter eux-mêmes du bien-fondé de leurs compétences.

La crise de confiance envers les professionnels et, par conséquent, envers la formation universitaire semble être associée à une question centrale : l'université a-t-elle véritablement contribué à améliorer le bien-être de la société ? Si, de l'avis de Schön (1994), la réponse à cette question est plutôt négative, le problème réside en partie dans le fait que la formation universitaire a hérité et continue de prôner certains principes de la science positiviste. Schön (1994) indique que, *pour entrer à l'université, il y a un prix à payer (...) (les futurs professionnels) doivent accepter l'épistémologie positiviste de la pratique qui fait désormais partie intégrante de chaque fibre du tissu universitaire* (p. 61-62). Comme nous le verrons dans ce qui suit immédiatement, c'est particulièrement le cas pour la formation professionnelle en psychologie.

1.1.2 SITUATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN PSYCHOLOGIE

La formation professionnelle en psychologie ne fait pas exception à la critique exposée précédemment. En fait, Stam (1990a, 1990b) précise que, même si elle a été

constamment critiquée, la psychologie semble remarquablement immunisée contre ces critiques. Ces critiques se rapportent souvent à la nature du modèle de formation qui a été instauré voilà presque cinquante ans et qui persiste encore de nos jours dans les universités américaines et canadiennes : le modèle scientifique-professionnel. Ce modèle est basé sur l'idée que le praticien doit recevoir une double formation : recherche-pratique.

À cet égard, la situation de la formation en psychologie au Québec ressemble à celle vécue en Europe et aux États-Unis, avec quelques années de différence. Voilà ce que nous avons constaté dans les études recensées. Ces études concernent la situation de la formation en psychologie au Québec, mais comme celles-ci sont plutôt rares, elles concernent aussi celle de la formation en Europe et aux États-Unis. Traitons d'abord des satisfactions à l'égard de la formation en psychologie qui sont, somme toute, assez mitigées.

1.1.2.1 SATISFACTIONS MITIGÉES

La formation en psychologie reçoit parfois des éloges. Par exemple, une enquête menée par Hershey et al. (1991) auprès d'étudiants inscrits au programme de doctorat professionnel (Psy.D.) à l'Université de Baylor aux États-Unis, montre un taux très élevé de satisfaction par rapport à la qualité de la formation. Ce programme de doctorat accorde une importance première à la pratique professionnelle. Selon les auteurs, *les étudiants s'y étant inscrits semblent significativement plus satisfaits de leur formation et de leur carrière que les étudiants ayant complété un Ph.D. (non professionnel)* (p. 351).

Un autre exemple, celui de Castro et Engelhart (1993) en France, indique que la formation en psychologie a eu le mérite de développer à la fois une science et une profession. À ce sujet, ils précisent qu' *en tant que scientifiques, les psychologues ont ouvert de nouveaux champs de recherche ; en tant que professionnels, ils ont contribué à la diversification des pratiques psychologiques, avec un souci constant pour l'adaptation des réponses aux besoins du terrain* (p. 101).

Cependant, la plupart du temps, ces quelques éloges font état d'une satisfaction plutôt douteuse. De fait, des enquêtes menées auprès d'étudiants et de praticiens montrent que certains éléments font tout de même l'objet de critiques et de questionnements. Morin et Lacroix (1995) exposent les principaux résultats d'une enquête visant à mesurer le niveau de satisfaction d'ex-stagiaires inscrits à l'École de psychologie de l'Université Laval à Québec face aux diverses dimensions de leur formation pratique. L'enquête fait ressortir un assez fort degré de satisfaction générale (76%), mais cette satisfaction est nettement plus faible vis-à-vis la formation préalable au stage. Selon les auteurs, *la plus grande insatisfaction se rattache à la préparation universitaire (au niveau du baccalauréat), jugée inadéquate* (p. 18).

De même, Pithon et Mouton (1991-1992) se sont intéressés grandement à la situation de la formation en psychologie en France¹⁰. Ils présentent quelques études ayant démontré cette satisfaction mitigée. Notamment, ils citent une étude de Maret et al. (1984) réalisée entre 1973 et 1983, et portant sur l'insertion des étudiants en psychologie. Cette étude montre que 68% des personnes interrogées sont assez satisfaites et très satisfaites de la formation reçue. Toutefois, les principaux reproches formulés par les étudiants concernent le manque de professionnalisation de la formation. Trois reproches sont particulièrement formulés : (1) la formation présente trop de théorie ; (2) la formation ne prépare pas à l'exercice d'une profession ; (3) la formation manque de contact avec le monde du travail.

Une autre étude réalisée et citée par les mêmes auteurs a été menée entre 1981 et 1982. Cette étude montre que si la plupart des étudiants sont assez satisfaits de leur formation, *ce qui est massivement regretté c'est toujours le manque de pratique et d'expérience professionnelle au cours d'études* (p. 623). Une enquête (APAR, 1985, citée dans Pithon et Mouton, 1991-1992), menée auprès des psychologues cliniciens, obtient des résultats plus négatifs encore. Selon cette enquête, deux tiers des praticiens se disent mécontents de la

¹⁰ Rappelons que nous référons à des enquêtes européennes car, à notre connaissance, peu d'études sur le sujet ont été réalisées au Québec.

formation aussi bien sur le plan théorique que pratique. Enfin, deux autres enquêtes mentionnées dans Pithon et Mouton (1991-1992), celles de Mouton, François et Pithon (1986) et Delorme, Mouton et Pithon (1987) stipulent que les praticiens interrogés désirent des stages plus nombreux, plus longs, plus diversifiés.

En conséquence, si un nombre restreint d'études montrent que les étudiants et les praticiens sont satisfaits de leur formation, les résultats précisent qu'ils sont souvent mécontents face au manque d'expériences pratiques. Abordons plus en détail cette lacune.

1.1.2.2 MANQUE D'EXPÉRIENCES PRATIQUES

Strupp (1981) et Fox (1994) laissent entendre, qu'à part quelques exceptions, la formation n'a pas fait un travail impressionnant dans le développement des compétences des praticiens. Castro et Engelhart (1993) ajoutent que, du moins dans le domaine de la psychologie, la mise en pratique, lors des stages, s'est effectuée dans une perspective d'école plutôt que centrée sur des problèmes réellement rencontrés par les praticiens¹¹. Ils expliquent que pour augmenter leurs chances d'insertion professionnelle ou pour se perfectionner, bon nombre de psychologues ont dû entreprendre des formations complémentaires à celle reçue à l'université (aussi Pithon, 1992)¹².

Sur le sujet, Pithon et Mouton (1991-1992) se sont intéressés à la perception des étudiants quant aux exigences essentielles à retrouver dans la formation du psychologue. À ce sujet, ils citent l'enquête de Lecuyer et al. (1986), ayant un caractère national (vingt-deux universités y ont participé), qui confirme et précise les résultats de plusieurs enquêtes locales toutes citées aussi dans Pithon et Mouton (1991-1992) : Bataille et al. (1976), Beney (non daté), C.I.D.O. (1981), Dachet (1977), Fraisse et Constancial (1967), Guillec

¹¹ À cet effet, Hoshmand et Polkinghorne (1992) expliquent qu'un praticien novice est souvent incapable de comprendre véritablement les problèmes de la pratique jusqu'à ce qu'il ait l'opportunité de se confronter aux exigences de la pratique.

¹² C'est concrètement le cas au Québec même si, à notre connaissance aucune étude n'a encore porté sur cette problématique.

(1984), Lecuyer et al. (1986), Memin (1980), Mouton et Pithon (1982), Pithon et al. (1988, 1990), Pithon, Mouton et Chamard (1984, 1985), Ricateau (1984). L'enquête de Lecuyer et al. (1986, cités dans Pithon et Mouton, 1991-1992) révèle que les étudiants demandent, en premier lieu, une formation plus pratique (46 %) et s'enquêtent seulement en dernier lieu, d'une formation plus théorique (6%).

D'un autre point de vue, Pithon et Mouton (1991-1992) ont mené une étude auprès des praticiens sur leurs aspirations à changer leur formation. Les résultats indiquent la nécessité d'acquérir un savoir-faire professionnel (entre autres, la formation aux entretiens, à la conduite de réunions et aux techniques psycho-thérapeutiques). Cela constitue la suggestion prioritaire des psychologues pour améliorer leur formation. Le renforcement des liens avec le monde du travail constitue la deuxième suggestion (davantage de stages, de contacts avec des intervenants professionnels, d'informations et de documentations sur les entreprises).

Face à ces résultats, Pithon et Mouton (1991-1992) ajoutent ceci : *On est frappé par le caractère appliqué et professionnel des principaux souhaits. On peut faire l'hypothèse, par contre, que les programmes d'enseignement à l'université correspondent à un ordre inverse* (p. 624). À cet égard, ils s'affirment de façon plutôt radicale :

Si les exigences et les besoins en formation des étudiants et des praticiens convergent pour demander une véritable formation professionnelle, où les praticiens auraient un rôle essentiel à jouer pour transmettre leurs pratiques (...) le statut des universitaires, leur vocation d'enseignant-chercheur, un système de recrutement et de promotion lent, coûteux, et fondé essentiellement sur la recherche fondamentale et la monodisciplinarité, ne leur permettent pas de jouer un rôle comparable. D'ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont jamais exercé en tant que praticiens ; ils connaissent donc mal les exigences du travail ! Comment peuvent-ils concrètement aider les étudiants à s'insérer professionnellement ? Est-ce leur préoccupation principale ? Leur fonction est plutôt de veiller au maintien des exigences scientifiques sur le plan théorique, technique et méthodologique, à promouvoir les recherches sur le plan national et international (p. 626).

Tous ne sont pas aussi radicaux, ni du même avis, que Pithon et Mouton. En effet, Collin (1996) indique que dans une formation initiale en psychologie une plus grande

attention est portée aux habiletés pratiques de la relation d'aide qu'aux approches théoriques sur l'orientation. De plus encore, Meier (1993) commente que les lacunes de la formation en psychologie ne sont pas le manque d'expériences pratiques. Ce dernier cite plusieurs publications récentes qui ont noté le manque d'emphase placée sur la mesure psychologique dans la formation en psychologie. Notamment, Aiken et al. (1990, cités dans Meier, 1993), dans une enquête auprès des départements universitaires en psychologie, indiquent que seulement un quart des départements évalue positivement leurs étudiants par rapport à l'acquisition de méthodes et concepts psychométriques.

La plupart des auteurs recensés ont tout de même un point de vue convergent à celui de Pithon et Mouton. Selon Over (1991), le problème central de la formation professionnelle universitaire est que ceux qui forment les professionnels, ne sont pas eux-mêmes des professionnels, mais en majorité des chercheurs. Déjà Pinard en 1964 avait souligné ce problème. Plus récemment, Belar et Perry (1992) ainsi que Lunt et Gray (1990) soulèvent aussi des questionnements sur la crédibilité des enseignants-chercheurs et le fait que ceux-ci ont été plusieurs années en dehors du terrain. Ils considèrent aussi que, dans leur formation, les étudiants sont trop protégés des contraintes inhérentes à la réalité¹³. Les apprentissages, réalisés sous la forme de jeu de rôles ou de simulations, pourraient ne pas survivre à la pression de la pratique professionnelle. En d'autres mots, le monde universitaire pourrait ne pas répondre adéquatement aux exigences du « vrai » monde. Nous en discutons dans les pages suivantes.

1.1.2.3 MONDE UNIVERSITAIRE ET « VRAI » MONDE

Castro et Engelhart (1993) mentionnent que l'un des principaux objectifs de la discipline psychologique doit être de contribuer à la qualité de vie de la société et l'objectif

¹³ D'un point de vue similaire, Fugua et Gade (1982), qui ont fait la recension de la littérature sur la formation pratique en psychologie, remarquaient déjà que notre compréhension de la composante pratique dans la formation est assez limitée. Les auteurs discutaient du fait qu'il y a une presque-absence de principes empiriques guidant l'utilisation de la pratique dans la formation, et il y a une faiblesse dans la méthodologie de recherche à cet égard.

de ceux qui l'exercent d'en définir l'utilité en l'adaptant aux besoins de la société (p. 108). La presque totalité des auteurs recensés a reconnu l'importance de ces objectifs, notamment, Berry (1988), Bevan (1991), Bickman (1987), Coons (1990), Ericksen (1966), Fox (1994), Fox et Barclay (1989), Hoshmand et Polkinghorne (1992) Pithon et Mouton (1991-1992), Strickland et Halgin (1987), Thelen et Ewing (1970). Par contre, tous ne sont pas certains que la formation en psychologie et les psychologues eux-mêmes y soient parvenus. Notamment, Coons (1990), reconnaissant les progrès louables de la psychologie au cours des quarante dernières années, indique que de nos jours *le confort personnel des psychologues devient plus important que les objectifs formels qui sont d'accroître les connaissances et de les appliquer à l'amélioration de la société* (p. 145).

À cet effet, Collin (1996) précise que les théories psychologiques enseignées sont, par leur nature même, difficiles à appliquer dans la pratique, particulièrement dans un domaine aussi dynamique et changeant que la réalité humaine. Neufeldt (1989), pour sa part, affirme que la psychologie en tant que discipline semble bien souvent incertaine de son rôle dans *les affaires du vrai monde*, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de *questions ayant un effet direct sur le bien-être de l'humanité, de façon à aider à résoudre les problèmes sociaux* (p. 690). Du même avis, Bevan (1991) indique que la formation devrait être faite dans le *vrai monde de l'expérience journalière* et que *nos stratégies actuelles de formation sont justement d'en être séparées* (p. 475).

Pour cette raison, les diplômés n'ont peut-être pas une connaissance et de l'expérience pratique suffisante pour affronter les problèmes réels de la vie courante. À cet égard, Strickland et Halgin (1987) constatent que la formation en psychologie n'est pas *très congruente avec les buts de carrière de nos étudiants* (p. 150). D'un point de vue plus spécifique, les étudiants n'ont peut-être pas la préparation requise pour gérer les problèmes déontologiques issus de cette réalité. Sur cet aspect, une recherche de Pettifor et Pitcher (1982), portant sur la formation déontologique, a été adressée aux directeurs de

programmes d'études supérieures en psychologie au Canada. Celle-ci montre que plusieurs diplômés cliniciens n'ont pas reçu une formation suffisante sur les problèmes éthiques. Les auteurs précisent qu'en général, la formation en éthique est minimale et que cette situation pourrait causer des torts au public et à la psychologie en tant que profession.

Le contact avec la réalité du monde du travail pourrait bien permettre de mieux préparer les étudiants. Il s'agit de l'une des principales suggestions émises par des étudiants en psychologie questionnés par Pithon et Mouton (1991-1992). Boyd (1964) réclamait aussi que les théories psychologiques apprises à l'université soient expérimentées concrètement en dehors de l'environnement universitaire. Plus récemment, McGovern et al. (1991) le revendiquent également. À cet effet, ces derniers citent une affirmation de McKeachie et Milholland (1961) qui demandait ceci voilà trente ans :

Nous voulons que nos étudiants, en rencontrant le matériel concret de la vie humaine, soient habiles à reconnaître les aspects ou propriétés de celle-ci que la psychologie les a aidés à voir plus clairement, et à reconnaître les processus et relations qu'ils n'auraient pas connus s'ils n'avaient pas fait leurs études en psychologie (McGovern et al., 1991, p. 604).

Que la formation en psychologie offre des expériences plus pratiques et plus concrètes, voilà donc ce que suggèrent plusieurs sinon la majorité des études ayant traité de la situation actuelle. Mais, le problème de la distance entre le monde universitaire (et aussi de la recherche qui y est encouragée) et celui de la réalité du travail n'est pas encore réglé. Ce problème s'ajoute à la crise persistante en psychologie.

1.1.2.4 CRISE EN PSYCHOLOGIE

Encore une fois, si peu d'auteurs, comme Berry (1988) par exemple, considèrent que l'apport de la psychologie à la société a été substantiel, la majorité (Berry y compris) reconnaît que le développement de ce processus ne se fit pas sans heurts et conflits majeurs. Traitant de ces conflits, Proshansky (1972) indique que la crise, avec laquelle les psychologues sont familiers, a été décrite encore et encore. Nous l'avons effectivement

constaté dans notre recension, au nombre d'écrits qui en traitent. Certains proclament que la psychologie est clairement en crise (Furedy, 1989), ou que la psychologie est souvent controversée (Garfield, 1984) ou encore, que la psychologie est une collectivité fragmentée (Bevan, 1991). D'autres racontent que l'évolution de la psychologie, tant expérimentale que clinique, est parsemée de querelles d'écoles¹⁴ (Marineau, 1981) ou, comme le précise Schneider (1990), qu'il s'agit d'une longue et difficile histoire de tensions entre la psychologie scientifique et professionnelle qu'il n'est pas nécessaire de répéter. Et, pourtant, nombreux sont ceux qui la dénoncent et ce, en Amérique comme en Europe. À ce sujet, Cahan et White (1992) précisent que *les Européens, peut-être plus sensibles aux questions d'idéologie, ont écrit à propos d'une crise ou d'un chaos en psychologie* (p. 230). Ils citent des auteurs qui en font état : Bülher (1929), Driesch (1925), McDougall (1930), Vygotsky (1925-1927).

Mais que lui reproche-t-on ? Et que suggère-t-on comme remède à cette impasse ? En fait, Castonguay (1984) explique qu'il s'agit d'une double crise, celle émergeant du chaos et de la confusion provenant de son éclectisme et celle venant de l'absence de paradigmes théoriques satisfaisants. Nous traiterons de l'insatisfaction face à ces paradigmes théoriques plus loin. On lui reproche son éclectisme, particulièrement à l'intérieur de la profession. On accuse également son manque d'unité à l'intérieur de la discipline qui prend la forme d'une sur-spécialisation. Castonguay (1984) mentionne ce manque d'unité tout comme d'autres (Bevan, 1991 ; Bevan et Kessel, 1994 ; Conway, 1984a, 1984b, 1992 ; Schneider, 1990 ; Wand, 1993).

À cet égard, Koch (1993) explique que *l'intégration, l'intégrité, la cohérence et l'unité de la psychologie comme science ont été questionnées de toutes sortes de façons* ». *Moi-même, dit-il, j'ai traité depuis longtemps des évidences d'une différenciation et fragmentation grandissante en psychologie* (Koch, 1959, 1961, 1964, 1965, 1969, 1971, 1973, 1976, 1985, 1992)

¹⁴ L'ampleur de ces querelles pourrait être proportionnelle au nombre d'écoles existantes. À cet effet, Bouchard et Guérette (1991) précisent qu'il n'y pas moins de 250 écoles de psychothérapie actuellement en Amérique du Nord.

(p. 902). Pour sa part Ellis (1992), qui cite également des chercheurs ayant traité de ce problème (Altman, 1990 ; Bevan, 1986 ; Bickman et Ellis, 1990), précise que non seulement la psychologie est devenue plus spécialisée mais elle est aussi devenue plus technique. Enfin, Wiens (1993) commente que la psychologie est simplement trop variée comme discipline et qu'il est, par conséquent, impossible pour une personne de maîtriser l'ensemble des connaissances en psychologie.

En réponse à cet état de crise qui afflige la discipline, Castonguay (1984) suggère ce qu'il appelle l'intégration trans-théorique, c'est-à-dire la fusion des composantes de différents modèles théoriques. Il mentionne pourtant, se référant à French (1933), que les tentatives de rapprochements entre les différentes approches psychologiques datent d'environ cinquante ans. D'autres (Garfield, 1984 ; Lecomte, 1984) suggèrent aussi ce type de solution. Toutefois, ce dernier (Lecomte, 1984) avance qu'*il est permis de douter que de telles tentatives seront suffisantes pour cerner la complexité du comportement humain* (p. 50) (aussi St-Arnaud, 1992).

D'un autre point de vue, Renner (1988) attribue l'impasse dans laquelle se retrouve la formation en psychologie à l'âge et la distribution des tâches au sein du corps professoral existant dans l'éducation supérieure. Il explique que la plupart des universités canadiennes ont engagé plusieurs jeunes membres dans les années 1960. De ce fait, il annonçait qu'une des implications de cette distribution d'âge serait le manque de flexibilité universitaire au cours des prochaines années et la perte de flexibilité financière puisque ces personnes grimpent dans l'échelle salariale.

Comme en faisait état Renner en 1988, les problèmes dans la formation en psychologie sont peut-être liés à une situation engendrée il y a maintenant quarante ans. Pourtant, plusieurs autres auteurs reprochent justement à la psychologie son immaturité. Castonguay (1984) souligne que *encore tout récemment, la psychothérapie était perçue comme une discipline préscientifique et donc immature* (p. 27). À ce sujet, Schneider (1990) ajoute que la science et la profession psychologiques sont encore dans un processus d'auto-

découverte. Avec MacLeod (1955, cité dans Sutherland, 1964), qui la qualifiait alors de « professionnalisme prématuré », on serait porté à croire que la profession l'est encore plus que la science. À cet égard, Sutherland (1964) expliquait mieux que quiconque la situation de cette supposée *trop jeune profession*. Il suggérait l'analogie entre la psychologie professionnelle et l'adolescent humain. À son avis, les problèmes de la profession pourraient être surmontés par un plus grand degré d'émancipation et d'indépendance de son *parent sur-protecteur et plutôt dominant* qu'est son *père académique*. Il précise que dans cette relation étroite parent-enfant, *le jeune ne peut accomplir ses potentialités uniques aussi longtemps qu'il est forcé à se conformer si étroitement à l'image du père académique* (p. 209). Il poursuit l'histoire de ce *vilain adolescent* en signalant que *pour ne pas être déshérité, il doit accepter les valeurs de la famille* et leur donner priorité sur celles qu'il a apprises de ses compagnons du monde professionnel (p. 212).

À cet effet, Proshansky (1972) rappelait que la psychologie professionnelle, pour entrer dans les ligues majeures de la science (*scientific big leagues*) a essayé d'imiter des modèles inappropriés de la physique et de la médecine. D'autres auteurs ont exprimé cette même situation par des expressions variées. C'est ainsi qu'on dit que la psychologie professionnelle autant que la discipline psychologique ont adopté le modèle des sciences physiques, *sous prétexte de faire scientifique* (Granger, 1994, p. 2), ou *pour des raisons de statuts* (Coons, 1990, p. 140) ou encore, *pour gagner du respect comme science* (Strickland et Halgin, 1987, p. 151). LaFortune (1985) et Shames (1990) abondent dans le même sens. Pour sa part, Kimble (1994), affirme que *si la psychologie veut être une science, elle doit jouer avec les règles scientifiques* (p.510). Enfin, pour Baka (1967, cité dans Rennie et al., 1988), *les psychologues jouent à être des scientifiques comme les enfants jouent à être des cow-boys, imitant tous les aspects de la vie d'un cow-boy excepté celui qui est le plus central, celui de prendre soin des vaches* (p.139).

Or, et même si Schneider (1990) reconnaît avec ferveur que notre science n'est pas comme les sciences physiques et notre profession n'est pas comme la médecine, elle s'est attribuée les postulats qui dominent la science positiviste (aussi Hoshmand et Polkinghorne, 1992). Castonguay (1984) indique que le mécontentement de ses membres est justement et en grande partie dirigé vers l'adoption de ces postulats. Toutefois, on peut penser que cette crise réside, en bonne partie, non pas seulement dans le fait que la psychologie a adopté les principes et les méthodes de la science positiviste, mais surtout dans le fait qu'elle y est restée attachée.

1.1.2.5 ATTACHEMENT AU MODÈLE POSITIVISTE DE LA SCIENCE

Fox (1994), abordant la situation de façon plutôt enthousiaste, reconnaît tout de même que la psychologie instaurée dans le monde universitaire n'est pas à la veille de s'émanciper. Ce n'est pas sans cynisme qu'il indique que *quelqu'un a un jour observé qu'une université est plus difficile à réorganiser qu'un cimetière* (p. 206). L'analyse de cette situation semble plutôt donner un ton pessimiste aux auteurs qui s'y sont intéressés. Par exemple, Knapper (1986) a mené une enquête auprès de départements de psychologie d'universités canadiennes importantes. Les résultats de cette enquête indiquent que l'ensemble des départements de psychologie sont très traditionnels dans leur approche d'enseignement et d'évaluation. Une autre étude réalisée cette fois-ci par Ross et al. (1987) auprès d'universités et de collèges canadiens montre qu'il y a peu de changements dans le format des cours d'introduction à la psychologie. La majorité (55%) des départements utilisent uniquement l'enseignement magistral. De plus, la plupart des répondants admettent faire un grand usage d'exams objectifs. Cette étude supporte les résultats de la recherche de Liddy et Neal (1947, cités dans Ross et al., 1987) qui révèle peu de changements dans le format des cours d'introduction en psychologie au cours des cinquante dernières années.

À ce sujet, et dès 1966, Ericksen reconnaissait qu'en psychologie, les demandes sociales changent plus rapidement que les méthodes de formation. Proshansky (1972)

indiquait également que, malheureusement, même si les étudiants ont évolué, si la discipline psychologique a changé et si le contexte social s'est transformé, le modèle qu'on utilise pour former nos étudiants, lui, n'a pas changé. Plus récemment, Pithon (1992) ajoute que *les mentalités (...) des étudiants changent peut-être plus vite que celles de leurs enseignants !* (p. 722). Mais quel est le modèle appliqué en psychologie ? Joshi (1981) précise que le modèle appliqué dans la formation en psychologie est issu de l'approche positiviste. En effet, selon Joshi (1981) cette approche est la plus valorisée au point de vue universitaire (aussi Bouchard et Guérette, 1991). Pour Kimble (1994), l'espoir d'une unité dans la discipline psychologique repose sur notre engagement aux sciences naturelles. Pour sa part, Joshi (1981) spécifie que, dans son désir d'être élevée au niveau de la science, la psychologie sociale a adopté deux critères importants de la validité scientifique : la précision et la certitude ainsi que les postulats de compréhension, d'explication et de contrôle des phénomènes et la possibilité pour la science de prédire avec exactitude l'apparition et le développement des phénomènes étudiés. Joshi (1981) ajoute que *la position essentielle du positivisme est que les humains peuvent, avec l'aide des outils de la science, accéder à des connaissances véritables de la réalité qui existe en dehors de la pensée humaine* (p. 56).

De fait, Cahan et White (1992) nous rappellent que ce modèle, ainsi que l'analyse statistique sont devenus rapidement le cadre de référence donnant une nouvelle image à la psychologie. Ils citent notamment Tolman (1938/1958) qui proclama un jour que toute chose importante en psychologie pourrait être investiguée par une analyse expérimentale des comportements des rats. *Ce n'est pas tous les psychologues expérimentaux*, ajoutent Cahan et White (1992), *qui partagent la vision de Tolman mais plusieurs le font* (p. 230).

Cependant, de nos jours, on retrouve le même mouvement d'opposition contre ce modèle qui avait grandi dans les années 1920-1930¹⁵ et qui voulait établir ce que Cahan et White (1992) appellent une deuxième psychologie. Ces derniers expliquent qu'en 1915,

¹⁵ Avec entre autres, Jean Piaget et Vygotsky (en psychologie développementale), Allport (en psychologie de la personnalité) et plus tard, Kurt Lewin (en psychologie sociale).

Hugo Münsterberg distinguait deux psychologies : la psychologie causale qui tente d'expliquer la vie mentale et la psychologie intentionnelle qui tente de la comprendre. La première est liée à ce qu'on appelle la psychologie « dure » (*hard*) qui est établie dans les laboratoires des programmes expérimentaux, la deuxième qui est appelée la psychologie « douce » (*soft*) est développée par des méthodes distinctes des sciences naturelles (p. 224-225). Cette deuxième psychologie, plus orientée vers l'humain, apparaîtra malheureusement surtout en dehors de l'université, notamment dans des instituts de relations humaines ou dans les centres de psychothérapie. Pourtant, ce n'est pas ce qu'aurait espéré la psychologie universitaire. Elle aurait souhaité pouvoir offrir un programme alliant la science à la pratique. Ce programme a été basé sur le modèle scientifique-professionnel. Dans ce qui suit, nous verrons que l'étude de l'évolution du modèle scientifique-professionnel apporte un éclaircissement additionnel sur le problème qui existe dans ce domaine.

1.1.3 MODÈLE SCIENTIFIQUE-PROFESSIONNEL

Le modèle scientifique-professionnel¹⁶ détermine les fondements de la formation en psychologie dans nos universités américaines et canadiennes. On retrouve aussi implicitement ce modèle dans la plupart des programmes du domaine des sciences humaines, des sciences sociales et de l'éducation. En psychologie, du moins, ce modèle est régulièrement réaffirmé malgré les nombreuses critiques dont il fait l'objet. Nous débutons par la description de son évolution et des espoirs fondés sur ce modèle. Ensuite, nous analyserons comment son échec peut être considéré comme un problème lié à la double formation : recherche-pratique.

¹⁶ D'autres appellations sont aussi employées pour nommer ce modèle. Tyler et Speisman (1967) utilisent le terme « participant-conceptualiseur » et Pinard (1964) utilise le terme « scientifique-professionnel ». On retrouve plus couramment les expressions « scientifique-praticien » et celle que nous utiliserons « scientifique-professionnel ».

1.1.3.1 ÉVOLUTION ET MÉRITES ESPÉRÉS DU MODÈLE

Barlow et al. (1984) présentent avec détails l'évolution du modèle scientifique-professionnel. Ce modèle a été adopté en août 1949, à la conférence de Boulder (Colorado), nom de la ville où elle se tenait (St-Arnaud, 1992). Notons que les psychologues utilisent habituellement les conférences comme mécanismes pour introduire des changements dans la formation supérieure. La conclusion majeure de la conférence de Boulder fut que le psychologue devait être formé également comme un scientifique et comme praticien. En fait, l'idée que le psychologue devait être formé à la fois comme scientifique et praticien devint une politique de l'American Psychological Association, suite à un rapport de David Shakow et al. en 1947. Ce rapport recommandait que *la préparation des étudiants devrait être dirigée vers les buts de la recherche et de la profession* (p. 543). Cependant, de l'avis de Barlow et al. (1984), l'idéal du scientifique-professionnel n'a jamais été aussi clairement exprimé que dans un article publié dans l'*American Psychologist* en 1947 par Frederick C. Thorne. Dans cet article, on suggère l'application du modèle expérimental dans la pratique psychologique clinique.

Dans le modèle scientifique-professionnel, la formation scientifique devait être intégrée à toutes les étapes de la formation, du début à la fin et même dans la partie qui portait sur la pratique (Belar et Perry, 1992). Selon Barlow et al. (1984), il s'agissait d'une expérience unique dans la formation professionnelle. L'idéal du modèle scientifique-professionnel consistait à susciter l'intérêt du praticien face à la recherche dans le but d'améliorer sa pratique et de façon à faire progresser la science. À cet égard, Barlow et al. (1984) identifient trois rôles attendus du praticien :

1. *Un consommateur de résultats de recherche qu'il met en application ;*
2. *un évaluateur de ses propres résultats (d'intervention) en utilisant les méthodes empiriques ;*
3. *un scientifique qui partage ses résultats avec la communauté scientifique* (p. 4).

Pour certains, ces nouveaux rôles seront vus comme un ajout de fonctions pertinentes à la pratique. Par exemple, Tyler et Speisman (1967) suggèrent que le praticien, devenant un « scientifique-professionnel » ou, selon leur propre expression, un « participant-conceptualisateur », devient apte à conceptualiser les problèmes qu'il rencontre et à appliquer ces concepts dans la résolution et la prévention d'une variété de problèmes.

Une série d'articles (Abrahamson et Pearlman, 1993 ; Belar et Perry, 1992 ; Bickman, 1987 ; Davis et al., 1992 ; Fox et Barclay, 1989 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; O'Sullivan et Quevillon, 1992 ; Strickland et Halgin, 1987) indiquent que depuis 1949 jusqu'aux années 90, toutes les conférences ayant eu lieu aux États-Unis ont reconvenu du modèle de Boulder, c'est-à-dire l'importance d'une formation scientifique en psychologie et le besoin d'intégrer la science à la pratique. À ce sujet, St-Arnaud (1992) explique ainsi cette situation :

Malgré les nombreuses critiques dont il fait l'objet, ce modèle est régulièrement réaffirmé en Amérique du Nord par les conférences nationales (...) La dernière de ces conférences s'est tenue à Gainesville, Floride en janvier 1990 ; on y endosse à nouveau la résolution suivante, adoptée lors d'une conférence précédente en Utah : « Il est essentiel d'inclure dans la formation graduée à la psychologie professionnelle et appliquée une formation et un entraînement à conduire une recherche scientifique aussi bien qu'à appliquer les produits de la recherche » (p. 28).

Le modèle de Boulder a vite traversé les frontières du nord des États-Unis pour être adopté au Canada. À cet effet, le rapport de MacLeod en 1955 commentait sans malice que la psychologie canadienne était *constamment trainée dans l'orbite de la psychologie américaine* (Bélanger, 1992, p. 711). C'est d'ailleurs le rapport MacLeod qui met le modèle scientifique-professionnel sur la carte canadienne. Ce rapport est la conclusion d'une enquête sur le statut de la psychologie dans les institutions canadiennes d'études supérieures (Hogan et Hogan, 1984). Ce rapport soutient fortement la croyance que l'avenir de la psychologie réside presque exclusivement dans le développement de la recherche (Bélanger, 1992).

Suite au rapport MacLeod, une conférence était organisée à Opinicon Lodge près de Kingston (Ontario) en mai 1960. À la suite de cette conférence, on en est arrivé à certains consensus. L'un de ces consensus est le fait qu'un psychologue est d'abord et avant tout un scientifique. Un deuxième consensus est le fait qu'un étudiant qui se prépare à la profession doit recevoir essentiellement la même formation que les autres étudiants en psychologie, c'est-à-dire une formation principale en recherche et une formation portant sur le développement de compétences pratiques. En fait, il n'y a pas de doute qu'à Opinicon, on renouvelait son adhésion au modèle américain du scientifique-professionnel (Bélanger, 1992).

Cinq ans plus tard, donc en 1965, une autre rencontre eut lieu au lac Couchiching en Ontario. Après des discussions longues et animées, on adoptait une position similaire à celle d'Opinicon, c'est-à-dire que tous les psychologues devaient faire une formation en recherche en conformité avec le modèle de Boulder. On insistait toutefois plus fortement sur l'acquisition de compétences techniques reliées à la profession (Bélanger, 1992).

Pour rapporter cet attachement nord-américain au modèle scientifique-professionnel, O'Sullivan et Quevillon (1992) ont mené une enquête auprès d'une centaine d'universités nord-américaines. Les répondants rapportent, en grande majorité (97.8% pour les programmes de doctorat et 74.1% pour les programmes de maîtrise) que leurs programmes suivent et ont toujours suivi le modèle de Boulder et qu'ils comptent continuer dans le futur. Les directeurs de ces programmes ajoutent que le modèle de Boulder est une réussite dans la formation des étudiants et qu'il rencontre adéquatement les besoins de la société. Selon O'Sullivan et Quevillon (1992), leur enquête confirme les résultats d'une étude menée par Thelen et Ewing (1970) auprès de plus de 200 professeurs universitaires aux États-Unis. Il semble évident, qu'encore aujourd'hui, le modèle scientifique-professionnel tel qu'il avait été formulé à Boulder, demeure le modèle dominant utilisé dans les programmes universitaires en psychologie clinique (aussi Ellis, 1992).

D'un autre point de vue, ce modèle semble tellement « dominant » que, selon Ellis (1992), ceux qui ne s'y conformaient pas étaient parfois vus comme « déloyaux ». C'est ainsi qu'il commente la situation :

Les étudiants et les facultés qui déviaient substantiellement de cette vision du monde psychologique étaient vus comme des suspects ; occasionnellement, ils étaient vus comme déloyaux ou comme des membres de deuxième classe. Les facultés qui montraient un intérêt excessif pour les affaires professionnelles ou appliquées étaient fréquemment exclues de la structure départementale (...) Le système de valeur du psychologue universitaire-chercheur-expérimental reste assez intact jusqu'à environ 1960 et domine encore actuellement dans plusieurs programmes gradués (p. 570).

Plusieurs auteurs se montrent plutôt optimistes face aux mérites et aux espoirs qu'offre le modèle scientifique-professionnel. Selon Barlow et al. (1984), un grand nombre le considère comme un modèle approprié (Proshansky, 1972 ; Tyler et Speisman, 1967 ; Thelen et Ewing, 1970). Strickland et Halgin (1987), par exemple, précisent que le modèle scientifique-professionnel a fourni à la psychologie une performance unique d'unité et de réussite. Ils citent de nombreux auteurs qui continuent de croire au modèle de Boulder et de penser que l'intégration des connaissances scientifiques et pratiques est nécessaire tant au chercheur qu'au praticien (Perry, 1979 ; Wollersheim, 1974, 1985)¹⁷. Strickland et Halgin (1987) avancent également, selon l'analyse de chercheurs qu'ils citent (Bornstein et Wollersheim, 1978 ; Paul, 1982 ; Garfield et Kurtz, 1976), que les diplômés du modèle de Boulder sont satisfaits de leur formation et qu'ils sont impliqués dans la recherche et le travail clinique. Ils ajoutent ceci :

Même si une personne ne prévoit pas devenir un chercheur, la formation du modèle de Boulder amène à une pensée analytique améliorée et à une façon critique de générer, examiner et vérifier les hypothèses dans un processus clinique (...) une telle alliance permet aux psychologues cliniciens de se tenir au courant de l'avancement de la science en psychologie, comme d'informer la science des besoins humains (p. 152).

En fait, si l'idéal de ce modèle persiste depuis presque cinquante ans, c'est probablement à cause de sa logique irréfutable. Néanmoins, une question reste sans réponse : pourquoi ce modèle a-t-il échoué ?

¹⁷ À cet effet, Fisher (1981) présente un programme de doctorat en psychologie sociale à l'Université de Saskatchewan mettant en application le modèle scientifique-professionnel. Il précise cependant qu'il ne semble pas réaliste de vouloir implanter le modèle scientifique-professionnel dans un programme de niveau de la maîtrise.

1.1.3.2 ÉCHEC DU MODÈLE

Les limites du modèle scientifique-professionnel sont aussi documentées sinon plus documentées que son évolution et surtout plus que ses mérites (Abrahamson et Pearlman, 1993 ; Hoshmand et Polkinghorne 1992 ; Wollersheim, 1974). Par exemple, St-Arnaud (1988) indique qu'aux États-unis, dans des universités aussi prestigieuses que Harvard et le *Massachusetts Institute of Technology*, des recherches (Argyris, 1980 ; Barlow et al., 1984 ; Kilmann et al., 1985 ; Schön, 1994, 1987) annoncent le déclin du modèle scientifique-professionnel (St-Arnaud, 1988). Aussi, les mérites du modèle scientifique-professionnel semblent correspondre plus à un idéal promis qu'à une réalité concrétisée. À ce sujet, Fox et Barclay (1989) décrivent qu'il semble *évident maintenant que ce qui était originellement un rêve noble d'unir la science et la pratique dans le même étudiant diplômé est maintenant devenu un cauchemar et un système totalement inadéquat pour la formation professionnelle des psychologues* (p. 57). Pour sa part, le président de l'Ordre des Psychologues du Québec (OPQ), Mario Poirier, dans une lettre qu'il adressait à ses membres en 1991, explique ceci :

Plusieurs auteurs ont déjà soulevé les difficultés créées par le modèle scientifique-professionnel dans la formation des praticiens, notamment : relativement moins de temps pour la formation professionnelle, les stages et l'expérience réelle d'intervention ; faible concordance entre les travaux de recherche et le travail en milieu professionnel ; fardeau d'une thèse de recherche doctorale accroissant considérablement la durée des études et suscitant maints abandons (p. 2-3).

En fait, Barlow et al. (1984) expliquent que des sentiments d'insatisfaction et de frustration ont toujours été présents concernant l'application de ce modèle. En effet, selon certains auteurs (notamment Barlow et al., 1984 ; Lunt et Gray, 1990) toutes les recommandations faites depuis 1949, concernant l'intégration de la recherche et la pratique, n'ont jamais spécifié comment la recherche pourrait être accomplie dans la pratique. Barlow et al. (1984) ajoutent que *les participants à la conférence (de Boulder) n'étaient pas naïfs au point de ne pas voir les difficultés inhérentes lorsque qu'on combine les deux rôles (chercheur et praticien)* (p. 8). Entre autres, le rapport de Shakow et al. (1947) qui a été à l'origine du

modèle de formation (scientifique-professionnel) en psychologie clinique indiquait que *nous sommes conscients des grandes difficultés découlant d'un changement d'un programme universitaire à celui d'un programme professionnel dans un contexte universitaire* (p. 539).

Ainsi, si à la conférence de Boulder, on présentait la logique et l'intégrité du modèle scientifique-professionnel, on posait tout de même des questions sur son application mais on ajoutait que les réponses allaient venir dans le futur. Cependant, en 1958, à la conférence de Miami Beach, on lui reproche de ne pas avoir dit de façon spécifique comment les praticiens pourraient faire de la recherche et comment les chercheurs pourraient s'occuper de la pratique clinique (Barlow et al., 1984). Plus tard, à la conférence de Chicago, on allait se rendre compte que la recherche et la pratique ne sont pas intégrées dans la formation. À cet égard, certains croyaient qu'elles ne le seraient jamais.

De l'avis de Barlow et al. (1984), le problème auquel on faisait face avec ce modèle est essentiellement celui de la double formation recherche-pratique. Ce problème comporte plusieurs facettes. D'abord, les psychologues intéressés aux deux, la recherche et la pratique, sont peu nombreux. En fait, la plupart veulent être professionnels plutôt que chercheurs (Pinard, 1980 ; Peterson, 1976a, 1976b ; Stricker, 1992 ; Wollersheim, 1974). À ce sujet, Hunsley et Lefebvre (1990) présentent les résultats d'un sondage national canadien mené auprès de 300 psychologues cliniciens. Les résultats révèlent que 72.7 % s'identifient comme des praticiens, 9.1 % comme des académiciens et 2.3 % comme des chercheurs (les autres se situent dans des pratiques reliées à la consultation, la supervision et l'administration). De plus, selon l'étude de Garfield et Kurtz (1976, cités dans Barlow, 1984), la plupart des cliniciens auraient préféré mettre moins d'emphase sur la recherche dans leur formation de base. Barlow et al. (1984) émettent l'idée que pour les praticiens, la recherche est vue comme *un obstacle à contourner si possible, dans le chemin du diplôme professionnel* (p. 23).

D'un autre point de vue et paradoxalement à ce qui a été montré dans d'autres études, il semble que plusieurs départements universitaires aient été incapables d'implanter

le modèle de Boulder tel qu'il avait été recommandé (Sutherland, 1964 ; Wollersheim, 1974). On conçoit qu'il peut être difficile voire impossible d'offrir un haut niveau de formation professionnelle et de recherche dans un même programme (Stricker, 1992 ; Pinard, 1964). Dans le rapport de la conférence de Boulder, on retrouvait cette même préoccupation autour du problème potentiel de donner de la formation scientifique alors que tant de temps serait requis à la formation professionnelle (Raimy, 1950). De plus, certains croient que le modèle scientifique-professionnel, tel qu'il est appliqué, n'accorde pas vraiment une importance égale aux deux domaines, mais une préséance à la science (Barlow et al., 1984 ; Pinard, 1980 ; St-Arnaud, 1992 ; Wollersheim, 1974). Plus précisément, l'attachement à une approche scientifique expérimentale est considéré comme une des raisons de l'échec de ce modèle (Barlow et al., 1984 ; Conway, 1984b ; Cooper, 1982 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; LaFortune, 1985 ; Osborne, 1985 ; Wood et Kroger, 1985). Sur la pertinence de la formation scientifique, Peterson (1976a), précisait déjà que la production d'une recherche empirique est vue comme un fardeau inutile pour les praticiens. Il ajoutait que la recherche qui se fait n'est pas en lien avec la pratique, et comme Adler (1972) et Stricker (1973) le notaient également, les dissertations exigées dans cette double formation sont souvent peu applicables à la pratique.

Il importe de noter qu'au cours de l'évolution du modèle scientifique-professionnel, deux positions se sont affrontées. D'un côté, on cherchait à remettre en question le modèle ; de l'autre on désirait le maintenir en cherchant des solutions aux problèmes de son application. Par exemple, certains comme Strickland et Halgin (1987) suggèrent de préserver le modèle scientifique-professionnel mais d'y inclure des expériences plus pratiques dans la formation. Proshansky (1972), pour sa part, suggérait alors de rendre la recherche plus pertinente et plus flexible à la pratique. C'était d'ailleurs l'une des recommandations de la conférence de Chicago. On y suggérait *des formations en recherche plus flexibles et des cours en statistiques et méthodes de recherche tout comme en évaluation de recherches permettant aux professionnels d'avoir accès aux résultats de recherches* (Barlow et al., 1984, p. 15).

De plus, comme Barlow et al. (1984) le rappellent, l'idéal du modèle scientifique-professionnel n'est peut-être pas mauvais, mais ce sont les outils pour le réaliser qui ont manqué. Stricker (1992) arrive à la même conclusion : le modèle scientifique-professionnel est encore le meilleur modèle pour le domaine de la psychologie clinique. Toutefois, exprime-t-il, *notre définition de science doit s'étendre au-delà de l'étroit positivisme qui a influencé beaucoup notre formation avec, par exemple, l'utilisation de techniques qualitatives de recherche* (p. 548).

Pour d'autres, cependant, notamment Pinard (1964), le modèle scientifique-professionnel, *pour séduisant qu'il soit en théorie, est pratiquement irréalisable ou utopique* (p. 190). L'insatisfaction grandissante face à ce modèle, tel qu'il est offert dans les universités, mène ceux qui se dirigent vers la pratique à penser à développer une structure qui répond mieux à leurs besoins. De fait, Ellis (1992) indique que certains vont commencer à exprimer un intérêt pour la création d'écoles professionnelles en psychologie ou rien de moins que l'élimination de la formation en recherche.

Pour leur part, St-Arnaud (1988, 1992) et particulièrement Schön (1987, 1994) suggèrent que l'on s'inspire des écoles professionnelles en médecine, en architecture et en art pour développer la formation professionnelle en psychologie. Mais, la solution des écoles professionnelles ne règle pas le conflit¹⁸. En effet, certains (Ericksen, 1966 ; Perry, 1979) vont affirmer que si la psychologie professionnelle s'éloigne de la psychologie scientifique, elle va reculer d'un pas, en devenant un service technologique de deuxième classe. Stricker (1992) va plus loin en affirmant qu'il s'agit là même d'un principe déontologique. De son point de vue, le praticien qui n'a pas étudié les récents développements dont font état les publications scientifiques peut être en train de violer un point éthique central à notre profession.

¹⁸ Sur les écoles professionnelles, voir entre autres Ellis, 1992 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Peterson, 1985, 1968 ; Sutherland, 1964 ; Pinard 1964. Nous y reviendrons également dans une section traitant du modèle de Schön.

Du même avis, Ellis (1992) commente que ce sont leurs compétences en recherche et leurs bases scientifiques qui différencient les psychologues des autres praticiens non universitaires. Il ajoute que souvent, quand on leur demande ce qui les rend différents des autres, des psychologues soutiennent qu'il y a une science derrière ce qu'ils font. À cet égard, Pinard (1964) l'un des plus fervents contestataires du modèle scientifique-professionnel disait qu' *il n'est sans doute pas injuste de prétendre que les programmes de formation actuellement offerts aux étudiants (...) sont beaucoup plus soucieux de consolider les fondements scientifiques de la psychologie que d'améliorer directement la qualité de la formation pratique donnée aux futurs professionnels* (p. 189). En 1980, il modifie ainsi son point de vue :

La compétence professionnelle n'exige pas seulement un entraînement ou une formation pratique à l'intervention psychologique (...) elle suppose également (...) une formation théorique intensive qui puisse assurer l'acquisition des qualités de curiosité scientifique, de sens critique et de sensibilisation à la recherche sans lesquelles l'activité professionnelle aura tôt fait de se ravalier au niveau de la simple activité technique (p. 63).

Ainsi, comme l'indique St-Arnaud (1992), on est à même de constater qu'au cours de l'évolution du modèle scientifique-professionnel, *les constats d'échecs répétés sont allés de pair avec le renouvellement d'une fidélité à ce modèle* (p. 88).

Pour conclure, rappelons que la majorité des auteurs recensés considèrent que la situation de la formation universitaire professionnelle en psychologie pose problème. Plusieurs d'entre eux ont reconnu l'échec de l'application du modèle scientifique-professionnel dans la formation des praticiens ; cela malgré l'idéal qu'il représentait. Malheureusement, les praticiens ne sont pas devenus ce qu'on aurait souhaité qu'ils deviennent. À cet effet, Pinard (1980) évoque l'aphorisme un peu choquant du poète Paul Verlaine : *Il ne suffit pas d'être élevé dans une écurie pour devenir un cheval* pour le transposer au sujet qui nous intéresse : *Il ne suffit pas de passer par un département de psychologie pour devenir un psychologue, ni encore moins de s'engager dans un programme de formation scientifique-professionnel pour devenir un scientifique-professionnel* (p. 72).

Que s'est-il passé pour que de tels espoirs ne se réalisent pas ? La formation en psychologie, malgré ce que l'on aimerait croire, ne répond pas adéquatement aux besoins professionnels des étudiants. Ce qu'elle a à offrir correspond fréquemment à l'acquisition de connaissances peu utiles dans la réalité. C'est dommage, puisque, comme l'indiquaient McGovern et al. (1991), *la psychologie a le potentiel de toucher la vie entière des étudiants, leur développement intellectuel, leur croissance émotionnelle, et leurs habiletés pratiques* (p. 604).

Ce problème nous amène à questionner et à renouveler nos façons de susciter l'apprentissage et le développement des compétences. Il conduit également à la recherche d'une réponse à la question suivante : dans le milieu universitaire en psychologie, comment pouvons-nous contribuer à la formation des étudiants, en fonction de leur future pratique professionnelle ? Cette question a servi en quelque sorte de « boussole » durant notre démarche de recherche. En effet, elle a déjà permis de marquer notre point de départ, c'est-à-dire, la situation de la formation professionnelle en psychologie. Maintenant, cette question conduit à l'identification du cadre théorique. Considérant la distinction entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, tel que mentionné dans l'introduction, nous nous sommes intéressée davantage aux principaux modèles d'apprentissage expérientiel comme alternative pertinente au problème de la formation professionnelle en psychologie.

1.2 CADRE THÉORIQUE : PRINCIPAUX MODÈLES D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

« Apprendre par l'expérience »¹⁹ est sans nul doute le mode d'apprentissage le plus ancien et probablement, *la forme la plus fondamentale d'apprentissage* (Stehno, 1986, p. 28). Kolb (1984) explique que ce type d'apprentissage *implique plusieurs méthodes traditionnelles qui sont aussi vieilles, et dans certains cas plus vieilles, que le système d'éducation formel lui-même* (p. 5). En effet, il faut remonter aussi loin qu'avant le 5^{ème} siècle, pour se rappeler qu'apprendre était l'affaire d'une vie :

La tradition grecque avançait qu'Athènes en entier était une école, et tout ce qui entourait le citoyen était considéré comme une part de son éducation (...) Il n'y avait pas de limite à son éducation, car on croyait que l'apprentissage dans le contexte même de la ville se poursuivait durant toute une vie (Lewis, 1981, p. 1).

Les philosophes grecs sont donc les premiers à exprimer la conception selon laquelle l'apprentissage est intimement relié à la vie, l'individu puisant dans son expérience les connaissances nécessaires à la réalisation de sa vie (Dewey, 1960).

Aussi, n'y a-t-il rien de nouveau à l'intérêt que portent des chercheurs pour l'apprentissage expérientiel. Ce qu'il y a de nouveau, c'est que certains d'entre eux proposent des approches articulées basées sur l'idée que l'on « apprend par l'expérience ». À cet effet, une revue de la littérature récente révèle que l'apprentissage expérientiel se réfère à une large variété de disciplines et de pratiques. La terminologie anglaise utilisée pour traiter de ce concept éducatif et des procédés qui en découlent traduit l'étendue de son champ d'application : *action learning, action-science*²⁰, *active learning, adventure based*

¹⁹ Dans ce document, l'expression « apprendre par l'expérience » est préférée à celle d'« apprendre par l'action ». Cette expression nous permet d'établir une distinction entre l'expérience et l'action dans les modèles que nous présentons. Le premier désigne un concept général incluant différentes dimensions dont celle de l'action.

²⁰ Raelin (1997) fait une différence entre l'apprentissage par l'action (*action learning*) et la science-action (*action-science*). De son point de vue, le premier correspond à l'apprentissage réalisé par une réflexion sur des problèmes réels. Le deuxième est une méthode pour améliorer l'efficacité des individus en analysant les croyances cachées derrière leurs actions.

*learning, contextual learning, experience-based learning, experiential learning, incidental learning, independant learning, integrated approach, learner-centred instruction, learning from experience*²¹, *learning by doing, lifelong learning, non-traditional learning, off-campus education, open learning, outdoor education, problem based learning, real world education, self-directed learning, service learning, situated learning, worked-based learning, etc.*

Cette diversité se concrétise par différentes méthodes et techniques. À cet égard, Henry (1989) suggère cinquante méthodes dont, entre autres, le récit autobiographique, l'apprentissage à distance, le projet de groupe, la visualisation, le contrat pédagogique, l'étude de cas, le jeu, la simulation, la relation maître/apprenti (*apprenticeship*), l'internat, le mentorat, le travail pratique, le laboratoire, le stage, le practicum. On peut penser à d'autres procédures connues, comme l'enseignement coopératif, la formation par alternance, l'approche par résolution de problème, l'utilisation des multimédias et des systèmes informatisés, etc. L'apprentissage expérientiel s'applique évidemment dans des domaines tout aussi variés : éducation (primaire, secondaire, collégial, universitaire, formation professionnelle), psychologie, travail social, médecine, relations interculturelles, histoire, communication, littérature, agriculture, contexte organisationnel, milieu communautaire, etc. Somme toute, la multitude de ces pratiques se reflète dans les différentes perspectives selon lesquelles on peut envisager l'apprentissage expérientiel. Quatre perspectives sont proposées par Weil et McGill (1989) : (1) la reconnaissance des acquis comme source de savoir valable ; (2) la formation professionnelle et continue dans ses différentes formes ; (3) l'apprentissage expérientiel comme source de changement social ; (4) le développement personnel dans une optique thérapeutique ou de croissance.

²¹ Brah et Hoy (1989) font une différence entre l'apprentissage expérientiel (*experiential learning*) et l'apprentissage par l'expérience (*learning from experience*). Selon eux, l'origine du premier, influencé par Freire et son concept de conscientisation, réfère au mouvement social démocratique établissant un lien étroit entre le développement de l'individu et la société dans laquelle il vit. L'origine du deuxième, inspiré du courant humaniste et de l'éducation progressiste de Dewey, encourage la créativité et concerne le processus naturel d'apprentissage chez l'enfant et l'adulte.

Malgré l'intérêt qu'ils pourraient susciter, nous ne jugeons pas pertinent d'aborder ce qui relève de l'ensemble de ces stratégies d'apprentissage expérientiel (méthodes et techniques, programmes). Nous choisissons de présenter plus particulièrement les *modèles* à la base de ces stratégies. Ces modèles²² présentent une manière d'approcher le processus d'apprentissage selon différentes étapes et instrumentations. La description et l'analyse de différents modèles font l'objet des pages qui suivent.

À cet égard, la recension des écrits dans le domaine de l'apprentissage expérientiel fait état d'un grand nombre de modèles récents. En voici quelques illustrations. Wilson et Baird (1997) développent un modèle de type « pragmatique-expérientiel » basé sur l'idée que l'apprentissage doit être réaliste et utile aux activités de la vie quotidienne. Land et Hill (1997) mettent de l'avant un concept nommé « *The Open-Ended Learning Environment* (OELEs) », dans lequel l'apprenant choisit le contexte, les ressources, les outils dont il a besoin pour apprendre. Dans le domaine de l'organisation, Damme et Hamer (1996) proposent ce qu'ils baptisent « *The Action learning/critical learning* », une théorie combinant la pratique, la réflexion et la conceptualisation. O'Neil et Marsick (1994) traitent d'une perspective nommée « *The Action-reflection learning* (ARL) » basée sur des activités de groupe, visant le développement d'habiletés réflexives dans lesquelles les participants tentent de résoudre un problème réel.

Pour sa part, Lankart (1995) formule une synthèse de trois approches : l'apprentissage par l'action (*action learning*) qui découle d'une action réalisée pour résoudre un problème, l'apprentissage situationnel (*situated learning*) selon lequel les savoirs sont enseignés dans un contexte qui reflète une situation de vie réelle, et l'apprentissage par incident (*incidental learning*) où l'action spontanée non réflexive peut accroître les compétences de l'individu. Kiewa (1994) soumet son concept « *The Personal Growth Through Adventure* » visant le développement de l'autonomie personnelle (*self-control*), créé

²² Argyris (1980) rappelle qu'un modèle est *une représentation simplifiée du monde qui possède certaines des caractéristiques du vrai monde mais pas toutes* (p. 139).

par la combinaison des éléments constituant trois modèles : « *Outward Bound* », « *Outdoor-adventure* » et « *Benefits of Leisure* ». Enfin, le modèle de Jackson et MacIsaac (1994) propose de tenir compte des caractéristiques et des besoins de l'apprenant adulte et des fondements conceptuels de l'apprentissage expérientiel dans le développement de méthodes et techniques favorisant l'implication de l'apprenant et l'évaluation de ses compétences.

Au Québec, un des plus récents ouvrages consacrés à ce sujet a été écrit par Côté (1998). Ce manuscrit, dont nous avons pris connaissance tout dernièrement, décrit un modèle expérientiel de formation intégrale de la personne. Selon Côté, la *formation expérientielle stratégique* est basée sur l'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'expérience de la personne et vise, non seulement l'acquisition de connaissances, mais le développement de la confiance en ses ressources personnelles. L'auteur reprend et enrichit les cinq phases de la taxonomie expérientielle selon Steinaker et Bell (1979, cité dans Côté, 1998) : l'ouverture, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination.

Ce modèle et l'ensemble des publications citées précédemment sont, bien sûr, d'un grand intérêt. Toutefois, nous constatons que ces ouvrages, même les plus récents, font amplement référence aux grands chercheurs et praticiens ayant formulé les fondements de l'approche expérientielle. En effet, après avoir parcouru la littérature, nous constatons que les nouveaux développements dans le domaine sont davantage de l'ordre de l'application pratique, de la synthèse ou du prolongement des modèles fondamentaux déjà existants. La liste sommaire des écrits présentée ci-haut illustre bien ce fait. Aussi, avons-nous décidé de nous référer aux pionniers, à ceux qui ont institué les premiers modèles d'apprentissage expérientiel plutôt qu'à ceux qui s'en inspirent.

Si l'on remonte aussi loin que l'époque classique ou l'époque moderne, Platon, Aristote, John Locke et Jean-Jacques Rousseau sont considérés comme des personnages ayant influencé l'approche expérientielle (Hanna, 1992). Plus tard, d'autres noms

permettront d'introduire l'apprentissage expérientiel dans la formation des adultes. Pour ne nommer que ceux-là, pensons à Chickering, Rogers, Freire, Illich, Knowles, Mezirow, Boud. Enfin, les courants anciens et nouveaux viendront ajouter des éléments essentiels aux fondements de l'apprentissage expérientiel, notamment, le pragmatisme, la phénoménologie, l'existentialisme, l'humanisme, l'approche constructiviste, la psychologie cognitive. Toutefois, parmi les principaux noms rattachés à ce mouvement éducationnel, John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris et Donald Schön nous paraissent des références incontournables.

Dewey est considéré comme le premier défenseur de cette relation étroite entre l'expérience et l'apprentissage. Pour Dewey, la notion d'expérience réfère essentiellement à ce qui se passe lorsqu'un individu interagit, de façon continue, avec son environnement. Sa théorie de l'expérience est fondée sur le principe que l'apprentissage est une démarche liée à l'expérience dans la vie quotidienne. Cette démarche suppose des opérations complexes contribuant d'une part à la formation d'une action intentionnelle et d'autre part à un processus menant à la résolution d'un problème.

Pour sa part, Lewin développe un type de recherche qui met à l'avant plan l'expérience même des personnes impliquées dans une situation. Il crée notamment deux concepts particuliers : la recherche-action et la méthode d'apprentissage expérientiel. La recherche-action est une démarche effectuée sur le terrain visant, entre autres, deux finalités : le développement de nouvelles connaissances et le changement d'une situation qui pose problème. La méthode d'apprentissage expérientiel est issue des travaux de Lewin sur la dynamique de groupe. Elle comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

La contribution particulière de Kolb a été de reprendre les travaux de Dewey, Lewin et Piaget et d'en faire une synthèse originale. Son modèle repose sur la résolution de conflits entre deux modes opposés d'adaptation au monde : la préhension - caractérisée par l'appréhension et la compréhension - et la transformation - caractérisée par l'intention et

l'extension. Ce modèle conduit à l'identification de quatre styles d'apprentissage : convergent, divergent, accommodatif, assimilatif.

Enfin, Argyris et Schön s'intéressent aux moyens pour rapprocher les univers de la science et de la pratique. Ces moyens constituent une nouvelle approche visant particulièrement le développement d'un savoir d'expérience utile à la pratique. Il s'agit de la science-action. La science-action peut être considérée comme l'étude du monde de l'expérience qui allie la rigueur de la recherche aux objectifs de la pratique²³. Deux autres notions évoquent l'aspect méthodologique de la science-action : la réflexion *en cours* d'action et sur l'action et l'atelier réflexif. La première est une méthodologie permettant au praticien de réfléchir sur son expérience. La deuxième constitue le contexte dans lequel il est possible de développer l'« art de la pratique » à partir de l'expérience.

Dans cette partie, nous traitons en premier lieu de la contribution de Dewey à l'apprentissage expérientiel. Nous expliquons les trois éléments clés à la base de son modèle : la notion d'expérience, la théorie de l'expérience et la méthode d'enquête. En deuxième lieu, nous discutons de l'apport particulier de Lewin en présentant plus particulièrement la recherche-action et la méthode d'apprentissage expérientiel. En troisième lieu, nous traitons du modèle de Kolb. Nous présentons une description sommaire du modèle développemental de Piaget, puisque nous ne l'avons pas traité précédemment, puis nous exposons le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et les styles d'apprentissage. En quatrième lieu, nous nous intéressons aux concepts développés par Argyris et Schön : la science-action, la réflexion en cours d'action et sur l'action et l'atelier praxéologique. Enfin, nous concluons en soulevant un certain nombre de questionnements notamment sur le processus expérientiel vécu subjectivement par une personne.

²³ Des auteurs ont utilisé le terme « praxéologie » pour parler, cette fois-ci, de la « science de l'action » (Daval, 1981) ou d'une démarche visant à développer une action plus efficace (St-Arnaud, 1995, St-Arnaud et Lhotellier, 1994).

1.2.1 MODÈLE DE JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952) est considéré comme le philosophe ayant le plus influencé l'éducation en Amérique au XX^{ème} siècle. Son influence repose sur le fait que, d'un côté, on le félicite pour sa pédagogie progressive que l'Amérique adopta, et son sens de la démocratie. D'un autre côté, on lui reproche d'avoir construit une école centrée sur les intérêts de l'enfant et la liberté et on proclame que la démocratie a beaucoup plus à craindre de la mentalité de ses professeurs, dont Dewey est jugé responsable, que du nihilisme de Hitler (Adler, 1941, cité dans Deledalle, 1995).

Dewey est connu notamment pour son pragmatisme²⁴, pour sa contribution à l'arc-réflexe en psychologie, pour sa philosophie naturaliste, pour sa logique de la recherche, et particulièrement pour son éducation nouvelle ou progressive dont on dit qu'il en est le père (Deledalle, 1995). À ce sujet, en 1947, Dewey écrit *Expérience et éducation* dans le but d'éclairer le conflit grandissant entre l'éducation traditionnelle et l'éducation dite progressive. Il y présente ainsi les principes de son approche :

Si l'on essaie de dégager la philosophie impliquée dans les pratiques de l'éducation nouvelle on peut, me semble-t-il, discerner certains principes communs (...) A ce qui s'impose du dehors, on oppose l'expression et la culture de la personnalité ; à la discipline externe, l'activité libre ; à l'enseignement qui procède des manuels et des livres, celui de l'expérience ; à l'acquisition d'aptitudes techniques particulières obtenues par dressage, celles qui permettent l'accomplissement de fins liées aux tendances profondes ; à la préparation d'un avenir plus ou moins éloigné, la saisie intégrale qu'offre le présent ; aux buts et à la manière statique des programmes, le commerce avec un monde en perpétuel changement (p. 37-38).

Dewey (1947) ajoute ceci : *Je prends pour accordé (tel quel dans le texte), que le principe commun aux diverses formes de l'éducation nouvelle réside en cette idée qu'il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation (p. 38).* Son approche sera le fruit de l'application de ces principes dans une école de l'Université de Chicago disposée à recevoir des élèves de 4 à 16 ans (Dewey, 1967b). Cette école

²⁴ Dewey préfère parler d'instrumentalisme, notion qui met l'accent sur l'aspect instrumental du présent pour son utilisation future.

expérimentale, dont on donna son nom « d'école-laboratoire » dura de 1897 à 1903. Deledalle (1995) indique que, pour certains, la cause de l'échec de la pédagogie progressive réside dans le fait qu'on tenta d'imiter les pratiques de cette école dont on fit des recettes. Pourtant, ajoute-t-il, Dewey (1900, cité dans Deledalle, 1995) affirmait qu'un modèle de travail n'est pas quelque chose à copier ; il doit servir à démontrer la possibilité du principe et des méthodes qui le rendent possible.

Au coeur des principes que Dewey emploiera dans cette école, se trouve la notion d'expérience. En effet, celui-ci dira que sa philosophie est, pour paraphraser Lincoln, « une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience » (Dewey, 1947). L'oeuvre de Dewey est trop vaste pour en faire une synthèse complète dans cette thèse. Nous traitons essentiellement de trois aspects pouvant apporter un regard neuf sur la formation professionnelle en psychologie : la notion d'expérience, la théorie de l'expérience et la méthode d'enquête.

1.2.1.1 NOTION D'EXPÉRIENCE

Le concept d'expérience, cher à Dewey, dominait la pensée moderne depuis le 18^{ième} siècle. On y retrouvait notamment la vision organismique de Charles Pierce, permettant de dépasser le dualisme esprit/corps, mais aussi la biologie objective de William James, reconnaissant la relation dynamique des dimensions sensorielle, mentale et motrice de l'homme et leur interdépendance avec l'environnement. La pensée de Locke allait dans un sens similaire en affirmant que l'expérience implique un contact direct et personnel avec la nature (Dewey, 1960). On pourrait enfin ajouter l'influence, entre autres, de Darwin, Stuart Mills et Marx. À cet effet, il importe de noter que Dewey naît la même année que paraît *The origin of species* de Darwin, *Essay on liberty* de John Stuart Mills et *Critic of political economy* de Karl Marx (Hendel, 1959, p. 6). En plus de marquer l'esprit de l'époque, ces ouvrages vont influencer Dewey dans sa conception de l'expérience.

Pour Dewey, la notion d'expérience réfère au processus impliquant une rencontre dynamique entre un individu et son environnement. Cet environnement est actuel, réel et social et l'individu s'y engage totalement (Dewey, 1960). Pour illustrer davantage les implications de cette notion, voici une définition de Schrag (1969, cité dans Hopkins, 1993). Nous présentons cette définition en anglais pour lui préserver tout son sens. Ainsi pour Schrag, le terme expérience correspond à ceci :

The unity of insight and action, perception and conception, knowledge and valuation, theory and practice. Experience has to do both with seeing into a situation and acting within it. It includes in its range perceptual acts and the anticipation of concepts. It involves both the knowledge and evaluation of objects, events, and situations. Thus experience in its primitive presence lies beyond any conflict between theory and practice, subjects and objects, intellect and will (Hopkins, 1993, p. 4).

Aussi, à moins de partir d'une conception d'un organisme ayant une transaction avec l'environnement, on ne peut comprendre la notion d'expérience de Dewey (Hendel, 1959). Ce phénomène est illustré par le processus de respiration, dans lequel, les poumons et l'air sont en interaction continue et vitale (Dewey, 1960 ; Kestenbaum, 1977). Ainsi, là où il n'y a pas d'environnement, il ne peut y avoir de vie, a fortiori, d'expérience. La vie demande une adaptation de la personne à l'environnement et un ajustement de l'environnement à la personne (Dewey, 1960). L'éducation est donc une expérience « continue et transactionnelle » (Deledalle, 1995). Ces deux conditions indissociables sont à la source de l'expérience.

La « continuité » de l'expérience ou, selon l'expression de Dewey, le « continuum expérimental » signifie que chaque expérience actuelle, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences passées intériorisées, et d'autre part, modifie de quelque manière les expériences ultérieures. En d'autres mots, selon Dewey, ce qu'une personne a appris dans une situation devient un instrument de compréhension et de gestion dans la situation suivante (Kolb, 1984). Ainsi, selon le principe de continuité, une éducation basée sur l'expérience consiste à mettre en place des expériences qui soient greffées aux connaissances déjà acquises par l'individu et qui soient capables de demeurer fécondes et créatrices pour l'avenir (Dewey, 1947).

La notion de « transaction » suppose un jeu réciproque entre les conditions subjectives (besoins, désirs, intérêts) de l'individu et les conditions objectives (caractéristiques, exigences, règles) de l'environnement (Dewey, 1947). Ces conditions, considérées égales en valeur, forment ce que Dewey appelle la « situation ». Deledalle (1995) illustre ainsi ce phénomène :

La notion de transaction entend insister sur l'idée que Dewey fit toujours sienne (...) à savoir que l'homme est en continuité avec son milieu (...) il n'y a pas, d'un côté, l'homme ou un organisme, et de l'autre, le milieu ou un environnement, pas plus qu'il ne peut y avoir, d'un côté, le poisson, et de l'autre, l'eau, sauf au royaume des distinctions logiques dont l'intérêt n'est pas discutabile, ne serait-ce que pour permettre le rétablissement des continuités brisées, mais qui ne constituent en aucune manière des clivages du réel (p. 11).

Aussi, la particularité de ce que Deledalle nomme la *continuité transactionnelle*, qui reprend les deux caractéristiques de l'expérience, est qu'elle n'est pas limitée aux laboratoires scientifiques ; mais elle apparaît dans la vie de tous les jours. Selon Dewey, l'apprentissage fait référence à *une vision ordinaire et journalière de la manière dont les gens apprennent* (Spencer, 1985, p. 12). Ainsi, cet environnement est nécessairement social. Il dira, *l'individu est dans et de ce monde* (Dewey, 1947, p. 28). C'est à travers les actions quotidiennes que la personne développe des connaissances nécessaires à son développement personnel et à sa compréhension du monde social. Dewey explique que *c'est uniquement lorsque les hommes font l'expérience des choses qu'ils peuvent vraiment apprendre à se connaître eux-mêmes et apprendre à connaître les choses de ce monde qui les concernent* (Hendel, 1959, p. 31).

D'autre part, la valeur de ces connaissances ne peut être mesurée que par ses applications pratiques sous réserve, bien entendu, que cette vérification soit entourée des précautions convenables (Dewey, 1967b). Ces dernières réfèrent, selon la théorie de l'expérience de Dewey, à l'élaboration d'une démarche complexe et rigoureuse, supposant la formation d'une action intentionnelle.

1.2.1.2 THÉORIE DE L'EXPÉRIENCE

Selon Dewey (1947), l'individu possède une tendance naturelle à apprendre. Ainsi, une expérience vécue déclenche naturellement une impulsion active menant à une démarche d'apprentissage. Toutefois, proclamer que l'apprentissage est basé essentiellement sur l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement éducatives. Selon le modèle proposé par Dewey, l'apprentissage expérientiel appelle un processus complexe et hautement intellectuel (Deledalle, 1995) qui trouve son point de départ dans l'impulsion et mène à la formation d'une action intentionnelle²⁵. Ce processus requiert l'observation des conditions et des circonstances de l'environnement. Par exemple, l'impulsion pour une action aussi simple que la marche, ne peut s'exécuter sans observer les conditions qu'offrent le sol. Particulièrement, dès que le sol devient accidenté, il faut observer attentivement les dénivellements du terrain.

Mais l'observation elle-même ne suffit pas. Il faut comprendre la signification de ce qu'on voit, qu'on entend et qu'on touche. Cette signification résulte des conséquences qui découlent de l'action qu'on engage. Par exemple, la signification du feu comme une chose qui brûle, vient de la conséquence de s'y être approché un peu trop près ! Cependant, parfois, il est difficile de dire au juste, à partir des conditions observées, qu'elles vont être les conséquences à moins qu'on ne se remémore des expériences passées qui présentent quelques ressemblances avec la situation présente, et qu'on ne formule un jugement sur ce qu'on peut attendre de celle-ci.

Par conséquent, selon Dewey (1947), il s'ensuit une opération qui s'effectue au moyen d'étapes qui se chevauchent selon une spirale sans fin. À la page suivante, la figure 1 illustre ces étapes.

²⁵ Dans son ouvrage écrit en 1938, Dewey utilise le terme « *purpose* » qui sera traduit par « projet » dans la traduction de 1947. Cependant, nous préférons utiliser la notion d'« intention » ou « action intentionnelle » qui permet, à notre avis de mieux rendre compte du terme « *purpose* ».

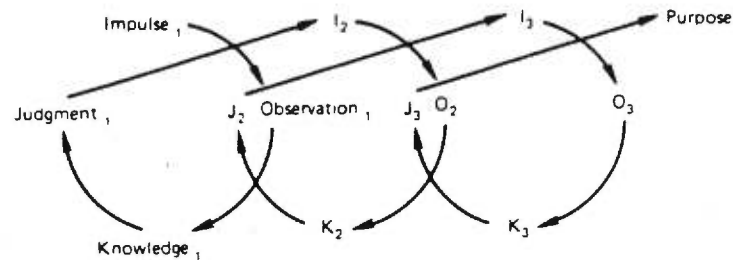


Figure 1 Formation d'une action intentionnelle selon Dewey (Kolb, 1984, p. 23).

L'expérience actuelle vécue donne lieu à l'émergence (1) d'une impulsion (*impulse*) poussant la personne à répondre à un besoin. L'impulsion est suivie de (2) l'observation des conditions qu'offrent l'environnement et ensuite de (3) l'identification de connaissances (*knowledge*) de ce qui a pu se produire dans le passé à l'occasion de situations semblables (connaissances acquises par la personne elle-même ou obtenues par l'intermédiaire de personnes expérimentées). Enfin, (4) le jugement (*judgment*) de la personne permet l'intégration de ce qui est observé et de la connaissance, de manière à comprendre le sens de l'expérience. Ce jugement amène à la formation d'une « intention », dans le but d'agir afin de répondre au besoin. Compléter ce cycle permet l'émergence d'une autre impulsion.

Par conséquent, une action intentionnelle diffère d'une impulsion par la démarche structurée qu'elle suppose. En d'autres mots, la théorie de l'expérience est une démarche organique de l'être en quête de la satisfaction de ses besoins (Dewey, 1967a). Selon Kolb (1984), cette démarche correspond aux premiers fondements de l'apprentissage expérientiel. En effet, il s'agit d'une conceptualisation assez définie expliquant comment l'expérience vécue, par l'observation et le jugement, mène à une action réfléchi. À notre

avis, une deuxième méthode développée par Dewey rend également explicite le processus par lequel un individu apprend à partir de l'expérience. Cette méthode intègre implicitement le processus précédent dans une démarche de recherche visant la résolution d'un problème : il s'agit de la méthode de l'enquête.

1.2.1.3 MÉTHODE D'ENQUÊTE

En 1967, Dewey écrit *Logique : la théorie de l'enquête* où il présente sa méthode de l'enquête²⁶. L'enquête est une méthode de recherche issue du sens commun, c'est-à-dire de ce que l'on fait naturellement. En d'autres mots, le genre de situations auxquelles Dewey réfère et le genre d'enquêtes qui s'attaquent aux difficultés qui leur sont propres, sont celles qui se présentent continuellement dans la vie quotidienne, à travers les transactions habituelles dans lesquelles s'engagent les individus avec leur monde. C'est ainsi que Dewey (1967a) explique ceci :

Dans le cours ordinaire de l'existence, les hommes examinent ; ils font intellectuellement leur tour des choses, ils infèrent et jugent aussi naturellement qu'ils sèment et moissonnent, produisent et échangent des marchandises (p. 166).

Toutefois, aussi naturelle soit-elle, cette méthode est constituée d'une structure dirigée, c'est-à-dire une structure intentionnelle. L'enquête est donc, selon la définition qu'en donne Dewey, la transformation contrôlée d'une situation indéterminée en une situation déterminée. Cette transformation conduit à l'acquisition de connaissances (Morgenbesser, 1977). Cependant ces connaissances sont essentiellement acquises dans le but de résoudre un problème (Dewey, 1967a).

La figure 2, à la page suivante, illustre la méthode d'enquête de Dewey. Le processus s'amorce lorsque l'on rencontre une situation douteuse, obscure, contradictoire,

²⁶ Dans la traduction de 1967, l'auteur précise ceci : *L'enquête, par quoi nous traduisons le mot anglais « inquiry », est la fille spirituelle de la recherche scientifique. Si nous avons préféré le mot « enquête » à celui de « recherche », c'est précisément parce que le mot rappelle trop une technique expérimentale qui n'est qu'un cas particulier de l'enquête (Dewey, 1967a, p. 23).*

que l'on nomme (1) situation indéterminée. Elle est dite indéterminée parce que son dénouement est imprévisible, parce qu'elle tend à provoquer des réactions discordantes, parce qu'elle crée un état de déséquilibre entre l'individu et l'environnement ; d'où l'institution de l'enquête (Dewey, 1967a).

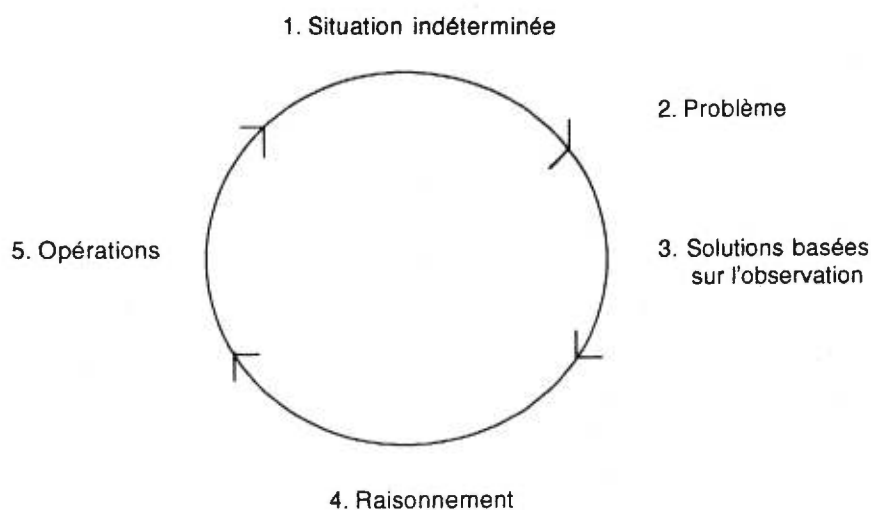


Figure 2 Méthode d'enquête de Dewey (Dewey, 1967a)

La situation indéterminée devient (2) un problème dans le cours même du processus d'enquête. En effet, selon un dicton familier, « un problème bien posé est à moitié résolu ». Ainsi, selon Dewey (1967a), découvrir le problème, c'est déjà être bien avancé dans l'investigation. Cependant, se méprendre sur le problème posé, c'est diriger l'investigation sur une mauvaise voie. De plus, la façon dont le problème est conçu décide (3) des solutions possibles. Ces solutions reposent particulièrement sur l'observation des conditions environnantes, en se référant à l'actualisation de certaines de leurs potentialités. En d'autres mots, ces solutions sont vues comme des conséquences anticipées de ce qui arrivera quand certaines opérations seront effectuées en tenant compte des conditions observées.

Subséquentement, l'enquête prend la forme (4) d'un raisonnement selon lequel nous pouvons apprécier, mieux que nous pouvions le faire d'abord, la capacité fonctionnelle des solutions anticipées. Ce raisonnement correspond au développement de significations basées sur des faits observés. Ces significations sont considérées comme (5) opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent (Dewey, 1967a).

Le rétablissement de l'équilibre ne peut donc s'effectuer que par des opérations qui modifient réellement les conditions existantes. Ainsi, si l'enquête commence dans le doute, elle s'achève par l'institution de conditions qui suppriment le doute, mais de plus, l'enquête éclairant la situation, celle-ci devient connaissance (Dewey, 1967a). Toutefois, au sujet de ce processus, Dewey (1967a) ajoute ceci :

Parce que les problèmes et les enquêtes du sens commun ont affaire avec les interactions dans lesquelles entrent les créatures vivantes en connexion avec les conditions environnantes pour établir des objets d'utilisation ou de jouissance (...) ce système est pratique plutôt qu'intellectuel (p. 180).

Les problèmes rencontrés sont ceux du monde réel. Ceux-ci doivent être de nature à susciter une enquête active impliquant l'exploration et la mise à l'épreuve des significations par un contrôle serré visant à dégager une solution concrète. C'est ainsi qu'il suggère que tous les sujets d'études (mathématiques, français, science physique, etc.) doivent dériver de matériaux empruntés à l'expérience journalière (Dewey, 1947).

Pour conclure, mentionnons que la contribution de Dewey à la science en général et à notre recherche en particulier, repose sur le fait d'avoir développé une nouvelle approche éducative. Celle-ci vient s'opposer au modèle traditionnel d'enseignement selon lequel on privilégie l'enseignement magistral, tel que présenté dans la partie traitant de la formation en psychologie. Par cette approche, Dewey introduit la notion d'expérience en éducation qui réfère au processus par lequel un individu s'engage totalement dans une situation actuelle, réelle et sociale. En ce qui concerne la présente recherche, la considération d'une telle

vision de la pédagogie en psychologie peut combler les lacunes reliées au manque d'expériences pratiques, tout en offrant la possibilité de rapprocher le contexte universitaire au « vrai » monde.

Selon Dewey, une expérience d'apprentissage doit être continue et transactionnelle. Par rapport à notre recherche, chacun des éléments de cette définition peut permettre de délimiter plus précisément le type d'expérience pouvant favoriser le développement des ressources des étudiants en psychologie. La « continuité » signifie que chaque expérience actuelle doit être greffée aux connaissances déjà acquises par l'étudiant et doit être capable de demeurer féconde pour l'avenir, en vue de sa future pratique. La notion de « transaction » suppose que l'expérience doit tenir compte du vécu subjectif de l'étudiant et des caractéristiques de son environnement.

Ajoutons que Dewey insiste sur la tendance naturelle à apprendre que l'on retrouve dans sa description du processus d'apprentissage expérientiel. Cette tendance suppose que l'expérience permettant d'apprendre n'est pas limitée au contexte universitaire mais peut apparaître dans la vie de tous les jours. Elle doit toutefois émerger d'un besoin ou d'une impulsion chez l'étudiant, ou être liée à une situation problématique ressentie par celui-ci.

Les aspects du modèle de Dewey, tant la notion d'expérience, la théorie de l'expérience que la méthode d'enquête, ont été repris par d'autres chercheurs qui lui succédèrent. De fait, Dewey peut être considéré comme le premier à concevoir un cadre conceptuel logique pouvant relier la réalité pratique à une démarche de recherche (Tessier, 1990). Par la suite, d'autres chercheurs, notamment Lewin, vont développer une méthodologie semblable à celle de Dewey, en ce sens qu'elle *permet de traiter les problèmes pragmatiques comme s'il s'agissait de problèmes scientifiques* (Tessier, 1990, p. 93). Particulièrement, à notre avis, le modèle de Dewey constitue une première identification des composantes de la méthode d'apprentissage expérientielle de Lewin. Nous verrons que celle-ci consiste en une situation vécue dans l'expérience concrète et l'utilisation contrôlée de l'observation et du raisonnement pour la recherche de concepts à expérimenter dans l'action.

Le modèle de Dewey présente aussi l'idée d'une dynamique entre les dimensions conceptuelles et factuelles de l'enquête, ainsi qu'entre l'observation et l'opérationnalisation. Cette idée a été amplement reprise par Kolb (1984) traitant du conflit entre les modes opposés d'apprentissage. Présentons maintenant le modèle de Lewin.

1.2.2 MODÈLE DE KURT LEWIN

Kurt Lewin (1890-1947) est considéré comme le père de la psychologie sociale. D'ailleurs, selon Marrow (1972), certains de ses concepts ont été si largement adoptés en psychologie qu'ils semblent en faire partie intégrante et leur origine en est presque oubliée. Assez fréquemment les idées de Lewin sont évoquées sans même qu'on le cite comme, par exemple, des concepts aussi familiers que la dynamique des groupes, la recherche-action²⁷, le champ de force, la méthode de laboratoire, le feed-back ou la rétroaction.

Toutefois de l'avis de Festinger (cité dans Marrow, 1972), la contribution la plus importante de Lewin réside dans l'idée d'étudier les choses à travers leur changement. Ce principe lewinien : « Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer » indique que pour mieux comprendre une situation, on doit créer un changement à l'intérieur de celle-ci et observer les effets du changement sur la nouvelle dynamique (Claux et Lemay, 1992).

Une autre contribution essentielle de Lewin se rapporte à sa théorie du champ, notion marquante de la psychologie de la perception (gestalt-théorie). La théorie du champ est fonction de l'idée qu'il faut toujours référer l'objet à sa situation, c'est-à-dire *aborder la conduite d'un individu ou d'un groupe dans son champ, cet espace de vie qui constitue*

²⁷ Même si la plupart des auteurs accordent à Lewin un rôle fondateur à la recherche-action (Marrow, 1972 ; Resweber, 1995 ; Susman et Evered, 1978), pour sa part, Thirion (1980, cité dans Goyette et Lessard-Hébert, 1987) identifie une première génération de recherche-action inspirée par John Dewey.

L'environnement psychologique, c'est-à-dire tel que perçu par l'individu ou le groupe (Goyette et Lessard-Hébert, 1987, p. 118). Ainsi pour Lewin, comme pour Dewey, la référence à la situation concrète devient essentielle à la démarche scientifique et, par conséquent à la formation professionnelle dont fait l'objet cette thèse. La notion d'interaction est aussi au coeur de son approche. Mais là n'est pas le seul lien avec Dewey. À ce sujet, Marrow (1972), citant Allport, écrit ceci :

Kurt Lewin et John Dewey ne se rencontrèrent jamais, pourtant il existait une grande communauté d'esprit entre le psychologue d'origine allemande et le philosophe d'origine américaine, tous deux étaient profondément concernés par les mécanismes du système démocratique (...) Si Dewey a pu être considéré comme le philosophe de la démocratie, Lewin fut sûrement, parmi les psychologues, le théoricien et l'expérimentateur de la démocratie (Marrow, 1972, p. 188).

L'intérêt que porte Lewin à l'étude psychologique des problèmes sociaux le conduit à jeter un pont entre la théorie psychologique et l'action psychosociale (Marrow, 1972). Sur cet aspect, Guénard (1992) souligne l'anecdote suivante :

Madame Gertrud Weiss Lewin, qui a édité et préfacé une collection d'articles rédigés par son mari, rapporte l'illustration qu'il utilisait pour décrire cet objectif. Dans l'accomplissement de la tâche souvent ardue consistant à relier le concret et l'abstrait, Lewin utilisait une stratégie qu'il comparait à la construction d'un pont reliant le fossé (sic) entre la théorie et la réalité spécifique à un cas particulier (p. 45).

Son expression bien connue : *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie* (Lewin, 1951, p. 169) symbolise la volonté de Lewin à rapprocher la recherche et la réalité. Selon lui, la psychologie doit faire mieux que de chercher des explications au comportement humain : *Nous devons également nous attacher, disait-il, à découvrir comment on peut modifier les attitudes des individus pour leur apprendre à mieux se comporter* (p. 131).

À cet égard, Marrow (1972) indique que Lewin préférait voir la recherche s'occuper de problèmes importants, même si les méthodes étaient grossières, plutôt que de problèmes insignifiants à l'aide de méthodes précises, nettes et élégantes. Ainsi, est-il possible de supposer que cette prédisposition lui valut la critique de certains chercheurs. Toutefois la validité de ses concepts fut démontrée dans les recherches entreprises au cours des années

qui suivirent sa mort en 1947 (alors qu'il était âgé de seulement 57 ans). Ces recherches amenèrent ses collaborateurs à expérimenter et à systématiser le modèle que Lewin avait légué. Ceux qui poursuivirent l'oeuvre de Lewin furent particulièrement : Kenneth D. Benne, Leland P. Bradford et Ronald Lippitt. Dans cette partie, nous présentons deux concepts spécifiques quant à l'implantation d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle en psychologie : la recherche-action et sa méthode d'apprentissage expérientiel.

1.2.2.1 RECHERCHE-ACTION

De l'avis de Mailhiot (1968), c'est son génie de l'expérimentation et le réalisme de ses approches scientifiques qui valent à Lewin une si grande influence en sciences sociales et humaines. Il s'explique ainsi : *Son talent a consisté à ouvrir de nouveaux sentiers (...) à la recherche ; à lui fournir une méthodologie et des optiques qui ont débouché sur des découvertes inespérées avant lui* (p. 85). Pour sa part, Lewin de son propre aveu, se dit influencé à la fois par le pragmatisme américain et la conception hégélienne du devenir. D'une part, pour Lewin, les hypothèses que la science formule n'ont de valeur que si elles sont applicables. D'autre part, Lewin en accord avec la conception hégélienne du devenir social telle qu'exposée par le philosophe Karl Jaspers, pose comme hypothèse que les phénomènes sociaux ne peuvent être observés du dehors, pas plus qu'ils ne peuvent être observés en laboratoire de façon statique. Ils ne deviennent intelligibles qu'au chercheur qui consent à participer à leur devenir. C'est ainsi qu'il oppose la recherche en laboratoire à la recherche sur le terrain, la première lui apparaissant de plus en plus artificielle et inadéquate, la seconde permettant aux chercheurs de trouver, à l'occasion d'une action sociale réelle, des conditions optimales pour favoriser le devenir d'un groupement humain (Mailhiot, 1968). Ajoutons que, de l'avis de Benne (1970), l'approche de Lewin s'inspire aussi de la phénoménologie. Selon ce paradigme, le comportement d'une personne à un instant donné est fonction de la perception que cette personne a d'elle-même (*self*) et de son

environnement à cet instant donné, d'où l'importance de la vérification de ses perceptions par le feed-back. Dans le modèle de Lewin, l'emphase sur l'expérience subjective correspond à une implication personnelle dans la pratique de l'apprentissage expérientiel autant au niveau des sensations, des sentiments que des pensées (Kolb, 1984).

Partant de ces conceptions pragmatique, hégélienne et phénoménologique de la recherche, Lewin voit l'expérimentation comme une forme de gestion des problèmes visant le changement social (Argyris, 1993, p. 10). Par le terme recherche-action, introduit par Lewin en 1946, il propose une approche qui combine la généralisation de la théorie avec le changement du système social. Dans la recherche-action, le chercheur agit *sur* et *dans* le système social et *avec* les membres du système social (Susman et Evered, 1978). À cet égard, Guénard (1992) explique que l'origine du concept recherche-action remonte aux travaux réalisés par Lewin pendant la guerre. Il cite Jacques Rhéaume écrivant ceci :

(L)'idée du développement de la science dans et par l'action est au coeur du projet lewinien. Elle s'appuie sur la correspondance établie entre le processus de la pensée scientifique, de la recherche de type expérimental en particulier et de celui de l'action sociale planifiée sous l'angle d'un processus de résolution de problème (p. 44).

Lewin (cité par Ancelin-Schutzenberg, 1972) écrit ceci : *C'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la force du courant* (p. 23). Il met ainsi en cause l'attitude du chercheur objectif, qui observe derrière une glace sans tain, sans se mouiller, extérieur à la réalité qu'il observe. La recherche-action est à l'antipode de cette attitude. Elle exige du « praticien-chercheur » de partir de son action pour en dégager non seulement de nouvelles connaissances, mais aussi pour trouver une solution à un problème spécifique.

Lewin, ses collaborateurs et ses successeurs seront confrontés à la question de la valeur scientifique de la recherche-action. Resweber (1995) exprime, en ses termes, la critique scientifique posée à la recherche- action :

La recherche-action ne serait pas une démarche scientifique, car ce n'est pas à l'action de dicter à la pensée ses lois. La recherche est de nature théorique, générale, universelle, normative et a priori. L'action est, quant à elle, aléatoire, particulière, singulière, historique et imprévisible. On ne saurait, par conséquent, associer ces deux mots, sans faire

violence à la sémantique et à la science. D'un côté, l'homme de terrain, motivé par l'affect de l'action ; d'un autre côté, l'homme de science, recherchant le juste concept, fondant l'expertise. Les deux personnages ne peuvent donc cohabiter dans un même sujet, menacé de schizoïdie (p. 4).

Lewin et ses collègues vont donc tenter de démontrer les bases épistémologiques et méthodologiques de cette nouvelle approche. C'est ainsi qu'un certain nombre de définitions, de types, de finalités, de caractéristiques, d'instrumentations et d'objets de recherche sont données à la recherche-action.

À ce sujet, dans un document de travail préparé par Hivon (1984, cité dans St-Arnaud, 1992), on retrouve 21 définitions de la recherche-action. L'une d'entre elles, celle de French et Bell (1984, cité dans St-Arnaud, 1992) définit ainsi la recherche-action :

Processus qui consiste à recueillir systématiquement dans un système qui évolue, des données de recherche en rapport avec quelque objectif, but ou besoin de ce système ; à réintroduire dans le système les données recueillies ; à entreprendre une action qui modifie certains facteurs dans le système en se basant sur les données et sur des hypothèses de travail ; puis à évaluer les résultats de l'action en recueillant d'autres données (St-Arnaud, 1992, p. 35).

St-Arnaud (1992), se référant à cette définition, indique qu'elle illustre particulièrement bien *le mariage entre la méthodologie scientifique traditionnelle et le système d'activité professionnelle* (p. 35). Ce mariage est tout de même assez favorable à l'un des partenaires, soit le système d'activité professionnelle. En effet, selon St-Arnaud (1992), le modèle de recherche-action répond davantage aux contraintes d'une situation particulière qu'à celle de la science, la science étant au service de l'intervention. De l'avis de St-Arnaud (1992), dans ce mariage, deux types de liens peuvent s'établir entre la science et la recherche-action. Le premier est l'utilisation d'une méthodologie empruntée à l'univers scientifique. Le second type de lien est la complémentarité des ressources qui consiste notamment à l'interaction entre le chercheur et le praticien.

Par la recherche-action, Tessier (1990) indique que, pour la première fois dans l'histoire des sciences sociales, des chercheurs sont davantage soucieux de mettre la science

au service des personnes et organisations. Celle-ci se déroule sur le terrain, dans le cadre de recherches scientifiques dont l'objet d'étude est les relations humaines dans des domaines variées, mais particulièrement le domaine de l'activité professionnelle (St-Arnaud, 1992). Différents types de recherches-action sont effectuées par Lewin dès 1945 dans son programme d'intervention psycho-sociale. Marrow (1972) en identifie quatre types : (1) la recherche-action de diagnostic dans laquelle les chercheurs font irruption dans une situation déjà existante, établissent un diagnostic et des recommandations ; (2) la recherche-action de participation qui implique, dès le départ, la participation des membres de la communauté dans le processus de recherche ; (3) la recherche-action empirique qui consiste principalement à accumuler des données sur des expériences du travail quotidien et ; (4) la recherche-action expérimentale qui exige une étude contrôlée de l'efficacité relative de différentes techniques dans des situations sociales pratiquement semblables.

Ces différents types de recherches-action impliquent nécessairement des finalités différentes. Bien que tous les auteurs ne s'entendent pas sur ces finalités, Goyette et Lessard-Hébert (1987) en suggèrent quatre qui semblent communes à plusieurs : (1) une fonction de construction de la connaissance ; (2) un rôle critique face à la science dite traditionnelle ; (3) une fonction de formation ; (4) une fonction de changement social. Dans leur recension d'écrits, ces derniers reconnaissent que plusieurs chercheurs, attribuant à la recherche-action une finalité de changement social radical - passant plus ou moins explicitement par un changement individuel (conscientisation, prise en charge, autogestion, autodéveloppement) - se réclament d'une idéologie où le pouvoir apparaît comme une notion centrale. À ce sujet, Guénard (1992), précise ce qui suit :

La recherche-action consiste en une méthodologie scientifique particulière, servant de base au processus de modification de comportement d'un groupe. Elle a en commun avec la recherche, dans un sens général, le désir de comprendre les phénomènes dans leur environnement propre, permettant ainsi la construction de la connaissance dans un secteur donné. Ce qui caractérise la recherche-action, par contre, réside dans une perspective de changement social et de formations des groupes concernés en regard d'un but collectivement visé. En ce sens, la recherche-action, dans sa conception lewinien diffère de la science traditionnelle en ce qu'elle comporte une visée interventionniste combinée à un souci d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elle érige et révisé ses concepts à la lumière des données fournies par la pratique (p. 46).

D'un autre point de vue, Susman et Evered (1978) présentent un certain nombre de caractéristiques de la recherche-action. De l'avis des auteurs, (1) la recherche-action est orientée vers le futur en se préoccupant des problèmes pratiques des gens, elle favorise la création de situations futures plus désirables pour eux ; (2) elle est collaborative par l'interdépendance des chercheurs et du système-client qui en est un trait essentiel ; (3) elle implique le développement de la capacité du système à faciliter, maintenir et réguler le processus cyclique de diagnostic, de planification, réalisation et d'évaluation de l'action ; (4) elle génère de la théorie enracinée dans l'action ; (5) elle est agnostique, c'est-à-dire qu'elle est sujet à l'évaluation et la reformulation de nouvelles hypothèses et solutions, à partir de chaque nouvelle expérience ; (6) elle est situationnelle par la connaissance qu'a le chercheur sur les relations entre les gens, les événements et les choses, en fonction de la situation.

Ainsi, on peut considérer la recherche-action comme une approche contextuelle (ou situationnelle) de la réalité parce qu'elle s'intéresse à diagnostiquer et à agir sur une situation particulière vécue par un groupe ayant ses caractéristiques propres. À cet égard, Guénard (1992) commente ceci :

Si, à l'époque, la pensée admise en sciences sociales considérait que, comme dans toute science, les théories permettent de prédire quel effet sera engendré par une action donnée sous certaines conditions, Lewin ne partageait pas une telle généralisation. Selon lui, des lois générales et universelles ne peuvent rendre compte des conditions précises existant en un lieu et un moment particulier. La formulation des conditions d'un effet ne peut découler que d'une étude en milieu naturel, par la recherche-action, permettant ensuite la reformulation et la précision des prémisses théoriques dont s'est inspiré le chercheur (p. 47).

D'autre part, selon Goyette et Lessard-Hébert (1987), l'instrumentation en recherche-action se caractérise par une souplesse méthodologique et une conception en spirale de la démarche, dont l'enquête feed-back en est un exemple. L'enquête feed-back est un processus qui vise la cueillette de données sur une situation vécue et souvent problématique. Les données sont ensuite analysées et retournées aux acteurs concernés par cette situation. Les acteurs utilisent ces données dans le but de modifier la situation ou

d'expérimenter une nouvelle situation. Lescarbeau (1994) présente un ouvrage détaillé sur cette méthode.

De son point de vue, Guénard (1992) explique que la recherche-action peut être décrite comme un *cycle continu entre trois processus qui s'enchevêtrent : la planification et l'action, combinées à un constant recueil d'informations quant au groupe et à son contexte propre* (p. 46). Il précise ainsi qu'avant de mettre en place un processus de changement dans une organisation sociale, on doit étudier précisément les objectifs visés et les moyens disponibles à cette fin. Cette étape exige la cueillette d'informations quant au groupe ciblé et son environnement. La réalisation de la première étape du plan d'ensemble boucle un cycle planification-action qui devra être à nouveau entrepris. Dès la fin du premier cycle, il faut procéder à la cueillette des données quant à la situation engendrée à la suite de l'intervention. Cela permet d'évaluer les impacts de l'action entreprise, de planifier l'étape suivante et de modifier le plan initial, fournissant ainsi une nouvelle vue d'ensemble du projet. On constate donc que le recueil d'informations ou, selon l'expression bien connue, le feed-back constitue pour Lewin un outil essentiel de la recherche-action. En effet, celui-ci *permet l'évaluation de l'action et des techniques utilisées en plus de servir de base à la planification des étapes suivantes et à la modification du plan d'ensemble* (Guénard, 1992, p.47).

Enfin, l'intérêt de Lewin sur les problèmes sociaux l'amène à faire porter la recherche-action particulièrement sur les problèmes de relations humaines dans les communautés et les organisations²⁸. À ce sujet, Deslauriers (1992) explique que la recherche-action a éclaté dans plusieurs directions. L'une a fait fortune dans le changement organisationnel. Dans ce courant, le groupe est utilisé dans le but de procéder à une modification de la culture organisationnelle et du comportement. Un autre courant a été celui de la dynamique de groupe et de la croissance personnelle. Dans cette optique, le

²⁸ Marrow (1972) indique que les recherches novatrices de Lewin sur le comportement des groupes s'inspiraient notamment de l'expérience des éducateurs de l'éducation progressive de Dewey.

groupe est au service de la personne pour des fins de connaissance de soi et de développement des habiletés interpersonnelles. Une autre tendance est celle de la recherche comme telle qui veut établir un nouveau lien entre le chercheur et les sujets de la recherche ; on la retrouve souvent dans les sciences de l'éducation. Un dernier courant de la recherche-action se trouve dans le domaine de l'organisation communautaire, dans les CLSC, chez certains chercheurs du domaine de la santé des travailleurs, et dans les groupes communautaires. De leur point de vue, la recherche-action est un moyen de trouver une solution pratique à un problème concret : le groupe poursuit un objectif de changement social et politique et constitue un moyen d'action.

Les travaux sur la recherche-action menés par Lewin et ses collaborateurs débouchent sur la mise en place de la première session de dynamique de groupe au National Training Laboratory (NTL) à Bethel dans le Maine, en 1947. Les premiers objets de recherche et de formation au NTL portent sur le fonctionnement des groupes, le changement des attitudes et le leadership démocratique dans des groupes restreints (Tessier, 1990). La méthode d'apprentissage expérientiel est directement issue de ces recherches.

1.2.2.2 MÉTHODE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Dans les années 1940-1950, l'émergence du courant humaniste aux États-Unis marquera particulièrement le développement de la psychologie et celui des domaines connexes, et par conséquent, les travaux de Lewin. À cette époque, Maslow formule une nouvelle approche, la thérapie pour les « normaux », visant, non pas la guérison d'une pathologie, mais l'actualisation du potentiel de l'humain. Pour sa part, Perls, inspiré des approches corporelles et des philosophies orientales, développe la Gestalt-thérapie orientée vers l'expérience dans « l'ici-et-maintenant ». Enfin, Rogers, propose une approche « centrée sur le client » qui favorise un apprentissage auto-déterminé, signifiant et expérientiel.

Lewin, s'intéresse donc particulièrement aux problèmes de relations entre des gens normaux dans l'ici-et-maintenant par l'utilisation d'une approche centrée sur le client. Il développe une théorie dans laquelle l'apprentissage est vu comme un changement des perceptions, valeurs et comportements résultant d'une communication interpersonnelle authentique favorisée par la dynamique d'un groupe (Grove, 1992). Benne (1970), en présentant les principes de cette rééducation, explique que *les changements de perception de soi et de perception sociale sont issus de l'expérimentation de relations interpersonnelles à un niveau pré-cognitif de l'expérience* (p. 146).

Guénard (1992) précise que Lewin a élaboré le concept de « dynamique de groupes » pour désigner les processus qui régissent le fonctionnement des groupes. Le mot « dynamique de groupe » indique que c'est une discipline qui s'intéresse aux forces positives et négatives agissant dans les groupes humains. Le point essentiel de cette discipline peut être exposé comme suit : *De toutes façons, un individu qui entre dans un groupe s'en trouve profondément modifié ; ses relations avec les autres membres le changent et changent les autres* (Marrow, 1972, p. 139). De fait, dans ses recherches, Lewin s'aperçoit que le groupe est un organisme psychologique global plutôt qu'une simple collection d'individus. Il résume cette idée par une formule simple : « Le tout est différent de la somme de ses parties, il possède des propriétés inhérentes définies ». Le comportement de groupe, affirme-t-il, est en fonction à la fois des individus et de la situation groupale.

En 1946, Lewin propose une formule éducatrice innovatrice, la méthode de laboratoire ou le « T-Group » (qu'on nomme aussi groupe de sensibilisation), dans lequel des groupes sont conviés à vivre une expérience concrète de relations humaines (Benne et al., 1975). La méthode de laboratoire consiste à construire une communauté d'apprentissage qui reflète la réalité. On y retrouve des étrangers ayant différentes occupations, différents âges, races, cultures et sous-cultures (Benne et al., 1975). Ainsi, le groupe devient le lieu d'apprentissage pour les participants et le groupe devient le lieu d'étude de l'individu pour les chercheurs et les observateurs (Argyris, 1952). De fait, la

méthode de laboratoire a pour but de simuler des situations dessinées pour créer des expériences personnelles chez les apprenants et servir à initier leur propre processus de recherche et de compréhension (Mailhiot, 1968). Elle a également une deuxième fonction, celle de permettre le développement de nouvelles connaissances sur les relations humaines issues de l'observation d'expériences immédiates.

Toutefois, Lewin (cité par Benne, 1970) insiste : *L'expérience immédiate ne crée pas automatiquement le développement des connaissances* (p. 145). Il souligne que des milliers d'années d'expérience humaine, témoin de corps qui tombent, n'ont pas amené automatiquement les gens à une théorie de la gravité. Or, dans la méthode du laboratoire, l'apprentissage est facilité par un processus intégral qui, somme toute, est une *micro-application de la méthode de recherche-action de Lewin* (p. 139).

Ce processus, appliqué au groupe, est appelé la méthode d'apprentissage expérientiel. Ce processus est illustré à la figure 3 à la page suivante. Nous le décrirons dans les lignes qui suivent en nous inspirant grandement de la description qu'en font Gauthier et Poulin (1983)²⁹. L'expérience concrète est à la base du processus d'apprentissage expérientiel. C'est la première phase (1) (expérience concrète). Gauthier et Poulin (1983) explique que *c'est le point de départ ; il consiste essentiellement à entrer en contact avec un fait, un événement ou une situation* (p. 26). Cette situation peut faire émerger un problème ou une question auquel l'individu a le désir de trouver une solution ou une réponse. Lorsque l'individu passe à la deuxième phase (2) (observation réflexive), il fait des observations et il réfléchit à leur signification en les considérant selon différentes perspectives. Parvenu à la troisième phase d'apprentissage (3) (conceptualisation abstraite), l'individu s'applique à faire des liens de cause à effet entre les éléments de la situation vécue et observée et des éléments conceptuels. Il peut *identifier les causes profondes des*

²⁹ Comme plusieurs autres auteurs (notamment Abbey, Hunt et Weizer, 1985 ; Canning, 1984 ; FitzGibbon et al, 1991 ; Sugarman, 1985 ; Weil et McGill, 1989), Gauthier et Poulin (1983) attribuent ce modèle à Kolb. Toutefois, Kolb (1984) lui-même semble reconnaître que ce modèle vient de Lewin.

symptômes ou des manifestations problématiques observées ; il cherche à assimiler, à créer des concepts, des modèles théoriques qui intègrent adéquatement ses propres observations et réflexions éclairées par celles d'autrui (Gauthier et Poulin, 1983, p. 30).

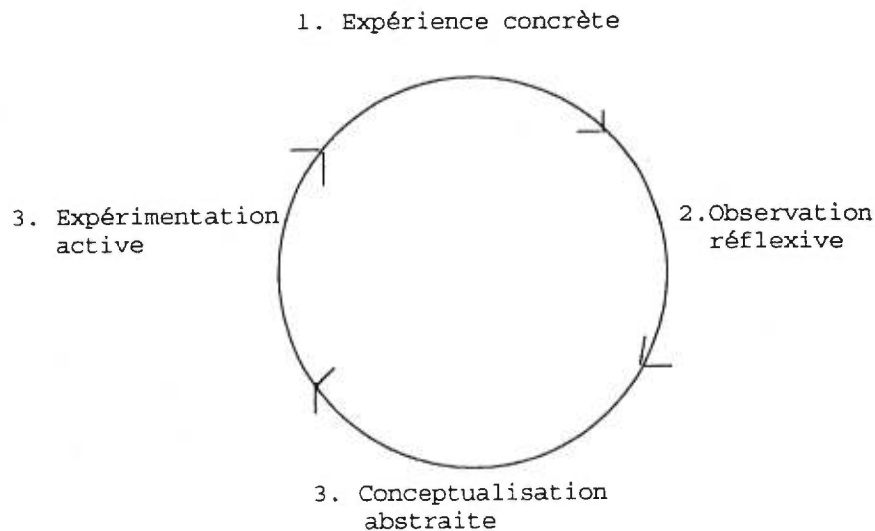


Figure 3 Méthode d'apprentissage expérientiel de Lewin (Kolb, 1984, p. 21)

Au cours de la dernière phase (4) (expérimentation active), l'individu confronte ses conceptions théoriques avec la réalité ; il cherche à appliquer ses connaissances de façon à résoudre des problèmes pratiques ou bien à améliorer la situation de quelque manière. À partir de ces conceptions théoriques, de nouvelles implications peuvent être déduites. Ces implications ou hypothèses servent de guide dans l'action pour créer de nouvelles expériences.

Pour conclure, reprenons l'essentiel de la contribution de Lewin au regard de la formation professionnelle en psychologie. Dans la même foulée que Dewey, Lewin symbolise la volonté de rapprocher la science de la réalité, et conséquemment, la formation de la pratique. Son apport repose sur certains éléments de la recherche-action et de sa méthode d'apprentissage expérientiel. De la recherche-action, nous retenons notamment

l'importance de la complémentarité des ressources du milieu universitaire et des besoins de la société. Cette complémentarité se traduit par une action concrète sur le terrain permettant, d'une part, d'offrir à l'étudiant la possibilité de développer un savoir pratique et se préparer adéquatement aux exigences de la réalité sociale, et d'autre part, d'apporter des solutions aux problèmes réels.

De la méthode d'apprentissage expérientiel, nous avons considéré les quatre étapes de ce processus. Vues sous l'angle de notre recherche, ces étapes tout comme les étapes du modèle de Dewey, ont aidé à comprendre comment un étudiant peut développer ses compétences à partir d'une expérience. Nous savons que l'expérience concrète est le point de départ du processus d'apprentissage expérientiel. Il peut également être le point départ d'activités et de programmes cherchant à favoriser le développement professionnel de l'étudiant en psychologie. Ceux-ci peuvent référer à l'implication concrète de l'étudiant dans une situation présentant des aspects reliés à sa future pratique professionnelle. Ils peuvent permettre de réfléchir à la signification de cette expérience, d'établir des liens entre cette expérience et le développement des ressources de l'étudiant et, enfin, de favoriser le transfert de ses nouvelles connaissances dans une autre situation.

Pour terminer, mentionnons que la méthode de Lewin fut mise au service de la modification de comportements et de ce qu'il définissait comme le changement social. Cependant, Lewin n'en est pas moins critiqué comme tous les autres chercheurs. Notamment, Deslauriers (1992) commente ainsi l'oeuvre de Lewin :

Même en liant pratique et théorie, son intervention se rapprochait de la recherche classique en ce qu'elle se situait en situation d'extériorité par rapport aux sujets de recherche. Il a bien sûr utilisé la participation des citoyens ordinaires comme source de connaissance, ce qui était nouveau dans le temps et ce qui l'est encore aujourd'hui dans plusieurs milieux scientifiques, mais ils jouaient un rôle plus instrumental que politique (...) Quand on fait un bilan de l'héritage lewinien, on constate que le souci d'efficacité l'a emporté souvent sur les préoccupations démocratiques qui lui tenaient à coeur (p. 41-43).

Heureusement, certains de ses successeurs ont élargi le champ de la recherche-action en donnant une place significative aux personnes participantes et en réalisant la

portée politique de la recherche. Claux et Lemay (1992) expliquent que, dans certaines recherches plus récentes, les responsabilités et compétences sont davantage partagées entre praticiens et chercheurs. Ainsi, les chercheurs doivent rendre la participation des praticiens possible et favoriser toutes les occasions d'entraîner et de former les praticiens à toutes les étapes du processus.

L'oeuvre de Lewin, a été reconnue par plusieurs chercheurs. Les travaux sur la recherche-action sont à l'origine du développement de la notion de science-action d'Argyris et Schön. La méthode d'apprentissage expérientiel a été reprise par Kolb, qui s'en est inspiré dans sa synthèse des modèles de Lewin, Dewey et Piaget. Nous présentons cette synthèse dans la prochaine partie.

1.2.3 MODÈLE DE DAVID KOLB

David A. Kolb est un défenseur contemporain de l'apprentissage expérientiel (Stehno, 1986). Sa théorie de l'apprentissage expérientiel a été largement appliquée dans plusieurs disciplines, notamment en éducation (Murrell et Claxton, 1987 ; Pigg, Bush et Lacy, 1980 ; Whitney et Caplan, 1978³⁰), en orientation de carrière ou counselling (Abbey, Hunt et Weiser, 1985 ; Atkinson, Murrell et Winters 1990 ; Green et Parker, 1989 ; Green, Snell et Parimanath, 1990 ; Sein et Robey, 1991 ; Sugarman, 1985), et en développement des ressources humaines et autodéveloppement (Beck, Cox et Radcliff, 1980³¹, Canning, 1984 ; Richardson et Bennett, 1984 ; Morris, 1980³²).

Si Dewey s'est intéressé au concept d'apprentissage expérientiel, comme le note Trouton (1974, cité dans Spencer, 1985), son apport porte plutôt sur le processus d'expérience que sur la personne qui vit l'expérience. Pour sa part, Kolb s'intéresse

³⁰ Les deux dernières références sont citées dans Green et Parker (1989).

³¹ Cités dans Sugarman (1985).

³² Cité dans Sugarman (1985).

d'avantage à la personne qui apprend par l'expérience, particulièrement dans ses styles d'apprentissage. De l'avis de Hopkins (1993), partout en Amérique, des milliers de personnes s'identifient à l'un des modes d'apprentissage définis par Kolb. Toutefois, sa théorie, si attrayante soit-elle, peut sembler complexe et abstraite. Elle a été critiquée à de nombreuses occasions.

Kolb (1984) propose un modèle de la structure sous-jacente au processus d'apprentissage expérientiel. Ce modèle se situe dans le prolongement des travaux de Dewey et Lewin mais également de Piaget, qui selon Kolb (1984), *doivent être considérés comme les ancêtres les plus importants de la théorie de l'apprentissage expérientiel* (Kolb, 1984, p. 15)³³. Si Dewey (1947) rend particulièrement compte du rôle de l'expérience dans le processus d'apprentissage, Lewin (1951) insiste sur l'importance d'un apprenant actif dans son apprentissage. Piaget (1971), pour sa part, décrit l'intelligence comme le résultat de l'interaction entre la personne et son environnement plutôt que comme une capacité innée (Murrell et Claxton, 1987).

Kolb (1984) présente ce qu'il appelle une *perspective holistique et intégrative de l'apprentissage qui combine l'expérience, la perception, la cognition et le comportement* (Kolb, 1984, p. 21). Celle-ci permet de considérer la formation professionnelle en psychologie de façon plus globale. Cette perspective correspond, somme toute, à une synthèse des trois auteurs précédemment cités³⁴. Nous présentons donc, dans cette partie, une description sommaire du modèle de Piaget, puis le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb ainsi que ses styles d'apprentissage.

³³ Kolb indique que d'autres penseurs ont contribué au développement de l'apprentissage expérientiel, tels Carl Jung, Erik Erickson, Carl Rogers, Fritz Perls, Abraham Maslow.

³⁴ Dans une synthèse plus exhaustive, Kolb intègre plusieurs modèles qui partagent un processus relativement commun d'apprentissage expérientiel, entre autres, il cite le processus de créativité de Wallas (1926), le processus de solution de problème de Pounds (1965) et le processus de décision de Simon (1947).

1.2.3.1 APPORT DE JEAN PIAGET

Kolb (1984) souligne la contribution de Jean Piaget dans le développement des méthodes d'apprentissage expérientiel. Essentiellement, Piaget considère l'intelligence non pas comme une caractéristique interne innée de l'individu mais, comme un produit de l'interaction entre la personne et son environnement. De plus, pour Piaget, l'action est la clé de l'apprentissage. En effet, il démontre, dans des études descriptives sur les enfants, que le raisonnement abstrait et le pouvoir de manipuler des symboles résultent des actions que l'enfant pose, en explorant l'environnement concret immédiat (Kolb, 1984).

Comme la théorie de Piaget s'est développée à partir de ses travaux auprès des enfants, plusieurs critiques assument incorrectement que, selon lui, l'apprentissage actif est important seulement dans l'éducation des enfants. Comme le souligne Zubrowski (1991) :

Certains éducateurs conçoivent que les enfants peuvent bénéficier de cette sorte d'expérience mais que les adultes ont dépassé l'étape d'opération concrète. Selon eux, les adultes n'ont pas besoin d'expérience concrète pour comprendre les principes scientifiques de base. Ils n'ont besoin que de quelques démonstrations et d'explications très claires (...) Cette hypothèse peut être questionnée (Zubrowski, 1991, p. 297).

Aussi faut-il que Labinowicz (1980, cité dans Zubrowski, 1991) nous rassure en affirmant que pour Piaget, il n'en n'est rien. D'après ce dernier, l'expérience est toujours nécessaire au développement intellectuel. Dans l'apprentissage, le sujet doit être actif. L'adulte comme l'enfant apprend donc à partir de l'expérience.

L'apport de Piaget, en éducation tout comme en psychologie, relève principalement de ses travaux sur les stades du développement de la connaissance. Ces quatre stades sont illustrés dans la figure 4 à la page suivante. Dans le premier stade, le stade sensori-moteur (0-2 ans), le style d'apprentissage de l'enfant est concret et actif. Il apprend surtout à partir de ses sensations, en touchant et en manipulant les objets qui l'entourent. Dans le deuxième stade, le stade représentationnel (2-6 ans), l'enfant conserve son orientation concrète mais commence à développer une orientation réflexive. Son style d'apprentissage est ikonic, il commence à internaliser ses actions, les convertissant en images.

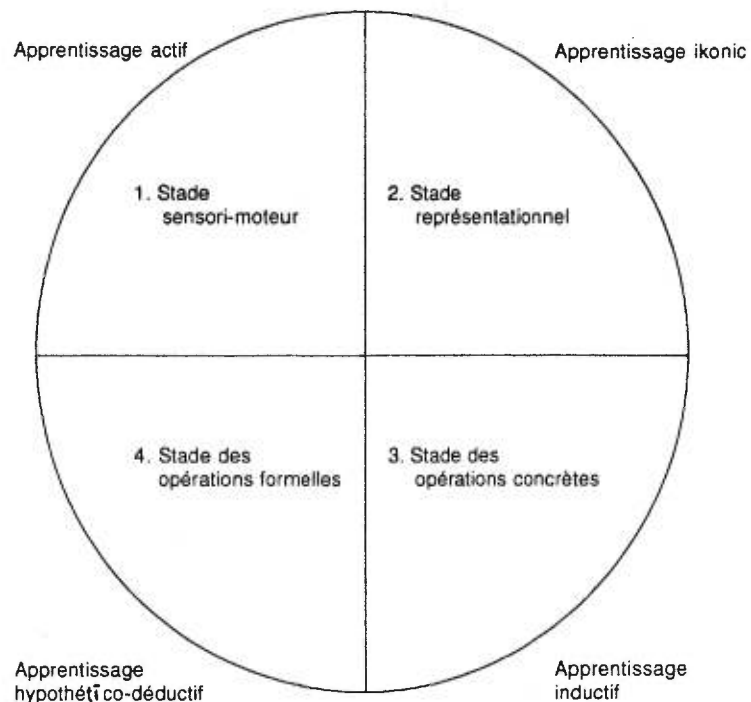


Figure 4 Stades du développement cognitif de Piaget (Kolb, 1984, p. 25)

Le troisième stade, celui des opérations concrètes (7-11 ans), correspond à la première étape du développement symbolique. L'apprentissage est alors inductif, il est gouverné par la logique des classes et des relations par le développement intensif de l'abstrait et du symbolique. Dans le quatrième stade, le stade des opérations formelles (12-15 ans), l'enfant passe d'un processus symbolique basé sur des opérations concrètes à un processus symbolique de logique représentationnelle. L'enfant retourne à une orientation plus active, mais cette fois-ci elle est influencée par ses capacités réflexives et abstraites. Il peut s'aventurer dans un raisonnement hypothético-déductif, c'est-à-dire qu'il développe les implications possibles de ses théories et expérimente la véracité de celles-ci.

Ainsi, selon la théorie de Piaget, les sensations et les perceptions sont le point de départ de la connaissance. C'est la transformation de ces sensations à travers l'action qui

conduit à la formation de pensées et qui crée la connaissance (Kolb, 1984). Deux processus sont reliés à cette transformation : le processus d'accommodation et le processus d'assimilation. Le processus d'accommodation est le processus qui conduit l'enfant à expérimenter les concepts dans le monde. Selon le Nouveau Petit Robert (1993), le verbe « s'accommoder » signifie s'adapter ou s'accorder à quelque chose. De la même référence, le verbe « assimiler » signifie faire sien ou intégrer des éléments acquis (connaissances) à sa vie intellectuelle. Ainsi, le processus d'assimilation est le processus qui conduit l'enfant à assimiler les expériences du monde dans des concepts (Kolb, 1984).

Dans son modèle d'apprentissage expérientiel, Kolb (1984) reprend les quatre stades du développement de la connaissance de Piaget ainsi que les processus d'accommodation et d'assimilation. Nous verrons que le stade sensori-moteur est dominé par le processus d'accommodation, alors que celui de l'opération concrète est dominé par l'assimilation.

1.2.3.2 MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

La contribution de Kolb a été, non pas d'inventer un nouveau modèle d'apprentissage expérientiel, mais de reprendre les travaux de Dewey, Lewin et Piaget et d'en faire une synthèse originale. De l'avis de Kolb, chaque modèle des auteurs précédents décrit un conflit opposant des façons différentes de s'adapter au monde. Pour Dewey, le conflit se situe entre l'impulsion qui donne la force aux idées et la raison qui en donne la direction. Pour Lewin, il se situe entre l'expérience concrète et la conceptualisation ; entre l'observation ou la réflexion et l'action. Pour Piaget, il se situe entre l'accommodation des idées dans le monde et l'assimilation de l'expérience dans la structure conceptuelle. À cet égard, selon Sugarman (1985), le modèle de Kolb intègre deux dimensions mises de l'avant par les psychologues cognitivistes : la dimension concrète/abstraite et la dimension active/réflexive.

Pour rendre plus compréhensible le modèle de Kolb, partons d'une explication simplifiée utilisant les étapes de la méthode d'apprentissage expérientiel de Lewin. Pour Kolb, le processus d'apprentissage consiste à la résolution d'un conflit entre deux dimensions d'un continuum soient : l'expérience concrète (EC) d'un côté et la conceptualisation abstraite (CA), de l'autre et ; deux autres dimensions d'un autre continuum soient : l'expérimentation active (EA) à une extrémité et l'observation réflexive (OR) à l'autre. Selon Kolb (cité par Sugarman, 1985), le processus d'apprentissage requiert une certaine flexibilité. L'apprenant doit pouvoir se déplacer de sa position d'acteur (EA) à celle d'observateur (OR), de la position dans laquelle il est directement engagé dans l'expérience (EC) et à celle où il en est détaché de façon analytique (AC). Reprenons l'explication en utilisant, cette fois-ci, les propres termes de Kolb.

Selon Kolb (1984), le processus d'apprentissage repose sur la résolution de conflits entre deux modes opposés d'adaptation au monde : la préhension et la transformation. Ce processus est illustré dans la figure 5 à la page suivante. La préhension de l'expérience se caractérise par deux processus différents et opposés, c'est-à-dire deux façons différentes de « saisir » (*grasping*) l'expérience : l'appréhension et la compréhension. L'appréhension consiste à ressentir de façon tangible l'expérience immédiate. La compréhension consiste à interpréter conceptuellement ou à représenter symboliquement son expérience. À cet effet, Kolb suggère deux types de connaissances reliées à ces processus : l'appréhension c'est *connaître* l'expérience et la compréhension c'est *savoir* l'expérience. Il cite Perkins (1971) qui explique ceci : *Understanding of an experience that consist in knowing what an experience is like ; and we know what an experience is like (compréhension) by virtue of having that experience (appréhension)* (Kolb, 1984, p. 44-45).

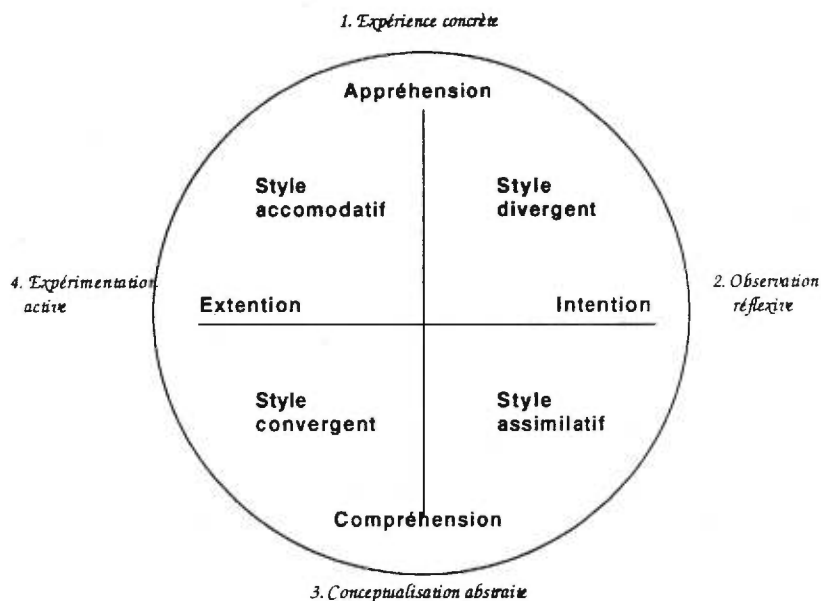


Figure 5 Processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (Kolb, 1984, p. 42)

À son tour, le processus de transformation représente deux façons opposées de transformer l'expérience « saisie » : l'intention ou l'extension. L'intention correspond à la réflexion interne sur l'expérience, et l'extension à la manipulation externe de l'expérience. En d'autres mots, on transforme le sens de notre expérience concrète en réfléchissant à l'intérieur de soi (intention) et en agissant sur nos expériences appréhendées (extension). D'un autre point de vue, l'extension et l'intention peuvent correspondre au *faire et laisser-faire* de Dewey (1960) lorsqu'il dit que *l'expérience est, pour la personne, une question de faire et laisser-faire (doing and undergoing)* (p. 161). Pour Lewin, elle correspond aux stades de réflexion et d'action. Pour Piaget (1971), elle correspond à l'étape opérative qui se divise en action (extension) et en opérations intellectuelles qui sont internalisées (intention). De plus, selon Kolb (1984), la transformation est encore mieux expliquée dans les concepts

d'introversion et d'extraversion, concepts fondamentaux de la théorie des types psychologiques développé par Jung.

L'idée centrale ici est que l'apprentissage nécessite les deux processus, une préhension (*grasp*) et la transformation de l'expérience saisie. La préhension ou la transformation seule n'est pas suffisante. La simple préhension d'une expérience n'est pas suffisante pour apprendre, quelque chose doit être fait avec cette expérience. De même, la transformation seule ne peut pas exister, car il doit y avoir quelque chose à transformer. Selon Kolb (1984), cette vision est consistante avec celle de Piaget, même si ce dernier insiste sur le rôle primordial du processus de transformation plutôt que sur celui de préhension. Pour Kolb, ces deux processus ont un statut égal (Kolb, 1984).

Pour Kolb et Lewis (1986), les modes d'adaptation sont reliés l'un à l'autre, de sorte que leur synthèse produit un plus haut degré d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant s'il veut être efficace, doit développer quatre habiletés différentes : il doit s'engager pleinement et personnellement dans de nouvelles expériences (appréhension) ; il doit réfléchir et observer son expérience à partir de plusieurs perspectives (intention) ; il doit créer des concepts qui intègrent ses observations dans des théories logiques (compréhension) et il doit utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes qui vont mener vers de nouvelles expériences (extension).

Néanmoins, à n'importe quel moment, le processus d'apprentissage peut être gouverné par un ou tous ces processus interagissant simultanément. Avec le temps, le contrôle du processus d'apprentissage peut se déplacer de l'une à l'autre de ces bases structurales d'apprentissage, soit la compréhension, l'appréhension, l'intention ou l'extension. Ainsi, *le modèle d'apprentissage peut être comparé à un instrument de musique et le processus d'apprentissage à une partition de musique qui décrit une succession et une combinaison de notes jouées par l'instrument. La mélodie et les thèmes d'une seule partition forme le patron distinct individuel* (Kolb, 1984, p. 62). Ce dernier réfère à ce que Kolb appelle les styles d'apprentissage.

1.2.3.3 STYLES D'APPRENTISSAGE

Kolb (1984) suggère que le processus d'apprentissage n'est pas identique pour tous les individus. Avec le temps, on développe une façon d'apprendre individuelle et unique qui constitue un style d'apprentissage. Ce style d'apprentissage n'est pas conçu comme des traits d'une personnalité fixe mais, selon l'expression de Leona Tyler, comme des structures possibles de gestion de l'apprentissage (*possibility processing structures*). Celles-ci résultent d'une structure unique mais flexible de l'apprentissage humain. Elles découlent tant de notre hérédité, des particularités de notre vie passée que des demandes de notre environnement présent. Elles sont particulièrement vues comme des états adaptatifs ou des orientations qui deviennent permanents à partir de séquences consistantes de transaction avec le monde. C'est ainsi que Kolb (1984) donne un exemple : *Mon orientation active m'aide à performer bien dans les tâches actives et comme je suis récompensé pour ma performance, j'ai tendance à choisir plus souvent des tâches actives. Plus je fais des tâches actives plus celles-ci s'améliorent et ainsi de suite* (p.97-98). De ce fait, les gens développent un style d'apprentissage qui met l'emphase sur des habiletés d'apprentissage plutôt que sur d'autres. Par exemple, un mathématicien peut mettre beaucoup d'emphase sur les concepts abstraits, alors qu'un ouvrier peut valoriser l'expérimentation active. Un gestionnaire peut être concerné surtout par l'application pratique des idées alors qu'un naturaliste peut développer ses habiletés d'observation.

Kolb (1976, 1985) a formulé un instrument permettant d'identifier ces styles d'apprentissage : le Learning Style Inventory (LSI). Cet instrument consiste en un questionnaire de douze éléments d'auto-description, c'est-à-dire de quatre énoncés pour douze situations³⁵. Pour chaque situation, on demande au répondant de placer en rang les quatre mots qui se réfèrent à chacune des situations selon qu'ils décrivent le mieux sa façon d'apprendre. Le LSI mesure l'emphase relative d'une personne sur chacun des modes et, par conséquent, indique si une personne est plus concrète (EC) ou abstraite (CA) ; plus

³⁵ La version *améliorée* de 1985 comprend effectivement douze éléments, alors que la version de 1976 en comprend seulement neuf.

active (EA) ou réflexive (OR). L'analyse des résultats combinés permet de distinguer quatre styles d'apprentissage : le style divergent (EC-OR) ; le style convergent (CA-EA), le style accommodatif (EC-EA) et le style assimilatif (CA-OR).

Kolb (1984) décrit ces différents styles, que l'on retrouve également dans la figure 5 à la page 76. Le style convergent repose en premier lieu sur la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Sa force est dans la résolution de problèmes, la prise de décision et les applications pratiques d'idées. Ce style est nommé « convergent » parce qu'une personne ayant ce style semble performer dans des situations conventionnelles, par exemple, des tests d'intelligence où il n'y a qu'une seule réponse bonne ou une seule solution à un problème.

Le style divergent est à l'opposé du style convergent. Il repose avant tout sur l'expérience concrète et l'observation réflexive. Ses principales forces sont l'imagination, la conscience du sens et des valeurs et la capacité de voir les situations concrètes sous plusieurs perspectives. Ce style est appelé « divergent » parce qu'une personne ayant ce style performe dans des situations exigeant la conception d'idées alternatives ou d'implications différentes, comme par exemple dans le brainstorming.

Le style accommodatif repose sur l'expérience concrète et l'expérimentation active. Sa plus grande force consiste à exécuter des tâches en s'engageant dans de nouvelles expériences. Ce style est nommé « accommodatif » parce qu'il convient à des situations où l'on doit s'adapter à des circonstances immédiates qui changent.

Le style assimilatif est à l'opposé du style accommodatif. Il repose sur la conceptualisation abstraite et l'observation réflexive. Sa plus grande force est le raisonnement inductif et l'habileté à créer des modèles théoriques en assimilant des observations dans une explication intégrée. Ce style est appelé « assimilatif » parce qu'il concerne particulièrement l'intégration de l'observation dans des idées ou des concepts abstraits.

Selon Kolb et Lewis (1986), il y a un environnement pour chaque style ou habileté à développer. Un environnement affectif met l'accent sur l'expérience concrète ; un environnement symbolique favorise la conceptualisation abstraite, un environnement perceptuel insiste sur l'observation et un environnement comportemental insiste sur l'action. De leur avis, la simulation, entre autres, et l'internat sont parmi les méthodes les plus adéquates pour utiliser l'expérience comme source d'apprentissage et favoriser l'ensemble des habiletés.

D'autres comme Svinicki et Dixon (1984, cités dans FitzGibbon et al., 1991) suggèrent que chacune des phases du processus d'apprentissage expérientiel correspond à des activités différentes. Par exemple, l'expérience concrète correspond au travail de laboratoire, l'observation réflexive à la discussion, la conceptualisation abstraite à la conception de modèles théoriques, et l'expérimentation active aux simulations. Svinicki et Dixon (1984, cités dans FitzGibbon et al., 1991) appellent les quatre activités : expérencer, examiner, expliquer et appliquer (*experiencing, examining, explaining and applying*). Pour leur part, Murrell et Claxton (1987) proposent de favoriser l'expérience concrète par des activités à l'extérieur de la classe comme une intervention ou une entrevue avec un professionnel, une participation à la vie quotidienne d'un bénéficiaire, le visionnement d'un vidéo ou par la participation à un jeu de rôle. Ils proposent de favoriser l'observation réflexive par la rédaction d'un journal de bord sur les réactions à l'expérience concrète ou un échange d'opinions ou de vécu avec les pairs. Ils suggèrent de supporter la conceptualisation abstraite par la cueillette d'informations, par la lecture ou un exposé, ou l'utilisation de la recherche et des méthodes de leur domaine respectif pour développer leurs propres théories ou hypothèses. Enfin, ils suggèrent de développer l'expérimentation active par l'application de leurs théories dans la solution de problèmes, dans la pratique, dans des projets en testant ce qu'ils ont appris face à la complexité et la subtilité des problèmes quotidiens.

Pour terminer, disons que les styles d'apprentissage ont donné lieu à un grand nombre de recherches³⁶. Toutefois, de l'avis même de Kolb (1984), ces styles individuels d'apprentissage demeurent complexes et difficiles à réduire dans de simples typologies. Cette difficulté a été à l'origine des nombreuses critiques posées à l'égard du modèle de Kolb. Plusieurs ont émis des doutes quant à la validité de son instrument (LSI). C'est le cas de Freedman et Stumpf (1978, 1981) pour qui, même si leurs recherches semblent supporter sa théorie sous-jacente, l'instrument lui-même ne semble pas fiable.

Sugarman (1985), pour sa part, cite quelques études ayant considéré les faiblesses de l'instrument. Elles sont dues, entre autres, au fait que c'est un questionnaire à choix forcés (Honey et Mumford, 1982, cités dans Sugarman, 1985), qu'il consiste en des mesures ipsatives pour lesquelles un score élevé sur une dimension implique un score peu élevé sur les autres (Freedman et Stumpf, 1978, cités dans Sugarman, 1985) et que la classification de certains items peut être questionnée (par exemple, la notion d'évaluation placée dans la conceptualisation abstraite pourrait se retrouver également dans la réflexion) (James, 1980, cité dans Sugarman, 1985). Pour contrer ces problèmes, Honey et Mumford (1982, 1983, cités dans Sugarman, 1985) ont développé un questionnaire à 80 items de

³⁶ Plusieurs recherches ont été réalisées dans le but d'étudier la correspondance entre les styles d'apprentissage et différents phénomènes. À moins que cela ne soit indiqué, ces recherches sont citées dans Kolb (1984) ou elles figurent dans les références bibliographiques. Certaines études ont démontré une relation entre un style d'apprentissage particulier et l'âge des individus (Kagan et Kogan, 1970 ; Robin, 1981) ou l'année scolaire (FitzGibbon et al., 1991). Des études comme celle de Enns (1993) qui cite également Baxter-Magolda (1990) ont démontré que les styles sont reliés au genre masculin et féminin. Des recherches (Plovnick, 1974, 1975 ; Sims, 1981 ; Wisner, 1971), ont constaté les liens entre les styles et les fonctions dans une organisation. D'autres recherches ont porté sur le choix des études que font les individus (Green et Parker, 1989 ; Hudson ; 1966) ou le choix d'une carrière professionnelle (Plovnick, 1974; Wunderlich et Gjerbe, 1978) ou la formation en orientation de carrière (Abbey, Hunt et Weiser, 1985). Certaines études portant sur le lien entre les styles d'apprentissage et les styles d'enseignement suggèrent de faire correspondre les deux (Green, Snell et Parimanath, 1990 qui citent aussi Whitney et Caplan, 1978 ; Whitney et Gierdl, 1978). D'autres études dont celle de FitzGibbon et al. (1991) arrivent à la conclusion qu'il n'est pas nécessaire de les faire correspondre mais plutôt qu'il est nécessaire de connaître les besoins des différents apprenants et, par conséquent de varier les façons d'enseigner. Enfin, si certains comme Karrer (1991) qui cite aussi Sales et Williams (1988) concluent qu'il n'y a pas de relation significative entre le style d'apprentissage et la réussite scolaire, d'autres comme Sein et Robey (1991) démontrent le lien entre style d'apprentissage et une performance académique spécifique comme l'apprentissage de l'ordinateur.

types comportementaux plutôt que suggestifs. Ils arrivent à quatre styles relativement similaires à ceux de Kolb, styles qu'ils nomment: activiste (EC), réflecteur (OR), théoriste (CA) et pragmatiste (EA). Plus tard, Geiger, Byle et Pinto (1993) développent une forme normative de l'instrument (plutôt qu'ipsative) comprenant 48 items indépendants et utilisant une mesure de Likert de 1 à 7. Cet instrument démontre les quatre styles d'apprentissage de Kolb (1985) mais ne permet pas de valider de relations bipolaires entre les dimensions concrète/abstraite et active/réflexive.

Cornwell, Manfredo et Dunlap (1991) indiquent que le LSI original de 1976 a été l'objet de plusieurs critiques pour sa faible validité et ses résultats peu fiables (Ferrell, 1983 et Wexley, 1984, cités dans Cornwell, Manfredo et Dunlap, 1991). Certaines études ont démontré que sa version de 1985 comprend effectivement de légères améliorations (Geiger, Boyle et Pinto, 1993). Toutefois, ces derniers expliquent que si plusieurs recherches (Ferrell, 1983 ; Katz, 1986, Marshall et Merritt, 1985 ; Wilson, 1986, tous cités dans Geiger, Boyle et Pinto, 1993) supportent les deux continuums bipolaires (abstrait/concret et actif/réflexif) proposés par les résultats de Kolb, d'autres comme Cornwell, Manfredo et Dunlap (1991) en arrivent à des continuums différents, soient concret/réflexif et abstrait/actif.

Malgré la prise en compte de ces critiques, certaines idées proposées par Kolb sont intéressantes pour notre recherche. Une première idée est que l'apprentissage nécessite une préhension et la transformation de l'expérience saisie. Cette idée a permis de mieux comprendre les conditions d'un apprentissage expérientiel. Nous retenons particulièrement que la simple préhension d'une expérience n'est pas suffisante pour apprendre, quelque chose doit être fait avec cette expérience. De même, la transformation seule de l'expérience ne peut pas exister, car il doit y avoir quelque chose à transformer. Vu autrement, si la formation professionnelle en psychologie veut offrir des occasions de vivre des expériences pratiques, elle doit également accorder une importance à l'appropriation et au transfert des apprentissages.

Une deuxième notion pertinente à nos yeux se traduit par le fait que les modes d'adaptation sont reliés les uns aux autres, de sorte que leur synthèse produit un plus haut degré d'apprentissage. Cette notion amène également à nous questionner sur les conditions d'un apprentissage expérientiel dans la formation professionnelle en psychologie. À cet égard, une expérience d'apprentissage doit favoriser le développement des quatre habiletés suivantes : savoir s'engager pleinement et personnellement dans de nouvelles expériences ; pouvoir réfléchir et observer son expérience à partir de plusieurs perspectives ; avoir la capacité de créer des concepts et pouvoir utiliser ces théories dans de nouvelles expériences.

Pour conclure, rappelons que Kolb a proposé une synthèse qui reprend de façon originale les modèles de ses prédécesseurs, Dewey, Lewin et Piaget. Toutefois, à notre avis, le mérite de Kolb a été d'avoir réussi à articuler un modèle qui rend compte d'une certaine réalité, celle que les individus apprennent ou s'adaptent à leur monde de façons différentes ou, selon l'expression de Bell (1993) que *les gens ont tous des expériences très différentes* (p. 20). Selon certains, l'idée est bonne mais, semble-t-il, elle demeure abstraite ! Selon d'autres, l'apport de Kolb a conduit au développement d'une structure hautement articulée du processus expérientiel. Maintenant, attardons-nous au modèle d'Argyris et Schön.

1.2.4 MODÈLE DE CHRIS ARGYRIS ET DONALD SCHÖN

Dans cette section, nous présentons les apports de Chris Argyris et Donald Schön³⁷. Selon plusieurs points de vue, leurs travaux sont issus de la tradition initiée par Dewey dans l'apprentissage expérientiel et sont en continuité directe avec les découvertes de Lewin, entre autres, sur la recherche-action. En effet, Schön attribue plusieurs de ses

³⁷ Chris Argyris était professeur au *Graduate School of Business Administration* de l'Université Harvard et Donald A. Schön était professeur au *Department of Urban studies and Planning* de l'Institut de Technologie du Massachussett.

perspectives à Dewey. Il est influencé particulièrement par sa théorie de l'enquête réflexive (Grimmett, 1989). À cet égard, Stehno (1986) rappelle que l'importance de la réflexion sur l'expérience comme clé du processus d'apprentissage est basée sur le dicton de Dewey, « apprendre c'est réfléchir sur l'expérience » (*learning is thinking about experience*).

Argyris et Schön empruntent également à Dewey la notion de « situation indéterminée » comme une situation floue, complexe, incertaine, et tout comme Lewin, l'idée que le processus d'apprentissage doit permettre le changement de cette situation indéterminée en situation déterminée (LaBoskey, 1989). De plus, notons que Lewin est en quelque sorte le précurseur de cette idée de la science-action. En effet, selon Argyris et Schön (1989), la science-action est une forme de recherche-action. Elle partage les valeurs et stratégies de cette dernière mais, elle pose un intérêt central sur les théories pratiquées spontanément et tacitement par les praticiens dans les situations qu'ils rencontrent.

Enfin, tout comme leurs prédécesseurs Dewey et Lewin, Argyris et Schön partagent la croyance selon laquelle les chercheurs doivent produire une connaissance d'expérience sans faire le compromis de laisser tomber la rigueur scientifique. Ils s'intéressent à la production de connaissances qui soient applicables à la vie de tous les jours, ce qu'Argyris (1993) appelle les « connaissances d'action » (*actionable knowledge*) (aussi Serre, 1992b).

Issus de cette tradition se rapportant aux modèles d'apprentissage expérientiel, Argyris et Schön se sont toutefois particulièrement intéressés à la formation professionnelle. Leur travaux sont donc d'autant plus pertinents pour cette recherche. Ils ont publié de nombreux ouvrages qui traitent spécifiquement de la distance entre la recherche et la pratique en formation professionnelle (Argyris, 1980, 1983, 1991, 1993 ; Argyris, Putman et McLain, 1985 ; Argyris et Schön, 1974, 1989 ; Schön, 1987, 1994, 1996).

Dans les pages qui suivent, nous présentons trois notions principales développées par Argyris et Schön : la science-action, la réflexion en cours d'action et sur l'action ainsi

que l'atelier réflexif. De l'avis de Schön (1994), la science-action s'intéresse aux situations singulières, incertaines ou instables qui ne se prêtent pas à l'application des théories et techniques découlant de la science appliquée. Elle vise le développement de processus à partir duquel les praticiens, dans ces types de situations, se construisent des théories et des méthodes bien à eux. Nous abordons ensuite une méthodologie permettant au praticien d'apprendre à partir de son action : la réflexion en cours d'action ou sur son action. Enfin, nous traitons d'un contexte permettant de mettre en place cette méthodologie : l'atelier réflexif.

1.2.4.1 SCIENCE-ACTION

Sans vouloir entrer dans un débat étymologique, il importe de mentionner que la science-action renvoie souvent à un terme employé par d'autres auteurs : la « praxéologie ». Parmi les ouvrages les plus importants, celui de Daval (1981) définit la praxéologie comme une « science de l'action ». Il cite, notamment, un ouvrage paru dans sa version anglaise en 1949 : *Human action, a treatise on economics*. Cet écrit de Ludwig von Mises constitue ce que l'on peut considérer comme *le premier traité de praxéologie qui ait jamais été écrit par un auteur conscient d'envisager la praxéologie comme telle* (Daval, 1981, p. 31).

Récemment, la notion de praxéologie a été reprise par St-Arnaud (1995). Ce dernier, lui donnant un sens différent, définit la praxéologie comme *une démarche visant à rendre l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace* (p. 19). Nous nous intéresserons subséquemment au modèle de praxéologie de St-Arnaud. Par ailleurs, et même si ce dernier modèle est grandement inspiré des travaux d'Argyris et Schön, ceux-ci font plutôt usage du terme science-action. Présentons donc en quoi consiste cette notion.

Selon Argyris, William Torbert (1976, cité dans Argyris, 1980) a été le premier à utiliser le terme *action science*. Toutefois, Daval (1981) précise que dès 1952, les premiers

fondements de la *science de l'action* furent exposés dans un ouvrage intitulé : *Toward a general theory of action* dirigé par Parsons et Shils avec la collaboration de Tolman, Allport, Kluckhohn, Murray, Sears, Sheldon et Stouffer. Pour sa part, Argyris (1980) propose une définition de la science-action (*action science*) qui est : l'étude de notre monde pratique. Son ouvrage *Inner contradictions of rigorous Research* suggère de considérer le monde de la pratique - le contexte d'action - comme le focus de la recherche. Il s'intéresse aux connaissances utiles pour l'humain dans ses relations quotidiennes lorsqu'il planifie et réalise des actions. Pour Argyris (1980), la science-action vise essentiellement à répondre à la question : *Comment peut-on aider des gens à maintenir ou changer leur existence et, en même temps, produire des connaissances qui peuvent être utilisées sous des contraintes réelles* (p. 177).

Pour préciser ce qu'ils entendent par la science-action, Argyris et Schön établissent une nuance importante entre deux types de solutions proposées pour rapprocher la recherche de la pratique dans la formation professionnelle. Schön (1987) indique que, parmi ces solutions, certaines pourront apporter une réponse véritable au problème de la formation professionnelle, d'autres seront considérées comme des *patchworks*, en d'autres mots, des façons de rapiécer le problème sans vraiment le changer. Par cette expression, Schön réfère à deux types de changements décrits par Watzlawick et ses collègues (1974) de l'école de Palo Alto selon que l'on demeure ou non à l'intérieur du système où se pose le problème à résoudre : un changement de premier ordre et un changement de deuxième ordre.

Un changement de premier ordre prend place à l'intérieur d'un système donné qui reste lui-même inchangé. Un changement de deuxième ordre correspond à ce qui se passe lorsqu'on change qualitativement et de façon continue le système. Kilmann et al. (1983), de même que St-Arnaud (1995, 1992) expliquent que, dans le même sens, les problèmes de deuxième ordre (*double-loop problems*) sont ceux qui ne peuvent être résolus simplement par un changement de comportements ou de stratégies. La solution à un tel problème nécessite le réexamen et le changement des valeurs ou des intentions qui gouvernent les

comportements. C'est un changement de changement (Serre, 1991). À cet effet, Serre et Bourassa (1992, p. 1) citent Bateson (1951) : *Pour faire des omelettes, il faut casser des oeufs, il s'agit d'un vieux proverbe français illustrant qu'il est nécessaire, lorsque l'on n'est pas efficace de briser son modèle ou sa façon habituelle de voir.* Dans le changement de deuxième ordre, il ne s'agit plus de se demander ce qui cloche dans le système mais se demander si ce n'est pas le système qui cloche. À cet égard, St-Arnaud (1992) précise ceci :

Selon l'expression utilisée par Watzlawick, dans son analyse du changement, la première réaction face à un problème est d'augmenter les correctifs déjà connus à l'intérieur du système : « More of the same » (...) Si la recherche expérimentale n'influence pas la pratique professionnelle, il faut l'améliorer. Le danger de cette approche, selon Watzlawick (1974, p. 31ss.) est que la solution devienne le problème. C'est ce qui se produit inévitablement lorsque le problème est inhérent au système lui-même (...) Une solution de deuxième ordre, au sens de Watzlawick, consiste à recadrer le problème en sortant du système où il se pose. Dans le cas des rapports entre la science et la pratique, cela suppose un abandon pur et simple du cadre de la science appliquée. Si on accepte que les solutions de premier ordre ne font que perpétuer le problème et en créer de nouveaux, il faut repenser la formation sur une base complètement différente (p. 89-90).

En ce qui concerne la formation professionnelle, la majorité des solutions proposées correspondent à un changement de premier ordre. St-Arnaud (1992) précise que c'est avec un courage qui tient maintenant de l'héroïsme que la majorité des responsables de la formation clinique, dans les universités nord-américaines, persistent à chercher des solutions aux échecs antérieurs sans sortir du cadre de la science appliquée (p. 88). Dans la lignée des changements de deuxième ordre, Schön (1987) propose de regarder le problème sous un angle différent (*turning the problem upside down*) par une nouvelle approche.

Le concept de science-action est utilisé par Argyris et Schön (1974) pour désigner cette solution de rechange à la science appliquée. Si la science appliquée suppose que le savoir précède l'action, la science-action suggère, à l'opposé, que l'action précède le savoir (Schön, 1994 ; St-Arnaud, 1992). Schön (1994) traitant du fait que l'action précède le savoir utilise l'illustration suivante :

Les avions ont volé bien avant que la science de l'aéronautique voit le jour. Cette science a aidé ensuite les avions à voler. C'est pour en venir à la discussion de ce double jeu du savoir

caché dans l'agir professionnel (faire voler les avions) et du savoir professionnel (science de l'aéronautique) que l'épistémologie de l'agir professionnel en vient à nourrir l'épistémologie du savoir professionnel (p. 76).

Selon le modèle de la science appliquée, l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques. À l'opposé de la science appliquée, la « science de l'agir professionnel » (science-action) prend sa source dans la réflexion en cours d'action et sur l'action (Collin, 1996). Il peut être intéressant de noter que Hoshmand et Polkinghorne (1992) indiquent que la science traditionnelle met l'emphase sur le contenu et la science-action met l'emphase sur le processus. De même, Collin (1996) fait une distinction entre le quoi (*what*) associé à la recherche scientifique et le comment (*how*) associé à l'intervention professionnelle.

Ainsi, dans la science-action, la relation entre la compétence pratique et les connaissances professionnelles est inversée. Par conséquent, on doit commencer non pas en se demandant *comment mieux utiliser la connaissance issue de la recherche*, mais *que peut-on apprendre d'une analyse rigoureuse des compétences que possèdent les praticiens qui leur permettent de gérer les zones indéterminées de la pratique* (Schön, 1987, p. 12).

Aussi, pour comprendre plus précisément en quoi consiste la notion de science-action, il importe de mettre en parallèle deux systèmes : l'activité scientifique traditionnelle et l'activité professionnelle. La figure 6, à la page suivante, illustre les distinctions que présente St-Arnaud (1992) au sujet de ces deux systèmes. Pour l'activité scientifique, l'« input » du système est l'objet de recherche. Pour l'activité professionnelle, c'est la situation à changer. L'« output » visé, c'est-à-dire le résultat de chacun des systèmes est un processus de production. Toutefois, dans le système de l'activité scientifique, on vise l'acquisition d'une connaissance nouvelle, alors que dans l'activité professionnelle on vise avant tout un changement de la situation initiale.

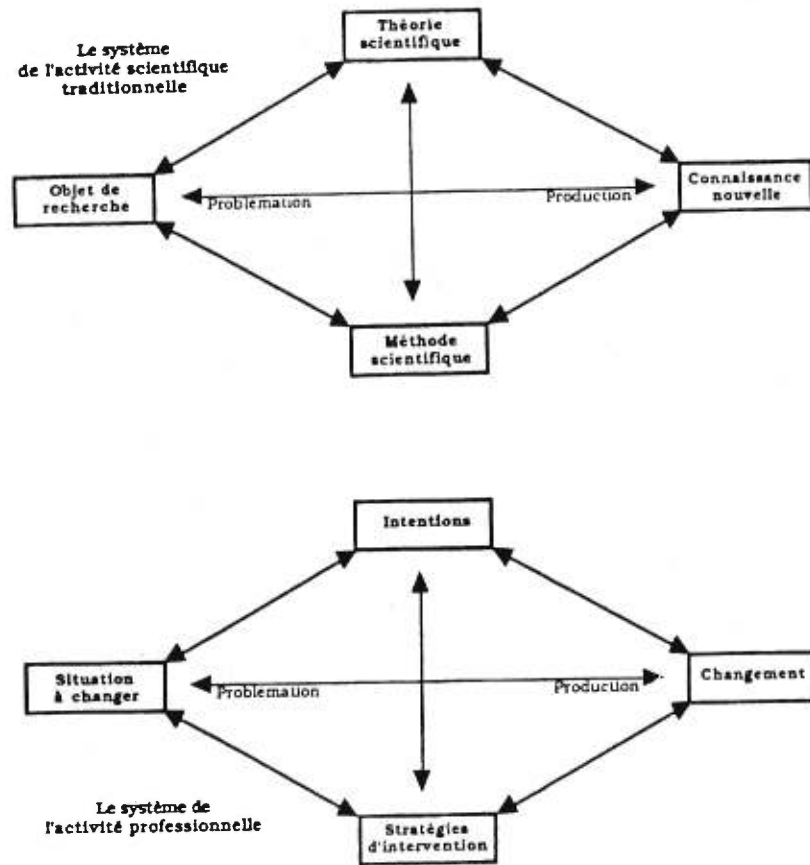


Figure 6 Activité scientifique et activité professionnelle (St-Arnaud, 1992, p. 25)

Le traitement, dans l'activité scientifique, se fait à l'aide d'une théorie et d'une méthode scientifique qui déterminent le type de problématisation et de production que permet le système. Le traitement, dans l'activité professionnelle, se fait à partir d'un ensemble d'intentions et de stratégies inspirées tantôt d'une tradition empirique, transmises à la façon d'un art, tantôt d'une théorie de l'intervention qui a fait l'objet d'études scientifiques et

devrait en principe commander les intentions du professionnel qui veut procéder à un changement particulier³⁸.

En ce qui concerne la science-action, St-Arnaud (1992) explique que les systèmes d'activité scientifique et d'activité professionnelle sont fusionnés en un seul système : l'activité professionnelle conduite scientifiquement. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, il s'agit d'un changement de deuxième ordre qui met au coeur de cette nouvelle science, l'action génératrice du savoir. La science-action est illustrée à la figure 7.

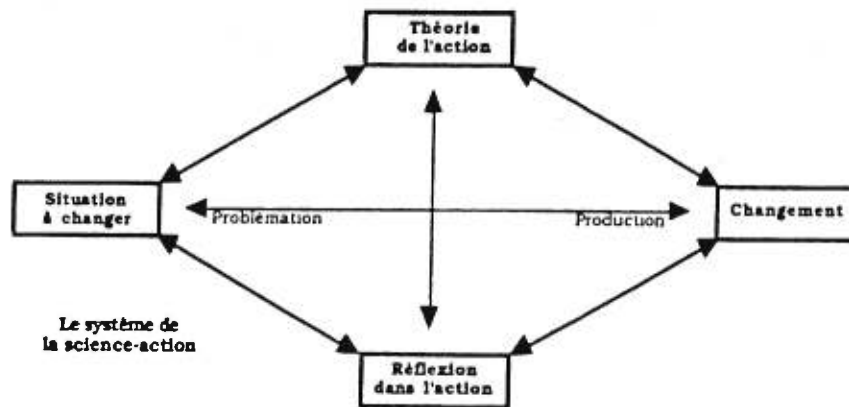


Figure 7 Science-action d'Argyris et Schön (St-Arnaud, 1992, p. 37)

Dans la science-action, la problématisation (*problem setting*) et la production sont typiques d'un système d'activité professionnelle ; on part d'une situation à changer et le produit visé est un changement. À cet effet, selon Schön (1994), pour un praticien, savoir mettre le doigt sur le problème est au moins aussi important que le résoudre. Les différences apparaissent dans le traitement de la situation. D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-

³⁸ Dans un document inédit récent, St-Arnaud (1997) remplace les termes « intentions et stratégies » par ceux de « modèle d'intervention et techniques ».

même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, les stratégies utilisées sont développées et contrôlées scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique.

Même si la science-action vise le changement de la situation, on s'attend à ce que la démarche soit génératrice de savoir. Toutefois, Argyris (1980) reconnaît la limite des généralisations reliées à la science-action. En effet, dans l'activité professionnelle, on ne peut contrôler les variables qui affectent la situation qu'on veut changer ; par conséquent, il faut renoncer à toute généralisation qui répondrait aux critères de la connaissance scientifique de type traditionnel. À cet égard, il explique ceci :

La différence majeure entre la science-action et la science normale est que la première privilégie des généralisations qui peuvent conduire à un degré élevé d'exactitude dans des conditions de vie réelle (on-line conditions) (...) (Toutefois), de telles généralisations auront tendance à refléter un faible degré de précision mais un degré élevé d'exactitude (p. 124).

Selon Argyris (1980), l'exactitude à laquelle la science-action tend peut être définie par le degré avec lequel l'acteur atteint les objectifs visés sans effet secondaire non désiré. De plus, dans la science-action, on ne retrouve plus la séparation qui existe entre le praticien et le chercheur. Dans la science-action, le praticien qui tente de changer une situation dans des conditions de vie réelle devient lui-même le chercheur principal (St-Arnaud, 1992). Dans la science-action, le praticien est invité à analyser son action et à développer une théorie de l'action qui lui est propre, à partir d'une méthode développée par Argyris et Schön (1974) : la réflexion sur l'action. La réflexion sur l'action est une méthode d'autoperfectionnement, une forme de « dialogue continu » entre le praticien et les événements de sa pratique. Schön (1987) indique qu'elle correspond à une conversation réflexive avec le matériel de la situation. Nous expliciterons cette notion plus loin. Disons simplement que selon cette méthode, le professionnel est convié à évaluer l'efficacité de son intervention à partir de ses intentions et des stratégies qu'il utilise pour répondre à ses attentes.

Dans le modèle de science-action, on utilise le terme « théorie de l'action » pour signifier les intentions et les stratégies qu'utilise le praticien dans sa pratique (Argyris, Putman et Maclain Smith, 1985 ; Argyris et Schön, 1974). À cet effet, Collin (1996) précise que les praticiens construisent la théorie à partir de son utilisation. La théorie d'action est basée sur le postulat que « toute action est intentionnelle » (Serre, 1992a ; St-Arnaud, 1992). Ce sont les intentions qui orientent l'action. On les nomme des principes directeurs (*governing variables*) (Serre, 1992a). Toutefois, Argyris (1991) mentionne qu'habituellement cette théorie est tellement intégrée à l'action qu'elle devient inconsciente. Paradoxalement, dans des situations difficiles, la théorie que les individus utilisent, est rarement celle qu'ils pensent qu'ils utilisent.

Suite aux observations de praticiens avec lesquels ils ont travaillé pendant plus de quinze ans dans le domaine de la consultation organisationnelle, Argyris et Schön ont développé une sorte de généralisation (Argyris et al., 1985 ; Argyris et Schön, 1974) que St-Arnaud (1992) appelle la loi d'Argyris et Schön. C'est ainsi qu'il décrit cette loi :

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée (espoused theory) par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique (theory-in-use) à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel (p. 53).

Aussi, Serre et Bourassa (1992) expliquent que, dans des situations difficiles, chacun de nous a deux modèles d'action fondés sur deux théories : celui que l'on pratique, mais qu'on arrive mal à expliciter (qui réfère à la théorie pratiquée) et celui que l'on explique, mais que l'on ne pratique pas (qui réfère à la théorie professée). On pense avoir fait telle chose alors qu'on a fait autre chose. L'écart entre ce que l'on pense avoir fait et ce que l'on a fait est bien traduit par l'expression populaire : *Fais ce que je dis mais ne fais pas ce que je fais !* (Serre et Bourassa, 1992, p. 7).

Argyris (1991, 1993) explique que la théorie pratiquée correspond à un genre de mécanisme de défense (*defensive routine*). Cette théorie constitue ce qu'Argyris et Schön appellent le « modèle I » d'intervention. Ce modèle est basé sur les quatre règles suivantes :

- 1) atteindre ses buts personnels en contrôlant la relation de façon unilatérale ;
- 2) maximiser les victoires et minimiser les défaites ;
- 3) minimiser l'expression de sentiments négatifs ;
- 4) être le plus raisonnable possible en réduisant les facteurs émotionnels.

Même si le recours à la « théorie pratiquée » vise essentiellement à éviter de se sentir vulnérable et incompétent, elle a comme résultat une conversation parallèle improductive entre les interlocuteurs. En d'autres mots, elle donne souvent lieu à ce que l'on appelle un « dialogue de sourds ». À ce sujet St-Arnaud (1992) précise ceci :

Dans le modèle I, l'acteur cherche à contrôler la relation de façon unilatérale en fonction de ses attentes et de ses besoins ; il définit implicitement une zone de comportements acceptables chez l'autre. Lorsque l'autre, qui a lui aussi des attentes et besoins, sort de cette zone, il devient, une sorte de sujet récalcitrant. La réaction habituelle de l'acteur est d'amplifier la stratégie qu'il utilisait pour produire l'effet visé ; il cherche à ramener l'autre dans la zone acceptable, il accumule les arguments pour le convaincre. En retour, l'autre résiste davantage, il en résulte une escalade. Il s'établit un cercle d'inefficacité qui a pour effet d'augmenter la frustration de l'acteur (p. 68).

Les praticiens sont alors invités à utiliser une autre théorie qui préside au « modèle II » d'intervention selon les règles suivantes :

- 1) partager toute l'information valide ;
- 2) favoriser des choix libres et éclairés ;
- 3) s'engager dans la réalisation des options choisies.

Argyris et Schön se préoccupent d'aider les individus à réduire l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée. Ils basent leur modèle sur l'honnêteté intellectuelle de la personne. D'abord, ces personnes doivent reconnaître leurs théories pratiquées implicites, puis, doivent être ouvertes à se remettre en question. Le processus qu'utilisent Argyris et Schön pour aider des personnes à identifier leurs théories pratiquées est, notamment, ce qu'ils appellent une échelle d'inférence.

Dans l'échelle d'inférence, chaque rang de l'échelle, à partir du rang 1, indique un niveau d'interprétation de plus en plus éloigné des comportements. Le premier rang est le comportement relativement observable que les individus ont enregistré ou pris en note (il peut s'agir d'un dialogue reproduit tel quel). Le second rang représente le sens culturel

qu'on peut donner au comportement. Cela veut dire qu'en général tous peuvent le comprendre. Par exemple, si une personne Y a dit à une personne X : « Votre travail ne répond pas à nos attentes et à moins que cela change, nous vous congédierons » (rang 1), le sens culturel (rang 2) pourrait être : « La performance de X est inacceptable selon les normes acceptées ». Le troisième rang correspond au sens personnel que l'individu attribue à la personne ou à la situation. Par exemple, le sens individuel pourrait s'exprimer ainsi : « X est paresseuse et non motivée ». Le quatrième rang représente le sens théorique imposé par le chercheur. Dans ce cas-ci, le sens théorique pourrait être d'avancer, par exemple, qu'il s'agit ici de la théorie pratiquée par Y (Kilmann et al. 1983).

L'analyse des théories pratiquées et particulièrement sa remise en question nécessitent un changement de deuxième ordre ou, selon l'expression également popularisée par Watzlawick et al. (1974), de faire un « recadrage ». Selon Russell (1993, 1989), la réflexion sur l'action permet ce recadrage. Cette méthode consiste en deux éléments cruciaux :

1. voir la situation d'une nouvelle façon suite à l'analyse personnelle de l'écart entre les faits et les intentions ;
2. développer une nouvelle action ou une nouvelle approche à la pratique suite au recadrage précédent.

En apprenant à utiliser systématiquement la réflexion en cours d'action et sur l'action, le praticien peut augmenter de façon significative son efficacité. Il peut aussi développer progressivement une sorte de modèle d'intervention qui lui est personnel (St-Arnaud, 1992).

1.2.4.2 RÉFLEXION EN COURS D'ACTION ET SUR L'ACTION

Par la science-action, Argyris et Schön introduisent une nouvelle méthodologie dans laquelle le contrôle des variables est remplacé par une réflexion systématique et rigoureuse sur l'intervention. Schön (1987) propose de former ce qu'il appelle le « praticien réflexif » (*reflective practitioner*), un praticien qui sera habilité à s'auto-évaluer

dans l'action. À cet égard, Collin (1996) met aussi en garde contre une formation qui ne fasse que former des « praticiens efficaces » plutôt que des « professionnels réflexifs », le premier étant orienté vers l'action sans développement de la connaissance, le deuxième étant orienté tant vers l'action que vers le développement d'un savoir utile.

La formation doit donc prendre comme point de départ que les praticiens ont développé une compétence à partir de leur pratique, l'« art de la pratique » (Harris, 1989 ; Schön, 1987). Il est intéressant de noter qu'Argyris et Schön tout comme Dewey, Lewin et Kolb, s'inscrivent dans une conception constructiviste de l'apprentissage. En effet, la méthode de réflexion en cours d'action est vue comme un processus intentionnel dans lequel les expériences passées influencent la façon dont les expériences présentes sont perçues (MacKinnon, 1989). Ainsi, selon Schön, quand le praticien entretient une conversation réflexive avec le matériel d'une situation, il construit cette situation. Le praticien est donc vu comme un *constructeur* (un *maker of things*) (LaBoskey, 1989 ; Schön, 1987).

Cette compétence est liée et intégrée à l'action. Comme mentionné précédemment, Polanyi (1967, cité dans Serre et Bourassa, 1992) indique que cette compétence est un savoir tacite (*tacit knowledge*), faisant ressortir le caractère implicite de cette compétence, et du coup, la difficulté de la faire expliciter par la personne concernée. Traitant de cette compétence, Schön (1987) indique que cette forme de « savoir en cours d'action » (*knowing in action*) se révèle dans nos actions intelligentes par notre exécution spontanée et habile d'une performance. La réflexion en cours d'action, qui a lieu durant la situation, permet d'ajuster et d'améliorer les actions même si cela exige une attention simultanée au comportement présent et à son analyse (Imel, 1992). La réflexion en cours d'action vise essentiellement à cerner ce type de compétence par l'observation directe dans l'action.

En fait, la réflexion en cours d'action est une forme d'expérimentation exploratrice comme le fait un enfant qui explore le monde autour de lui, et comme le fait un artiste (Collin, 1996). Il considère que son expérimentation réussit parce qu'il résout le problème

qu'il a posé et parce qu'en plus, il apprécie le résultat (Collin, 1996). D'autre part, la réflexion en cours d'action est aussi une sorte de double vision qui ne requiert pas d'arrêter et penser. Plutôt, c'est la capacité d'avoir accès, dans le feu de l'action, à une multiplicité de visions de la situation (Hoshmand et Polkinghorne, 1992). La réflexion en cours d'action cela veut dire *s'ajuster une fois arrivé sur le terrain* (Schön, 1994, p. 82). Par ailleurs, à cet égard, Schön (1994) ajoute ceci :

Toute pensée exige un temps de réflexion. C'est vraiment comme si penser déclenchait la paralysie, de la même façon que l'on paralyse les automatismes de nos fonctions physiques lorsqu'on y pense trop (...) Pour ceux qui comprennent les choses ainsi, l'expression réflexion en cours d'action contient une contradiction en soi puisque les deux termes se repoussent. (Aussi), bien sûr, il existe des situations où il ne serait pas bon de s'arrêter pour penser. Sur la ligne de feu, en plein trafic ou même sur le terrain de jeu, mieux vaut réagir du tac au tac (p. 331).

De ce fait, il y a des moments pour réfléchir en cours d'action et des moments où il est préférable de réfléchir après l'action. Kottkamp (cité dans Schön, 1987) utilise le terme « off-line » et « on-line » pour distinguer la réflexion sur l'action de la réflexion en cours d'action. La réflexion sur l'action prend place après l'activité (off-line). Toute l'attention porte sur l'analyse du modèle sans nécessiter une action immédiate. Le professionnel peut recevoir l'assistance d'autres personnes dans l'analyse de la situation. Il fait ce qu'appelle Hannah Arendt : « stop and think » (Schön, 1987).

La réflexion sur l'action amène le praticien à faire une analyse de ses interventions à partir d'un dialogue illustrant une situation réelle vécue³⁹. Les deux formes de réflexion requièrent le développement d'habiletés réflexives. Aussi, afin d'intégrer la pratique de la réflexion en cours d'action dans la formation professionnelle, Schön (1987) met de l'avant l'idée de l'atelier réflexif (*reflective practicum*) dont le but est *d'aider les apprenants à acquérir le type d'art essentiel afin d'être compétent dans les zones indéterminées de la pratique* (p. 18).

³⁹ Bourassa et Serre (1994) ainsi que St-Arnaud (1992) proposent chacun un instrument pour recueillir ce dialogue.

1.2.4.3 ATELIER RÉFLEXIF

Schön (1987) décrit et illustre abondamment l'atelier réflexif qui, selon lui, devrait être au centre de tout programme de formation professionnelle. L'atelier réflexif, basé sur une démarche de réflexion dans l'action, est inspiré des studios d'architecture - qui sont, de l'avis de Schön, le prototype parfait d'un practicum - les studios d'art, les conservatoires de musique et de danse et les écoles de métiers.

La caractéristique principale de l'atelier réflexif est l'apprentissage par l'action (*learning by doing*) et la supervision (*coaching*) plutôt que l'enseignement traditionnel. Dans l'atelier réflexif, l'étudiant expérimente par essais et erreurs. Il développe ses propres modèles d'intervention à partir de problèmes réels. Il est supervisé par un formateur qui lui partage son art de l'intervention. Selon Harris (1989) et LaBoskey (1989) ce type de supervision ressemble étroitement à la relation maître/apprenti dans la tradition artisanale.

Schön (1987) suggère trois modèles de supervision suivant les expressions suivantes : « expérimentation collaborative » (*joint experimentation*), « suis-moi » (*follow me*), et « corridor de miroirs » (*hall of mirrors*). Dans la première forme de supervision, l'« expérimentation collaborative », les habiletés du superviseur sont mises à la disposition de l'apprenant pour accomplir un objectif que ce dernier s'est fixé. C'est par démonstration ou description qu'ils explorent ensemble différentes façons de le réaliser dans un processus d'enquête collaboratif. Le superviseur utilise son expertise sans l'imposer en offrant à l'apprenant une variété de solutions possibles, et en le laissant libre de choisir et de produire de nouvelles actions. La phrase suivante décrit bien l'expérimentation collaborative : *Voici le problème que tu as choisi. Regardons ensemble comment nous pouvons le résoudre* (Schön, 1987, p. 213).

Une deuxième forme de supervision correspond à l'expression : « suis moi ». Dans ce cas, le superviseur improvise une performance et analyse chaque partie de celle-ci en

réfléchissant dans l'action et à voix haute. Puis, il reconstruit cette performance à partir des parties analysées. C'est une invitation à imiter et une invitation à expérimenter. Schön (1987) suggère une formulation pour décrire ce processus : *Fais comme ce que je suis en train de faire* (p. 214).

Enfin, une troisième forme de supervision appelé : « corridor de miroirs » suggère que l'apprenant et le superviseur analysent leur propre interaction en lien avec la pratique du novice. En d'autres mots, le message donné à l'apprenti pourrait se résumer ainsi : *On va t'aider à voir comment tu fais avec nous ce que fait ton client avec toi et on va faire avec toi ce que tu pourrais peut-être aussi faire avec ton client* (p. 251). Schön précise que cette approche provient du travail de Sachs et Shapiro (1974, 1976, cités dans Schön, 1987), qui présentent une approche à la supervision en psychanalyse dont le principe central est le parallélisme entre la thérapie et la pratique éducative. Pour sa part, MacKinnon (1989) explique comment le modèle de corridor de miroirs peut être utilisé dans la supervision auprès de futurs enseignants. Schön (1987) indique que dans cette forme de supervision, le superviseur et l'apprenti doivent développer la capacité d'avoir une double vision : analyser ce qui se passe maintenant comme *miroir* de ce qui peut se passer ou devrait se passer dans la pratique du novice.

Schön (1987) propose d'implanter le modèle de la réflexion en cours d'action par l'atelier réflexif dans des écoles professionnelles universitaires comme élément médiateur entre l'université et la pratique. Dans la formation universitaire conventionnelle, habituellement le « practicum » (atelier réflexif traditionnel) vient en dernier lieu afin de donner l'occasion aux étudiants de pratiquer et d'appliquer les modèles théoriques et techniques enseignés. On peut supposer que l'implantation de la réflexion en cours d'action sous forme d'atelier réflexif pourrait impliquer, dans le système universitaire, un changement non seulement de méthode d'enseignement et de rôle des formateurs mais également de la structure même du système en le plaçant en premier lieu, et même, au coeur de ces écoles. Il pourrait s'agir, par conséquent, d'un changement de deuxième ordre.

Collin (1996) note, par ailleurs, que la formation universitaire actuelle ne prépare pas les apprenants à être des praticiens réflexifs et que plusieurs superviseurs n'ont pas les connaissances suffisantes et doivent se mettre à jour s'ils veulent aider les novices dans le développement de leurs habiletés réflexives.

Ainsi, la réflexion en cours d'action mise en place dans des ateliers réflexifs à l'intérieur d'écoles professionnelles pourrait affecter positivement le développement professionnel des futurs praticiens. D'un autre côté, la méthode d'Argyris et Schön peut être perçue comme une pratique somme toute assez complexe. De même, Imel (1992) indique qu'elle exige du temps que les praticiens n'ont pas toujours. Et, comme l'indique lui-même Schön (1994), *le développement de la science-action ne peut s'effectuer par des chercheurs qui se tiennent éloignés des contextes où se passe l'action ni par des praticiens qui ont peu de temps, peu de propension ou peu de compétences pour la réflexion systématique* (p. 377).

Les notions d'Argyris et Schön ont reçu certaines critiques. À cet effet, Pinar (1980), paradoxalement l'un des fervents critiques de la science traditionnelle, méprise sans le savoir un des fondements de la science-action. En effet, il précise que le professionnel pourrait être porté à s'imaginer que *ses activités d'intervention constituent une forme authentique de recherche, la tentation étant toujours très forte de tenir ses intuitions pour de la science ou de parler de recherche intégrée dans l'activité professionnelle* (p. 66). Pour sa part, Grimmett (1989), reproche à Schön d'avoir fait ce que lui-même condamnait. Il explique qu'en proposant un modèle de base qui s'applique à tous les domaines professionnels, Schön a omis de décrire comment il s'applique à un domaine spécifique comme celui de l'éducation. Grimmett précise : *Ce qu'il n'a pas encore fait est de donner une description directe de la réflexion dans l'action dans le domaine spécifique de l'éducation* (p. 27). À notre avis, toutefois, la publication de Schön (1996) *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas* est une réponse satisfaisante à cette critique, puisqu'elle porte particulièrement sur l'analyse réflexive de cas de la pratique éducationnelle.

Pour sa part, LaBoskey (1989) indique également certaines limites au modèle de Schön. Ces limites viennent, entre autres, du fait que son prototype d'atelier réflexif, soit celui du studio d'architecture, correspond à une situation qui implique la création d'un produit concret. Par conséquent, il s'applique difficilement au domaine de l'éducation dans lequel la production est souvent ni concrète ni vérifiable. LaBoskey voit aussi certains problèmes dans le transfert du modèle de supervision de Schön. Celui-ci exige une relation étroite entre le superviseur et l'apprenant qu'il est difficile de reproduire dans une situation entre un enseignant et 180 jeunes personnes non volontaires dans un environnement peu coopératif (*unfriendly*) comme une école publique.

De plus, mais sans être une critique directe à l'égard du modèle de supervision de Schön, Nolan (1989) fait une mise en garde intéressante sur l'efficacité de la supervision ou préférablement nommé, du *coaching* tel que proposé par celui-ci. Elle identifie huit barrières faisant en sorte que le *coaching* peut, malgré tout, ne pas être connecté à la vie réelle :

1. la croyance que des changements significatifs peuvent se produire rapidement ;
2. la croyance que le rôle premier du *coaching* est de changer le comportement du futur praticien ;
3. la croyance que le superviseur est le professeur et que le futur praticien est l'apprenant dans la relation de *coaching* ;
4. la croyance que l'on peut trouver des réponses aux problèmes inhérents au processus enseignement-apprentissage en dehors de la situation actuelle d'enseignement-apprentissage ;
5. la croyance que la même personne peut porter les deux rôles, celui du professeur-évaluateur et celui du superviseur réflexif ;
6. la croyance que faire de la supervision réflexive veut dire suivre des étapes prescrites ;
7. la croyance que la supervision réflexive est accomplie le mieux dans une relation individuelle ;
8. l'utilisation du terme supervision pour référer au processus de *coaching* réflexif.

Cette remarque nous amène à réfléchir sur l'utilisation optimale du modèle d'Argyris et Schön. À cet effet, il importe de tenir compte des contraintes inhérentes au système dans lequel il est appliqué, soit dans notre cas, le système universitaire.

On peut également mentionner quelques dernières critiques faites par Harris (1989) et LaBoskey (1989). Ceux-ci déplorent le fait que le modèle d'Argyris et Schön ne tient compte que du processus d'intervention, alors que, dans la pratique, le résultat d'une intervention semble aussi important que le processus lui-même. Enfin, Harris (1989) ajoute que, dans une pratique efficace, il faut se préoccuper non seulement des connaissances tacites, mais aussi de l'application des connaissances formelles acquises. De son avis, certains modèles en éducation, par exemple, celui de Piaget, sont essentiels à la pratique du futur enseignant.

D'autre part, si les travaux d'Argyris et Schön ont parfois été critiqués, ils ont surtout été largement appréciés et repris par d'autres chercheurs⁴⁰. À l'Université de Sherbrooke, notamment, Serre et Bourassa (1992), Bourassa et Serre (1995, 1994), ainsi que St-Arnaud (1996, 1995) ont développé les plus récentes méthodes typiquement inspirés de la science-action et de la réflexion dans l'action d'Argyris et Schön. Ces méthodes ouvrent la voie vers des façons encore plus explicites d'utiliser l'expérience comme source de développement. Nous avons présenté succinctement le modèle de Serre et Bourassa en annexe 1 et le modèle de St-Arnaud en annexe 2.

Enfin, comme nous l'avons fait pour chacun des modèles, mentionnons en quoi les travaux d'Argyris et Schön ont été d'intérêt pour notre recherche. Cet intérêt repose particulièrement sur le fait que leur modèle vise le développement de la pratique professionnelle à partir de l'expérience. Toutefois, rappelons que les auteurs s'adressent à des praticiens expérimentés et que, pour notre part, nous nous adressons à des étudiants inexpérimentés au point de vue professionnel. Aussi, tout en conservant les idées et les

⁴⁰ Hoshmand et Polkinghorne (1992) citent plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à une forme de science-action ou de praxéologie : Boehm (1980) qui s'est préoccupé de la manière dont les problèmes pratiques peuvent servir de point de départ pour la recherche et l'utilisation de la connaissance dans la pratique organisationnelle ; Tharp et Gallimore (1982) qui ont décrit comment la connaissance personnelle dérivée de l'expérience peut être utile dans la prise de décision ; Amerel (1989) qui a décrit un programme éducatif pour le développement des enseignants formulé par la connaissance expérientielle de la pratique ; enfin, eux-mêmes, Hoshmand et Polkinghorne (1992) qui proposent une compréhension de l'épistémologie de la pratique basée sur la psychologie cognitive, constructive et, entre autres, le développement d'habiletés réflexives.

concepts de ces auteurs, nous pouvons utiliser les moyens proposés, tels la réflexion en cours d'action et sur l'action ainsi que l'atelier réflexif, en tenant compte de la spécificité des étudiants en psychologie. Pour les fins de cette recherche, nous avons créé des outils s'adaptant plus aisément à notre clientèle ciblée.

Dans le modèle de la science-action, la relation entre la compétence pratique et les connaissances scientifiques est inversée par rapport à la science-appliquée. Par conséquent, Schön (1987) suggère, plutôt que de se demander : comment mieux utiliser la connaissance issue de la recherche, il vaut mieux se demander : que peut-on apprendre d'une analyse rigoureuse des compétences que possèdent les praticiens. Ainsi, pour la présente recherche, nous considérons plus spécifiquement la compétence que possède déjà le futur praticien face au développement de sa future pratique professionnelle. Il s'agit, non pas d'examiner cette compétence qui est issue de nombreuses années d'expérience professionnelle, mais la compétence découlant de ses vingt ou trente ans d'expérience de vie!

Si, dans la science-action, le praticien est invité à analyser son action et à développer une théorie de l'action qui lui est propre, à partir de la réflexion sur l'action, dans notre recherche, le futur praticien est invité à réfléchir sur une expérience lui ayant permis d'actualiser un potentiel d'action qui lui est propre. Ce potentiel, étant intégré à l'action, est défini comme un savoir tacite, c'est-à-dire implicite et difficile à expliciter par la personne concernée. Par conséquent, la méthodologie utilisée dans la présente recherche doit avoir un caractère exploratoire. Elle peut être facilitée par l'utilisation d'une situation réelle vécue afin de faire l'analyse des ressources de l'étudiant.

Pour conclure, disons que dans cette partie, nous avons présenté le résultat d'une recension des écrits sur les principaux modèles d'apprentissage expérientiel. Ces modèles découlent des traditions initiées par de grands praticiens-chercheurs soit, Dewey, Lewin, Kolb (aussi Piaget), Argyris et Schön. Chacun, à sa façon, a contribué au développement d'une nouvelle épistémologie de l'expérience.

Dewey, l'initiateur, a formulé le premier, un modèle d'apprentissage basé sur le sens commun. Ce modèle a comme objet la notion d'expérience, c'est-à-dire, la transaction continue entre l'individu et son environnement. Dewey suggère également une démarche structurée permettant la formation d'une action intentionnelle et la résolution d'une situation problématique. Lewin, pour sa part, a développé deux méthodologies : la recherche-action et la méthode d'apprentissage expérientiel. Celles-ci permettent de systématiser le processus de développement des connaissances et la résolution des problèmes en partant de l'expérience. Kolb a réalisé une synthèse originale regroupant les éléments complémentaires des modèles de Dewey, Lewin et Piaget. Il a également construit une typologie présentant différents styles d'apprentissage. Enfin, Argyris et Schön, qui se sont intéressés à la pratique professionnelle, ont proposé une approche, une méthode et un contexte permettant au praticien de réfléchir sur son action afin de rendre sa pratique plus efficace.

Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön ont, tour à tour, cherché à rapprocher la théorie de la pratique et ils ont réussi, du moins en théorie, à répondre à la question : comment peut-on apprendre par l'expérience ? Toutefois, avant de terminer, il importe de soulever quelques questionnements sur le sujet. Ces modèles ont été questionnés voire critiqués. Notamment, un des plus fervents critiques de Kolb, Hopkins (1993), relève que la « machine » qu'a créée Kolb ne convient pas à un modèle d'apprentissage expérientiel. De l'avis de Hopkins, ce modèle, qui cherche à mesurer l'expérience et qui réfère à des concepts « statiques », ne tient pas compte de la réalité phénoménologique de l'expérience. Il termine sa critique sur une note sarcastique : *Voilà la différence entre une expérience vécue et une expérience mesurée* (Hopkins, 1993, p. 62).

Hopkins aurait-il vu juste ? En effet, cette critique amène à poser une question restée sans réponse : qu'en est-il de l' « expérience vécue par la personne » ? Si les modèles d'apprentissage expérientiel expliquent le processus par lequel l'individu apprend à partir de l'expérience, comment ce processus est-il expérimenté par la personne ? En effet, de façon à mieux adapter ces modèles à la réalité de l'expérience vécue, il peut être pertinent de

poser un regard différent et subjectif sur le processus expérientiel. Ce regard peut favoriser le renouvellement des méthodes d'apprentissage expérientiel utilisées dans la formation en psychologie à la lumière de facettes encore inexplorées de ce mode d'apprentissage.

Nous savons que les modèles d'apprentissage expérientiel ont été formulés à partir de l'observation de la pratique. Ce sont des modèles qu'utilisent spontanément les gens ordinaires. Cependant, l'effort convié pour transposer le processus d'apprentissage expérientiel, aussi naturel soit-il, à une forme de théorisation systématique, aurait-il rendu le phénomène trop statique, comme l'indique Hopkins ? De fait, ces modèles semblent rencontrer les mêmes difficultés que tous les modèles théoriques. L'effort de simplification et de généralisation nécessaire pour les compter au rang de modèles théoriques, les ont-ils rendus difficilement applicables dans une situation particulière ? Si LaBoskey (1989) affirmait que la réflexion dans l'action posait des problèmes dans une classe de plus de cent étudiants non motivés (ce qui correspond à la réalité de plusieurs d'entre nous) que dire également de l'application des méthodes d'apprentissage expérientiel dans un système universitaire qui valorise principalement le développement des capacités cognitives et la performance académique ? À cet égard, il est intéressant de noter un commentaire de Schön (1994) :

Dans un travail qu'Argyris et moi-même avons effectué auprès d'étudiants qui tentent de réfléchir sur leurs théories interpersonnelles de l'action, nous avons été frappés de constater des phénomènes similaires y compris surtout le rôle que joue la crainte de l'échec (...) Ces esquisses de recherche sur le processus de réflexion en cours d'action suggèrent que les chercheurs doivent tenir compte de l'imbrication des effets cognitifs et affectifs de même que ceux de la dynamique de groupe. À mesure qu'on essaie de comprendre la nature de la réflexion en cours d'action et les conditions qui la favorisent ou lui nuisent, on se voit confronté à un processus largement influencé par les émotions cognitives et par le contexte social où se fait la recherche (p. 379).

Ainsi, pour s'assurer le retour d'un modèle théorique, issu de la pratique, à cette même pratique, faut-il se questionner sur le processus expérientiel tel que vécu et raconté par une personne. Il faut se demander notamment quelles sont les dimensions qui favorisent ce développement ? Que peut-on retirer d'un tel processus ? Mieux comprendre comment se vit le processus expérientiel peut, à notre avis, aider à cerner comment

l'expérience peut devenir véritablement une source de développement des compétences en psychologie. Voilà les pistes qui ont servi de tremplin à notre recherche.

Dans la prochaine partie, nous reprenons les éléments essentiels de chacune des parties précédentes afin d'en identifier la direction qu'a prise notre démarche de recherche et préciser nos objectifs de recherche.

1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Plusieurs études ont non seulement démontré que la situation de formation universitaire en psychologie ne développe pas adéquatement la pratique professionnelle, mais également, que l'apprentissage expérientiel s'avère un moyen pertinent pour pallier à ce problème. Dans cette partie, nous reprenons de façon critique, les éléments essentiels retenus précédemment. Ces éléments conduisent à l'identification de nos objectifs de recherche.

Notre intérêt pour l'étude du processus expérientiel découle d'une situation considérée comme problématique par plusieurs auteurs. Les recherches portant sur la situation de la formation professionnelle universitaire font état de ce problème dans plusieurs disciplines. Toutefois, si dans certaines d'entre elles, la situation semble s'améliorer, en psychologie, le fossé entre la formation (et la recherche) et la pratique semble se creuser. Dans cette discipline, la formation universitaire est encore orientée principalement vers l'acquisition de connaissances, laissant très peu de place au développement de compétences. Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'il a été démontré qu'une grande majorité (95%) des étudiants en psychologie désirent devenir praticiens (Hershey et al., 1991).

Aussi, le plus souvent, la formation professionnelle en psychologie, fait l'objet de satisfactions mitigées, voire de critiques et de questionnements. On lui reproche, notamment, de ne pas offrir suffisamment d'expériences pratiques aux futurs praticiens (Castro et Engelhart, 1993 ; Lunt et Gray, 1990 ; Pithon et Mouton, 1991-1992) et de s'éloigner de la réalité du monde du travail (Coons, 1990 ; McGovern et al, 1991). Le problème de la formation professionnelle en psychologie est, semble-t-il, lié à l'échec du modèle scientifique-professionnel et, par conséquent, au problème de la double formation : recherche-pratique.

Toutefois, nous avons constaté que les auteurs, qui critiquent tant la formation que la recherche en psychologie, terminent la plupart du temps leur écrit en proposant rien de mieux qu'un renouvellement des méthodes d'enseignement ou de recherche qui, elles, reprennent de façon alarmante certains des éléments contestés. Par exemple, si Granger (1994) critique l'attachement de la psychologie aux sciences de la nature, il ne propose pas mieux que d'adopter de nouvelles approches découlant encore une fois... des sciences de la nature. Comme nous l'avons vu, Barlow et al. (1984) aussi démontrent les grandes difficultés d'appliquer la recherche à la pratique et suggèrent une nouvelle façon... d'appliquer la recherche à la pratique. À cet égard, Lafortune (1985) explique que la psychologie a fait l'erreur de perdre plusieurs années à utiliser une méthodologie qui ne correspond pas à son sujet d'étude. À cet égard, elle cite également Pierre Gréco pour qui *le malheur du psychologue, c'est qu'il n'est jamais sûr qu'il fait de la science ; s'il en fait, il n'est jamais sûr que ce soit de la psychologie* (p. 13). La solution serait de l'avis de Lafortune (1985) d'élaborer une méthodologie en fonction de l'objet d'étude et des exigences particulières de la psychologie. À cet égard, nous croyons, comme Conway (1984b) le précise, qu'une approche reconnaissant la subjectivité et l'expérience phénoménologique de la personne peut apporter un point de vue valable aux connaissances et aux pratiques en psychologie.

Une deuxième recension d'écrits sur l'apprentissage expérientiel a permis d'identifier des alternatives intéressantes permettant de favoriser le développement des compétences des futurs praticiens. L'apprentissage expérientiel constitue la piste que nous avons prise dans la recherche d'une solution à la formation professionnelle en psychologie. Elle présente également un moyen pour combler le fossé entre la science et la pratique. Nous avons traité des modèles développés par Dewey, Lewin, Kolb (et Piaget), Argyris et Schön. Ceux-ci ont permis de mieux comprendre les processus impliqués dans l'apprentissage expérientiel.

La contribution de Dewey repose sur le fait d'avoir développer une nouvelle approche éducative et y avoir introduit la notion d'expérience. L'expérience, pour Dewey, réfère au processus continu et transactionnel par lequel un individu s'engage totalement

dans une situation réelle et sociale (Dewey, 1960). Rappelons que Dewey considère qu'une expérience actuelle doit être greffée aux connaissances déjà acquises par l'individu et doit être capable de demeurer féconde et créatrice pour l'avenir (Dewey, 1947). L'expérience doit aussi tenir compte du vécu subjectif de l'individu et des caractéristiques de l'environnement (Dewey, 1947).

Ainsi, dans la présente recherche, nous considérons qu'une expérience signifiante implique une situation réelle et sociale dans laquelle l'étudiant est engagé activement. Cette expérience est source de développement si elle est construite sur les connaissances acquises par la personne en fonction de ses besoins actuels et futurs. Enfin, nous tenons compte qu'une telle expérience peut apparaître dans la vie de tous les jours.

Concernant ce dernier aspect, notons une enquête intéressante menée par Peltier (1987) sur les expériences signifiantes d'apprentissage. Dans cette recherche, inspirée de Harmin and Gregory (1974, cité dans Peltier, 1987), il demande à ses étudiants (nb : 535) inscrits dans une classe d'introduction à l'éducation, quelle a été l'expérience d'apprentissage la plus signifiante et quel élément a fait qu'elle a été signifiante⁴¹. La majorité (70%) des répondants rapportent que l'apprentissage le plus important a eu lieu dans un contexte informel. Ainsi, tout porte à croire qu'une expérience signifiante peut avoir lieu principalement à l'extérieur du milieu académique dans des situations spontanées.

Un article d'Osborne (1985) se penche également sur la notion d'expérience comme source d'apprentissage et de développement. Osborne définit une expérience signifiante en fonction de sa capacité à provoquer un changement notable de la perception qu'a une personne de sa réalité. En d'autres mots, l'expérience ayant été vécue par l'étudiant en psychologie, doit avoir un impact sur sa façon de se percevoir lui-même ou de percevoir son environnement.

⁴¹ Enquête menée de 1982 à 1985. À partir des expériences rapportées, le chercheur a analysé chaque situation en fonction de trois éléments : 1) le contexte dans lequel l'expérience est apparue - dans la classe ou ailleurs ; 2) les personnes qui étaient impliquées - seul ou avec d'autres, expérience proposée par un professeur ou arrivée spontanément ; 3) l'apprentissage réalisé - associé avec un sujet spécifique ou inhabituel et/ou personnel.

Enfin, la notion d'expérience est aussi mentionnée fréquemment dans les écrits recensés sur la situation de la formation en psychologie. De fait, Morrow-Bradley et Elliott (1986) indiquent que presque la moitié des praticiens (48%) disent se rapporter à leur propre expérience avec leur client comme principale source de perfectionnement (aussi St-Arnaud, 1988). Pour leur part, Hoshmand et Polkinghorne (1992) notent que les praticiens ont tendance à se fier davantage à leur expérience clinique ou à la consultation auprès de collègues pour porter des jugements. La raison est peut-être, explique-t-il, que les expériences personnelles avec les clients provoquent typiquement des informations plus directes, plus vivantes et plus concrètes que les rapports scientifiques et les résumés statistiques des recherches empiriques. Ces écrits traitent des praticiens en exercice, mais on pourrait supposer qu'il en est de même pour les futurs praticiens. En effet, on peut déduire que les étudiants se rapportent principalement à leur expérience de vie comme principale source de développement.

L'essentiel de la contribution de Lewin repose sur certains éléments de la recherche-action et de la méthode d'apprentissage expérientiel. D'une part, comme il le suggère par la recherche-action, c'est une action concrète sur le terrain qui offre à l'étudiant la possibilité de développer un savoir pratique. D'autre part, dans cette présente recherche, et en conformité avec l'idée de Lewin sur le partenariat entre la chercheuse et le futur praticien, nous nous sommes associés véritablement au participant dans la découverte de sa démarche expérientielle. Nous lui avons proposé un guide visant à l'accompagner dans l'explicitation de son vécu et de ses perceptions. Cette explicitation avait deux buts principaux : celui de permettre à l'étudiant de donner un sens à son expérience et celui de permettre à la chercheuse de mieux comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue. Nous avons également retenu la méthode d'apprentissage de Lewin pour faciliter la compréhension de comment une personne peut apprendre par l'expérience. C'est en suivant les quatre étapes du processus d'apprentissage que nous avons aidé le participant à retracer comment il a appris à développer son potentiel professionnel à partir de l'expérience. Chaque personne était invitée à identifier une expérience concrète lui ayant permis de développer ses

ressources. Ensuite, une entrevue a été l'occasion de réfléchir à la signification de cette expérience et d'établir des liens entre celle-ci et le développement de son potentiel professionnel. Cette réflexion a permis de mettre des mots tant sur le vécu dans l'expérience que sur les apports de cette expérience. Enfin, chaque personne était invitée à dire comment elle pourrait appliquer ses nouvelles connaissances dans sa future pratique professionnelle.

Certaines idées de Kolb présentent également un intérêt pour notre recherche. Une première idée est que l'apprentissage nécessite une préhension et la transformation de l'expérience. Cette idée amène à nous questionner sur les conditions de l'apprentissage expérientiel. En effet, nous pouvons supposer qu'une expérience permet, selon les termes de Kolb, de saisir et de transformer les éléments constitutants de l'expérience. En d'autres mots, elle rend possibles la compréhension de la réalité de la personne et l'action sur cette réalité.

Les travaux d'Argyris et Schön ont jeté un éclairage sur plusieurs aspects se rapportant à la science-action. Nous retenons principalement que l'analyse rigoureuse de l'action, à partir d'une situation réelle, peut être source de connaissance. De plus, nous estimons que les moyens et les outils proposés, tant la réflexion sur l'action et l'atelier réflexif d'Argyris et Schön, que le modèle d'action de Serre et Bourassa et la praxéologie de St-Arnaud, permettent d'accompagner une personne dans la réflexion sur son expérience afin de cerner les modèles d'intervention et les compétences qu'elle y a développées.

Toutefois, les modèles d'Argyris et Schön et leurs successeurs s'adressent à des praticiens expérimentés qui possèdent déjà leur propre modèle d'intervention. Les outils développés par ces auteurs permettent d'aider ces praticiens à découvrir et nommer leur modèle d'action. Nous croyons que ces modèles et outils ne sont pas tout à fait adaptés aux personnes qui n'ont pas vécu d'expérience professionnelle. En effet, les étudiants en psychologie ont peu d'expériences pratiques.

Ainsi, il a fallu ajuster nos outils de cueillette en fonction du contexte particulier des étudiants en psychologie. De fait, si les étudiants en psychologie ont peu d'expérience pratique, ils ont du moins accumulé un certain nombre d'années d'expérience de vie leur ayant permis de développer des ressources utiles à leur future pratique professionnelle. Si la méthode de réflexion sur l'action ne s'adresse pas spécifiquement à cette population, il est donc devenu pertinent de créer un outil pouvant aider ces étudiants à réfléchir sur comment une expérience leur a permis de développer leurs compétences. C'est ce que nous nous sommes proposé de faire.

D'un autre point de vue, il nous est apparu important de réaliser une recherche qui se distingue de ce qui a déjà été établi sur le sujet et, ainsi, de contribuer véritablement à l'avancement des connaissances. À cet égard, nous devons admettre que les modèles d'apprentissage expérientiel sont bien documentés. Les nombreuses publications citées dans une partie précédente démontrent l'intérêt porté à la description d'activités, de méthodes, de programmes ou de modèles basés sur l'expérience. Les recherches qui ont mené à l'élaboration de ces écrits se sont appuyés sur les principes issus des modèles d'apprentissage expérientiel, sur l'observation des conditions concrètes favorisant l'efficacité des méthodes expérientielles et sur l'interprétation du vécu des participants y prenant part. Parmi ces écrits, certains ont traité *systématiquement* de la démarche expérientielle telle qu'elle est racontée par les personnes l'ayant vécue. En d'autres mots, ils ont consacré leurs écrits à la description et à l'analyse de la perception des personnes ayant expérimenté un apprentissage expérientiel. En effet, si plusieurs chercheurs et praticiens s'en ont inspiré pour établir les fondements de leurs approches, d'autres ont fait, du « vécu subjectif raconté par la personne ayant expérimenté une situation », l'objet même de leur étude.

Nous avons déjà mentionné Peltier (1987) et Osborne (1985) qui se sont intéressés à ce sujet. Nous avons souligné l'apport de Côté (1998) en ce qui concerne la taxonomie expérientielle et les cinq étapes du processus d'apprentissage expérientiel : l'ouverture, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination. Notons également

Mulligan (1992) qui s'est intéressé aux *processeurs internes* qui sont impliqués dans l'expérience : la volonté, la mémoire, les pensées, les émotions, les sensations, l'intuition, l'imagination. Toutefois, son point de vue est davantage issu des *théories* sur l'apprentissage expérientiel que sur la narration des apprenants. À ce sujet, il y a plus particulièrement Clouzot et Bloch (1981) qui ont recueilli des récits portant sur des expériences marquantes d'apprentissage. Ces récits ont fait l'objet d'un ouvrage connu : *Apprendre autrement*, dans lequel les auteurs présentent un modèle comprenant des conditions (la motivation, le plaisir, la liberté, l'expérience vécue sur le terrain) et des moyens (les sources d'informations, l'autre, le groupe) permettant d'apprendre par l'expérience. Ce modèle est illustré par des extraits de récits évocateurs racontés par des personnalités diverses. Notons, enfin, les différents ouvrages portant sur les histoires de vie comme outil de formation andragogique, notamment ceux de Desmarais et Pilon (1996) et Courtois et Pineau (1991).

À l'instar de ces derniers, nous croyons que la description et l'étude de la démarche expérientielle telle qu'elle est racontée par une personne l'ayant vécue peut permettre d'accroître les connaissances sur l'apprentissage expérientiel. Au-delà des aspects déjà découverts par les auteurs précédents, nous nous intéressons de façon particulière à l'expérience des étudiants en psychologie ayant contribué au développement de leurs compétences. L'originalité de cette recherche est de chercher spécifiquement à mieux comprendre les dimensions d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend ainsi que les apports de cette expérience en fonction de la pratique professionnelle. Cette recherche peut apporter des informations permettant de nuancer, de compléter, d'articuler et d'adapter les composantes des modèles et des stratégies d'apprentissage expérientiel utilisés dans notre enseignement. Ceci correspond aux retombées souhaitées de la présente démarche.

L'ensemble de ces considérations nous a amené à préciser l'objectif général auquel voulait répondre cette recherche, soit de comprendre comment une expérience vécue par l'étudiant peut contribuer au développement de ses compétences en psychologie. Un tel

objectif nécessite de rappeler quelques précisions quant à la définition des termes utilisés. Une expérience désigne une situation d'interaction concrète entre l'individu et son environnement. Celle-ci peut être vécue à l'intérieur ou à l'extérieur du contexte scolaire. Cette situation doit avoir contribué au développement de ses compétences en psychologie. Le terme « compétence » renvoie aux trois types de savoirs - savoir, savoir-faire et savoir-être - utiles à la pratique professionnelle.

De façon plus précise, deux objectifs spécifiques ont été au coeur de cette démarche de recherche. Un premier objectif a été de cerner les dimensions à la base d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend. Les dimensions sont définies comme des aspects dynamiques et significatifs de la démarche expérientielle. Un deuxième objectif a été de comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant. En d'autres termes, il s'agissait de cerner ce que cette expérience apporte à l'étudiant au niveau de sa future pratique professionnelle.

Cette recherche s'est adressée aux étudiants inscrits au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, au premier et deuxième cycle. Cette population a été choisie parce qu'elle correspond à notre clientèle ciblée. Nous n'avions pas l'intention de comparer les deux groupes (premier et deuxième cycle). Toutefois, nous savions que les étudiants du premier cycle, possédant déjà des ressources personnelles utiles à leur future profession, ont une idée abstraite de la pratique. Les étudiants du deuxième cycle, quant à eux, ont vécu un minimum d'expériences pratiques à travers les stages et internats leur permettant d'établir des liens concrets entre le développement de leurs compétences et la pratique.

À partir d'entrevues semi-directives, nous leur avons demandé de raconter comment ils ont été amenés à vivre une expérience signifiante à leurs yeux, ce qu'ils ont vécu durant l'expérience, ainsi que le sens qu'ils donnent à cette expérience en fonction de leur future pratique professionnelle. En définitive, il s'agissait d'une recherche de type exploratoire, car elle voulait investiguer la démarche expérientielle sous le point de vue de ceux qui l'ont vécue. Le choix du sujet de même que le caractère exploratoire nous ont amené naturellement à un type qualitatif de recherche.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Ce deuxième chapitre de notre thèse traite de la méthodologie. Nous présentons d'abord notre orientation méthodologique, l'approche qualitative, et justifions en quoi ce choix est cohérent avec la finalité de cette recherche qui concerne l'exploration de l'expérience d'un point de vue subjectif, ses dimensions et ses apports. Ensuite, nous abordons plus spécifiquement la méthode de cueillette de données utilisée, soit l'entrevue semi-directive. Nous en donnons une définition et énonçons ses avantages et ses limites. Nous traitons également du déroulement des entrevues ainsi que de l'élaboration du guide d'entrevue.

Par la suite, nous présentons le mode de recrutement, le mode de sélection, les critères de choix, de même que le profil des participants. Enfin, nous terminons en exposant les différentes étapes de la méthode d'analyse utilisée soit, l'analyse qualitative de théorisation.

2.1 ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE : APPROCHE QUALITATIVE

La recension des écrits sur les modèles d'apprentissages a permis de mieux comprendre le processus permettant à une personne d'apprendre par l'expérience. De façon plus spécifique, il nous est apparu pertinent d'étudier ce que vivent les étudiants lorsqu'ils apprennent à partir d'une expérience et ce que celle-ci leur apporte en vue de leur future pratique professionnelle.

Considérant cette intention, la méthode de recherche qualitative a semblé fort indiquée. En effet, comme l'indiquent Boudreau (1995) et plusieurs autres auteurs (Bachelor et Joshi, 1986 ; Deslauriers, 1991 ; Poisson, 1991 ; Poupart, 1981), cette méthode permet d'avoir accès au sens que les individus accordent aux événements qu'ils vivent. De plus, selon Lincoln et Guba (1985) et Paillé (1996) ainsi que bien d'autres (Bachelor et Joshi, 1986 ; Deschamps, 1993 ; Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1991 ; Laperrière, 1994 ; Peshkin, 1982 ; Poupart, 1981 ; Tesh, 1990), cette approche repose sur un ensemble de caractéristiques de plus en plus reconnues en sciences humaines. À cet effet, Boudreau (1995) explique ceci :

Plus précisément, il s'agit d'une approche centrée sur le vécu et sur le sens des comportements humains, d'une approche qui tient compte de la signification que les personnes donnent à leurs actions, d'une approche qui explore de l'intérieur ce qui pousse les personnes à agir (p. 47).

Présentons brièvement quelques caractéristiques de l'approche qualitative qui ont guidé nos pas dans la présente recherche.

2.1.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE QUALITATIVE

Nous avons choisi l'approche qualitative parce que ses caractéristiques correspondent à l'orientation que nous voulions donner à notre recherche. Selon Lincoln et Guba (1985) ainsi que Paillé (1996), la recherche qualitative utilise une approche inductive. Par conséquent, elle approche son sujet de recherche par le biais d'un processus ascendant qui, partant du particulier, construit le général à partir de l'observation d'une réalité. La recherche qualitative est donc, avant tout, basée sur une logique de la découverte (Laperrière, 1994 ; Lincoln et Guba, 1985 ; Tesh, 1990). C'est par cette approche que nous avons fait émerger et analyser l'expérience telle que vécue par les étudiants.

De plus, la recherche qualitative est une recherche descriptive. Toutefois, il s'agit, selon l'expression de Geertz (1973, cité dans Laperrière, 1994), d'une « *thick description* », une description riche, dense, complète et complexe. Elle est également empirique dans le sens qu'elle est ouverte à toutes les dimensions percevables du phénomène (Tesh, 1990). La recherche qualitative met aussi l'emphase sur l'être humain comme instrument principal de sa recherche pour cueillir l'information et en particulier en saisir le sens (Laperrière, 1994 ; Pirès, 1994 ; Tesh, 1990).

Plusieurs auteurs s'entendent pour souligner que le chercheur aussi doit s'engager de façon personnelle dans une recherche qualitative (Lincoln et Guba, 1985 ; Patton, 1990 ; Paillé, 1996 ; Tesh, 1990). Celui-ci devient parfois ce qu'on appelle un observateur-participant (Patton, 1990). Parfois, il réfléchit sur sa propre expérience, il crée de façon explicite de multiples descriptions de la réalité puis, entame un dialogue phénoménologique avec la personne qui a vécu l'expérience (Strasser, 1969, cité dans Tesh, 1990). Dans notre propre recherche, cet engagement réciproque de la chercheuse et du sujet a impliqué un apprentissage et une croissance personnelle pour les deux : les sujets et le chercheur.

Selon Tesh (1990), la recherche qualitative est aussi holistique. Elle cherche à construire une description du phénomène entier dans ses différents contextes. La recherche qualitative opte particulièrement pour une compréhension en profondeur d'une situation particulière (Paillé, 1996 ; Peshkin, 1992 ; Tesh, 1990). De plus, c'est une recherche dans laquelle les méthodes de cueillette portent sur des données qualitatives, sans passage par des instruments quantitatifs servant à mesurer. Les données sont des mots, soit ceux de l'acteur soit ceux du chercheur (Lincoln et Guba, 1985 ; Paillé, 1996). Cet aspect qualitatif se retrouve particulièrement dans la définition que donne Paillé (1996) de l'analyse qualitative. En effet, Paillé (1996) insiste sur le fait que la recherche qualitative met en place un ensemble de procédures pour passer des mots (du contenu expérientiel), en utilisant des mots (par des concepts et catégories), qui débouchent sur un récit, donc des mots avec un niveau d'abstraction ou de conceptualisation plus élevé.

Enfin, soulignons succinctement ce que Woods (1992) considère comme les plus grandes forces de la recherche qualitative. Il s'agit de sa capacité d'explorer l'action du point de vue de l'acteur ; son habileté à articuler les connaissances du sens commun (*commonsense knowledge*) ; sa capacité à amener les gens à réfléchir sur le sens qu'ils donnent à leurs actions ; sa capacité à corriger les théories à partir d'hypothèses empiriques ; sa capacité à fournir des données détaillées sur les individus ; sa capacité à générer des théories inductives ; sa capacité à avoir un impact pratique sur les problèmes (Woods, 1992).

Reprenons l'essentiel de ce qui précède en lien avec nos intentions de recherche. Nous avons choisi la méthode qualitative parce que son approche inductive permet de rendre compte de la réalité complexe qu'est l'apprentissage expérientiel. Elle favorise la description de données riches et la mise en valeur de la subjectivité de ceux-là mêmes qui vivent l'expérience. Elle permet une compréhension en profondeur de la démarche expérientielle vécue par l'étudiant par des méthodes de cueillette qualitatives adaptées au domaine humain et des méthodes d'analyse qualitatives ancrées dans les données empiriques. Enfin, notre recherche étant de type exploratoire, l'approche qualitative a été préférée parce qu'elle suppose un processus heuristique qui favorise la découverte plutôt que la vérification d'hypothèses déjà établies.

Maintenant, traitons plus précisément de la scientificité de la recherche qualitative. À ce sujet, il nous semble important d'exposer les précautions et les moyens pris pour assurer la crédibilité de notre recherche.

2.1.2 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Boudreau (1995), en citant Lecompte et Goetz (1982), indique que la valeur d'une recherche scientifique est, en partie du moins, dépendante de l'habileté du chercheur à

démontrer la crédibilité de ses découvertes. Les critères de crédibilité ou, dans nos propres mots, de scientificité utilisés en recherche qualitative sont la validité et la fiabilité. Toutefois, Lecompte et Goetz (1982, cités dans Boudreau, 1995) précisent qu' *aucune étude, dans le domaine des sciences humaines, ne peut répondre parfaitement à ces deux critères parce que les comportements humains et la pensée humaine ne sont jamais statiques* (Boudreau, 1995, p. 67). Aussi, en recherche qualitative, ces critères doivent parfois être considérés à partir d'un point de vue différent de celui de la recherche quantitative (Eisenhart et Howe, 1992 ; Laperrière, 1994 ; Lecompte et Goetz, 1982 ; Lincoln et Guba, 1985). Nous présentons comment notre recherche rend compte de chacun de ces critères.

2.1.2.1 VALIDITÉ

Le critère de validité est une grande force des recherches qualitatives. À cet effet, Mucchielli (1996) indique que *la recherche qualitative est reconnue pour sa justesse, la pertinence et la consistance de ses observations et analyses* (p. 266). Toutefois, ce qu'on entend par l'expression « validité » est fort variable. Selon Mucchielli (1996), le caractère valide d'une recherche peut s'exprimer par l'exactitude d'un résultat, l'adéquation d'une catégorie avec le phénomène qu'elle représente, le caractère opérationnel d'une hypothèse, l'authenticité d'une observation, l'actualité d'un modèle ou d'une théorie, la conformité d'une analyse, etc. Pour assurer la validité de la recherche qualitative, Laperrière (1994) pose notamment la question suivante : comment établir avec confiance le caractère authentique des résultats de la recherche ? Cette question suppose que la validité concerne la correspondance entre une observation et la réalité empirique visée par cette observation (Mucchielli, 1996).

Dans cette recherche, nous nous sommes assuré de la validité, entre autres, par deux conditions : la conformité entre la théorie et les données empiriques, ainsi que la significativité des résultats. Pour la première condition, même si nous ne prétendons

couvrir qu'une perspective de l'expérience parmi tant d'autres, nous avons été attentive à la nécessité d'assurer la solidité des assises empiriques de nos interprétations. Quant à la deuxième condition, notre recherche a accordé une place centrale à la significativité des résultats en privilégiant le sens que les personnes donnent à leur expérience.

Comme Glaser et Strauss (1967) le suggèrent, nous avons visé également à faire ressortir les dimensions essentielles du phénomène à l'étude. Nos résultats devaient être un guide efficace pour l'action et elles devaient intégrer les modifications qu'amènerait le développement ultérieur des connaissances sur la démarche expérientielle.

D'autre part, dans un type de recherche comme la nôtre, la chercheuse risque d'influencer le sujet observé (tout comme les réactions du sujet influencent la chercheuse et leurs interactions influencent grandement le processus de recherche). Néanmoins, la question n'était pas de limiter cette inter-influence ni de la nier mais d'en être conscient et de documenter soigneusement toutes les procédures de la recherche pour que les biais dans les méthodes puissent être testés et que le devis de recherche puisse demeurer ouvert et donc transparent, tout en décrivant les limites de la perspective présentée. Nous désirons, à cet égard, présenter les résultats du processus de recherche comme autant de perspectives d'une situation, sans plus, basées sur notre propre analyse des données, plutôt qu'une vérité unique et absolue. Selon Patton (1990), la validité de la recherche qualitative repose, notamment, sur cette distinction entre perspective et vérité.

De plus, pour augmenter la validité de notre devis et donc la crédibilité de nos résultats, nous avons retenu certaines procédures. Tel que suggéré par Laperrière (1994), nous avons notamment fait appel à un échantillonnage théorique liant la sélection des individus aux exigences du développement des interprétations théoriques. Nous avons également recouru à la triangulation des sources des données afin de les valider entre elles et d'en arriver à l'intégration des multiples perspectives. Nous verrons plus loin comment nous avons actualisé concrètement ces deux suggestions.

Dans la démarche d'analyse des données, la validité s'est faite par une reformulation constante des catégories conceptuelles, de leurs propriétés et de leurs relations jusqu'à ce qu'elles rendent compte de l'ensemble des données empiriques et qu'aucune donnée nouvelle ne vienne plus les contredire. Il s'agit du principe de saturation, inhérent à l'analyse qualitative de théorisation que nous avons utilisée.

D'autres part, il est aussi suggéré, par Lincoln et Guba (1985) et Lecompte et Goetz (1982) de recourir à la vérification par les pairs (*peer debriefing*). Boudreau (1995) explique que *ce processus consiste, pour le chercheur, à s'exposer à l'analyse d'un pair non concerné par la recherche, lequel se fait l'avocat du diable dans le but d'explorer les aspects de la recherche qui, autrement, demeureraient implicites* (p. 68). Ce processus permet au chercheur de rendre explicite et de clarifier les différents mécanismes d'analyse et d'interprétations des données et de sonder les biais possibles. Il donne accès à des points de vue différents et à des remarques pertinentes provenant d'autres chercheurs. En ce qui concerne la présente recherche, nous avons bénéficié des commentaires éclairants des participants à des séminaires de recherche réguliers auxquels nous avons participé. Nous nous sommes également assurée du support et de la participation de notre directeur de recherche, le professeur Fernand Serre. Abordons maintenant la fiabilité de la recherche qualitative.

2.1.2.2 FIABILITÉ

La recherche qualitative opte pour un second critère de scientificité : la fiabilité. En fait, la notion de « fidélité », plus fréquemment utilisée en recherche quantitative, est étrangère à la recherche qualitative. En effet, selon Mucchielli (1996), la fidélité désigne la constance et la prédictibilité ou d'une mesure ou d'un instrument. Notamment, elle peut se définir par la possibilité de généraliser les résultats d'une recherche à d'autres groupes ou à d'autres contextes⁴². Or, la recherche qualitative vise la compréhension d'un phénomène et

⁴² Certains auteurs tels Boudreau (1995) et Mucchielli (1996) identifient cette caractéristique à ce qu'ils appellent la *validité externe* d'une recherche.

la saisie d'un vécu subjectif, en conséquence, ses résultats ne sauraient être constants. De plus, comme Boudreau (1995) l'indique et à l'instar de Lecompte et Goetz (1982) et de Lincoln et Guba (1985), nous sommes d'avis que les éléments requis pour la généralisation sont difficiles à appliquer en recherche qualitative. Le chercheur qualitatif, voulant demeurer le plus près possible de la réalité, sait que le contexte n'est jamais le même⁴³. D'autre part, puisque les phénomènes sociaux dépendent du contexte, qu'ils sont donc trop variables pour permettre des généralisations empiriques très significatives, les chercheurs qualitatifs tentent de découvrir de l'information qui soit assez spécifique pour être applicable dans un nombre restreint de situations. À cet égard, Cronbach (1975, cité dans Patton, 1990) souligne que, lorsqu'on tient compte des conditions locales d'une situation, toute généralisation ne peut être qu'une hypothèse de travail.

À cet effet, Laperrière (1994) pose ainsi la question de la fiabilité : comment s'assurer que les résultats d'une recherche soient congruents avec ceux qui résulteraient d'une recherche reproduite dans un contexte et avec une population similaire ? Pour les mêmes raisons, *les approches qualitatives substituent à la replicabilité empirique des résultats, comme moyen d'évaluer la fidélité/fiabilité, un ensemble de mesures permettant la révision et l'évaluation par d'autres chercheurs, de la démarche particulière de la recherche et de son analyse* (Laperrière, 1994, p. 63). Les mesures, que nous avons employées en vue d'augmenter la fiabilité de nos résultats sont, entre autres : utiliser l'audio lors des entrevues afin de permettre l'accès le plus direct possible aux données ; procéder à plusieurs entrevues sur un même phénomène, soit la démarche expérientielle telle que vécue et racontée par des étudiants ; décrire le profil de celles et ceux qui fournissent les données ; uniformiser la prise de notes ; travailler en équipe ; spécifier l'ensemble des stratégies de collecte de données et d'analyse afin qu'il soit possible pour tout autre chercheur de ré-évaluer la démarche.

⁴³ À ce sujet, on peut penser à la formule bien connue d'Héraclite : « On ne se baigne jamais dans la même eau ».

Lecompte et Goetz (1982) expliquent que la notion de fiabilité soulève la question suivante : plusieurs chercheurs seront-ils d'accord avec la description du phénomène, les procédures utilisées et les conclusions formulées dans le cadre de la recherche ? L'accord ou l'approbation de plusieurs chercheurs semble un critère approprié pour assurer la fiabilité d'une recherche qualitative.

Lecompte et Goetz (1982) proposent un certain nombre d'autres stratégies susceptibles d'atteindre un certain degré de fiabilité. Parmi celles-ci, une première stratégie concerne l'obtention de rétroaction par les participants, par laquelle les données, les catégories d'analyse, les interprétations et les conclusions du chercheur sont soumises à la validation des individus ayant participé à la recherche. À cet effet, dans notre recherche, nous avons invité les participants à partager avec nous leurs commentaires tant sur le déroulement de l'entrevue que sur le guide d'entrevue. Nous les inviterons également, s'ils le désirent, à commenter les résultats obtenus suite à l'analyse.

Une deuxième stratégie concerne la vérification par les pairs. Nous avons déjà explicité comment nous l'avons appliquée. Une troisième stratégie concerne l'utilisation de *descripteurs à faible possibilité d'inférence (low inference descriptors)*. Cette stratégie que nous avons exploitée, renvoie à la transcription intégrale du verbatim des entrevues menées auprès des participants. En d'autres mots, *il s'agit de noter de façon aussi fidèle que possible les observations réalisées sur le terrain* (Boudreau, 1995, p. 71). Une quatrième stratégie consiste en l'enregistrement et à la préservation des données brutes de la recherche. Nous avons conservé les cassettes audio de chacune des entrevues de même que la transcription de celles-ci. Maintenant, pour décrire comment cette recherche qualitative s'est articulée concrètement, traitons de façon plus spécifique de la méthode de cueillette que nous avons utilisée dans notre recherche.

2.2 MÉTHODE DE CUEILLETTE : ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE

Selon Gorden (1980, 1992), des études démontrent qu'il n'y a pas de méthode de cueillette plus valide qu'une autre. La question de la meilleure méthode doit être remplacée par la question suivante : quelle méthode est meilleure pour répondre à tel but ou à telle situation ? Pour sa part, Daunais (1993) précise que le choix de la méthode de cueillette peut dépendre du thème et des objectifs de la recherche, des caractéristiques des sujets et des conditions concrètes de l'expérience (temps disponible, nombre de personnes à rencontrer, etc.). À la lumière des divers facteurs en cause, y compris sa propre personnalité, le chercheur est amené à s'interroger sur la nature des informations à recueillir et sur les meilleurs moyens de les obtenir. Compte tenu de la finalité poursuivie dans le cadre de la présente recherche soit, de comprendre comment une expérience vécue par l'étudiant peut contribuer au développement de ses compétences en psychologie, nous avons considéré l'entrevue comme l'outil le plus pertinent.

De fait, et même si nous verrons que l'entrevue a ses limites, elle est la meilleure méthode pour saisir les phénomènes subjectifs, le vécu et les perceptions (Cannell et Kahn, 1963). En effet, il serait fort aléatoire de tenter de comprendre un processus intériorisé sans s'adresser à ceux-là même qui le vivent. Il serait prétentieux d'essayer de mettre à jour les modèles d'apprentissage expérientiel sans écouter et sans interroger personnellement ceux qui en font l'expérience. Ainsi, nous croyons que, comme l'exprime Daunais (1993), recourir à l'entrevue, c'est *primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche, c'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeler les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite* (p. 274).

De fait, le choix de l'entrevue repose aussi sur le fait que le but de notre recherche consiste à cerner des choses qu'on ne peut observer directement (entre autres, la reconstruction d'événements vécus dans le passé, le sens donné à l'expérience, etc.). Enfin, si nous avons choisi l'entrevue, c'est que non seulement nous désirions entrer en

relation directe avec les personnes, mais également, par ce moyen, nous désirions reconnaître et prendre en considération leurs compétences à deux niveaux : au niveau de la description des différents aspects de leur vécu et au niveau du potentiel qu'ils possèdent déjà en lien avec leur future pratique⁴⁴.

Afin de bien saisir la pertinence de cette méthode de collecte de données dans le cadre de notre recherche dans les pages qui suivent, nous la définissons, nous indiquerons ses avantages et ses limites et nous présentons comment s'est élaboré le guide d'entrevue. Pour terminer, nous abordons le déroulement des entrevues.

2.2.1 DÉFINITION DE L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE

En recherche qualitative, plusieurs auteurs (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990 ; Mayer et Ouellet, 1991 ; Paillé, 1991) distinguent principalement deux types d'entrevues : l'entrevue non directive⁴⁵ et l'entrevue semi-directive⁴⁶. Boudreau (1995) explique que la première se définit comme une entrevue non dirigée et non structurée. Elle vise à recueillir des informations, mais ne tient pas compte de façon absolue de l'ordre d'apparition des renseignements ; *le chercheur propose plutôt au sujet un thème et il lui confie la responsabilité de s'exprimer librement et d'une manière personnelle sur ce thème* (Boudreau, 1995, p. 50).

Bien que ce type d'entrevue permette l'exploration en profondeur d'un phénomène, il suppose de l'aborder de façon très large. Dans l'entrevue semi-directive, même si on

⁴⁴ Un fait non négligeable concernant le choix de l'entrevue comme méthode de cueillette, mais non le plus important, concerne le fait que la chercheuse pratique et enseigne cette méthode depuis cinq ans.

⁴⁵ Certains auteurs utilisent le terme « entrevue en profondeur » pour signifier l'entrevue non directive. Cependant, nous considérons que l'entrevue semi-directive peut également permettre l'approfondissement d'un phénomène spécifique.

⁴⁶ Il existe un autre type d'entrevue, l'« entrevue directive », structurée ou dirigée qui s'inscrit plutôt dans la recherche dite quantitative.

entend un certain degré de liberté, l'entretien peut être orienté vers des thèmes particuliers (Boudreau, 1995). L'intervieweur indique le chemin au répondant à l'aide d'un guide d'entrevue qui lui permet d'obtenir des informations qui correspondent aux objectifs de sa recherche. ainsi, l'entrevue semi-directive apparaît comme un compromis intéressant entre la précision de l'entrevue directive et le caractère exploratoire de l'entrevue non directive. C'est, notamment, à cause de cette caractéristique que nous avons retenu l'entrevue semi-directive comme méthode de cueillette dans le cadre de notre recherche. À cet égard, Paillé (1991) précise comment l'entrevue semi-directive procède autrement que l'entrevue non directive :

Elle est véritablement semi : semi-préparée, semi-structurée, semi-dirigée. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref, l'entrevue est préparée mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur (p. 4).

Boudreau (1995) explique que concrètement l'objectif général et le thème de la recherche définissent les buts spécifiques de l'entrevue. Par la suite, le chercheur précise les sous-thèmes et leur ordre d'apparition dans l'entrevue et traduit pour chacun d'eux des interrogations particulières. Une entrevue semi-directive implique donc la conception d'un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions générales et spécifiques servant de points de repère.

L'avantage d'un tel guide, pour notre recherche, est qu'il favorise une meilleure maîtrise de l'entrevue et permet à la chercheuse de modifier la séquence des questions pour respecter l'expression spontanée de la personne interviewée tout en s'assurant de recueillir les informations dont il a besoin (Daunais, 1993). Un peu plus loin, nous traiterons de façon détaillée de notre guide d'entrevue. Voyons maintenant les avantages et limites de l'entrevue.

2.2.2 AVANTAGES ET LIMITES DE L'ENTREVUE

L'entrevue comme méthode de cueillette présente plusieurs avantages. Son principal avantage est qu'il permet d'aller davantage au fond des choses, par la recherche de sens et des perceptions d'une population. En effet, interroger un étudiant sur un phénomène comme l'expérience permet de reconstruire son vécu afin de saisir la véritable signification qu'il accorde à l'expérience (ce qui peut ne pas apparaître, lorsqu'on utilise des questionnaires même hautement sophistiqués).

De plus, on fait usage de l'entrevue parce qu'on veut utiliser la relation interpersonnelle pour établir une relation de confiance ou aider le répondant à se rappeler des événements du passé. Elle permet également au répondant de partager non seulement ses connaissances acquises mais également son vécu affectif. Elle permet à l'intervieweur de s'assurer de la validité des réponses par le non verbal de l'interviewé. De plus, elle offre la possibilité de guider le répondant dans son interprétation des questions et de l'accompagner dans la formulation de ses réponses (sans les biaiser, bien entendu !). D'autre part, elle permet un plus grand contrôle de la situation d'entrevue, l'intervieweur pouvant varier l'ordre des questions compte tenu des particularités de chaque situation d'entrevue.

Le recours à l'entrevue semi-directive, en particulier, comme outil de cueillette de données présente des avantages reliées à l'utilisation d'un guide bien préparé. En effet, selon Paillé (1991) :

1. *Le guide d'entrevue permet d'entrevoir les limites à l'intérieur desquelles l'entrevue devra avoir lieu, ce qui a pour effet de rendre celle-ci plus prévisible, donc mieux contrôlable ;*
2. *il permet d'éviter cette situation difficile où le chercheur termine ses entrevues avec une tonne d'informations disparates, pratiquement impossible à traiter ;*
3. *il permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'une entrevue à l'autre, avec les avantages que l'on entrevoit au niveau de la validité des résultats (p. 5).*

Malgré ses nombreux avantages, certains pourraient lui reprocher d'être trop subjective, non-fiable, difficile à interpréter et coûteuse en temps et énergie. L'entrevue comporte donc également des limites. En effet, elle implique une grande disponibilité et exige un entraînement sérieux et le développement d'habiletés personnelles et interpersonnelles. Notamment, si l'entrevue favorise plus de volubilité, par ailleurs l'intervieweur pourra avoir à refréner les individus trop bavards.

De plus, l'écueil que l'on peut lui reconnaître est celui de la subjectivité du chercheur. D'une part, cette méthode demande des connaissances préalables sur l'expérience. Or, si le chercheur court un danger de biaiser ses observations en arrivant avec des idées toutes faites et des opinions bien arrêtées, par ailleurs, sa naïveté ou son ignorance sont tout aussi, peu propices à l'approfondissement des différents thèmes de l'entrevue.

Le danger d'accroc à la rigueur scientifique est particulièrement présent dans l'entrevue, car, justement, le chercheur participe à la relation. Le chercheur risque d'influencer la personne. Bien que cette limite existe, Deslauriers (1991) souligne que le chercheur qui maîtrise suffisamment le savoir-faire (connaissance approfondie de l'objet d'étude ou de la dimension technique de l'entrevue) et le savoir-être (ouverture d'esprit, empathie, écoute) peut prétendre avoir un certain degré d'objectivité. Toutefois, pour minimiser les biais liés à ce problème, nous avons vu que le chercheur doit appliquer rigoureusement les conditions d'utilisation du recherche qualitative, par exemple, en accumulant le plus de faits précis possible tout en indiquant clairement les limites de ses observations ainsi que les sources de ses données empiriques et analytiques.

Cependant, même si l'intervieweur tente d'enregistrer de façon précise et systématique les dires des répondants, ceux-ci, touchés par la recherche, ne parlent ni ne se comportent comme ils le feraient d'habitude. Parce qu'elle est moins anonyme, cette méthode peut créer plus d'insécurité et les répondants peuvent possiblement tenter de dissimuler les faits s'ils craignent à leur intégrité. Aussi tel que l'exprime Laperrière

(1993), le développement d'une interdépendance entre l'intervieweur et l'interviewé influence les perceptions, positions, réactions et attentes de l'un et de l'autre. Le rôle neutre du chercheur peut minimiser ce biais même si Boudreau (1995) précise ceci :

Le risque, en cours d'entrevue, d'orienter plus ou moins inconsciemment la personne sur des pistes qui appartiennent à son propre univers subjectif plutôt qu'à celui du sujet, est présent. De plus comme cette méthode ne préserve pas l'anonymat de l'interrogé, du moins pour le chercheur, cela peut nuire à l'expression d'opinions non admises socialement (p. 53).

D'un autre point de vue, la sélectivité des perceptions s'avère un autre problème de taille dont il faut tenir compte. Dans la notation et la catégorisation des dires, le chercheur doit se référer à des indicateurs concrets. D'ailleurs, comme Mucchielli (1991) le mentionne :

C'est ce phénomène de catégorisation déformante que certains méthodologistes veulent éviter en demandant aux observateurs de noter les paroles intégralement et en style direct et de ne pas donner d'emblée un sens, fût-il pour eux « évident et objectif », aux gestes, mimiques et comportements (p. 10).

C'est ce que nous avons fait par la rédaction intégrale du verbatim de chaque entrevue. Toutefois, il a été difficile de s'en sortir puisque, comme le souligne, cette fois-ci, Hammond (1970, cité dans Mucchielli, 1991), le seul fait de catégoriser dans l'analyse des données, c'est découper le réel selon un code en grande partie social et parfois relatif aux théories auxquelles nous adhérons en tant que chercheur. D'un autre point de vue, l'une des limites les plus importantes à nos yeux est que l'entrevue ne permet pas d'éviter les décalages possibles entre les dires des répondants et leurs comportements réels ou, dans les termes d'Argyris et Schön, entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée.

La connaissance de ces limites de l'entrevue nous a amené à prendre quelques précautions afin d'éviter que ces difficultés potentielles viennent entraver notre collecte de données. Ces précautions ont été présentées dans les parties précédentes. Nous en préciserons d'autres dans les pages suivantes.

2.2.3 DÉROULEMENT DES ENTREVUES

Dix-sept entrevues ont été réalisées dans le cadre de cette recherche⁴⁷. Les entrevues se sont déroulées durant les mois de février à avril 1997. Chaque entrevue a duré deux heures et a porté sur une expérience ayant été vécue par l'étudiant. Rappelons que nous avons demandé à l'étudiant d'identifier une expérience ayant été importante à ses yeux et lui ayant permis de développer des ressources utiles à sa future pratique professionnelle.

En plus de la chercheuse principal, trois étudiants, inscrits à un cours de méthodologie scientifique avancée, ont été engagés pour mener les entrevues⁴⁸. Ils ont participé également à l'analyse des entrevues, plus spécifiquement, à la codification, la catégorisation et à la recherche des phénomènes principaux relatifs à l'apprentissage expérientiel. Ces étudiants ont été formés à l'utilisation d'une méthodologie qualitative, à l'application de techniques d'entrevue et d'analyse qualitative de théorisation. Le fait que des étudiants d'un même département interviewent leurs pairs risquait de contaminer les données recherchées. C'est avec vigilance que nous avons demandé aux intervieweurs de ne pas dévoiler d'informations relatives à la recherche au cours du processus de cueillette des données.

Si cette situation comportait des risques, elle comportait également des avantages. Le statut des étudiants-chercheurs a facilité l'établissement d'une relation de confiance avec les interviewés. Plusieurs commentaires des participants ont été faits à ce sujet. Le nombre d'intervieweurs a présenté d'autres avantages dont, certainement celui de recueillir un plus grand nombre d'informations dans un temps restreint et celui notamment de pouvoir neutraliser la possibilité des biais relatifs à la chercheuse. Le fait de procéder à plusieurs entrevues sur un même phénomène, ainsi que le fait d'utiliser plusieurs intervieweurs a constitué une meilleure garantie de la validité et de la fiabilité de notre recherche. En effet,

⁴⁷ Si on compte les quatre entrevues préliminaires, cela totalise vingt-et-une entrevues réalisées.

⁴⁸ Ce cours est offert dans le cadre du programme de baccalauréat en psychologie de l'Université de Sherbrooke.

l'utilisation de plusieurs intervieweurs correspond à une forme de triangulation du chercheur (Mucchielli, 1996) ou une construction intersubjective du phénomène. Les propos recueillis auprès des répondants ont été contrebalancés par l'information donnée par les autres informateurs à la même interrogation posée par quatre personnes différentes.

Cette recherche s'est effectuée selon les règles d'éthique de toute recherche scientifique. En effet, outre les précautions déjà mentionnées pour assurer la crédibilité de notre recherche, les principes qui l'ont guidée sont basés sur les valeurs suivantes : le respect et le bienfait de la personne, le consentement éclairé, l'évaluation des avantages et des risques pour les participants, le choix juste et éclairé des participants et l'assurance de la confidentialité des données recueillies (Mucchielli, 1996).

Pour favoriser le plus possible l'établissement d'une relation de confiance, nous avons préalablement communiqué avec chacun des répondants pour nous présenter, pour expliquer le genre de recherche que nous menions, les objectifs que nous visions. Nous lui avons demandé s'il était intéressé à y participer. Si c'était le cas, nous lui avons expliqué le déroulement de l'entrevue et nous lui avons suggéré de réfléchir à une expérience qu'il aimerait partager avec nous. Nous lui avons fourni, s'il le désirait, une liste des questions qui seraient posées durant l'entrevue.

Chaque entrevue était menée dans un lieu choisi par le répondant, ou s'il n'avait pas de préférence, dans un bureau mis à sa disposition. Au début de la rencontre, nous avons présenté le formulaire de consentement (annexe 3) et avons insisté sur le caractère confidentiel des données recueillies ainsi que les raisons de l'utilisation de l'enregistreuse.

Nous avons précisé le déroulement de l'entrevue et nous avons poursuivi par des questions factuelles concernant l'âge et le statut de l'étudiant de façon à briser la glace et établir le profil de nos participants. Nous avons invité le répondant à identifier l'expérience sur laquelle il désirait échanger. À la suite de quoi, nous lui avons demandé de raconter ce qu'il a vécu avant, pendant et après cette expérience. L'utilisation d'un guide d'entrevue a

permis de couvrir, de façon générale, les mêmes éléments avec toutes les personnes interviewées et a facilité, par le fait même, l'analyse des données. Présentons comment ce guide a été élaboré.

2.2.4 ÉLABORATION DU GUIDE D'ENTREVUE

Le guide d'entrevue visait à faire expliciter les éléments d'une expérience vécue par un étudiant, plus précisément, comment il a été amené à vivre cette expérience, ce qu'il a vécu dans cette expérience, et ce que cette expérience lui a apporté en terme de ressources en vue de sa future pratique professionnelle. Afin d'assurer une plus grande fiabilité de notre instrument d'entrevue, nous nous sommes inspirée de deux auteurs : Paillé (1991) et de Seidman (1991). Une première version de ce guide a été produite en suivant les six étapes proposées par Paillé (1991) : (1) élaboration du premier jet, (2) regroupement thématique, (3) structuration interne des thèmes, (4) approfondissement des thèmes, (5) ajout des relances, (6) finalisation du guide.

Nous avons d'abord élaboré un premier jet d'interrogations que nous nous posions au regard de l'expérience vécue par une personne. Nous avons écrit tout ce qui nous venait en tête en réponse à la question : qu'est-ce qui m'intrigue là-dedans ? Ensuite, nous avons regroupé les divers éléments sous des rubriques génériques, c'est-à-dire des regroupements d'interrogations et d'idées autour de thèmes généraux. Nous sommes parvenue à trouver des thèmes en nous demandant : de quoi est-il question dans cette série d'interrogations ? En troisième lieu, nous avons structuré les thèmes en fonction d'un ordre permettant de créer une séquence logique (par exemple, procéder par ordre chronologique, passer du contexte à l'événement ou passer des faits au vécu). Cette structuration s'est peu à peu développé, par essais et erreurs, en tentant de répondre à la question : quel thème vient avant ou après ?

Par la suite, pour chacun des thèmes, nous nous sommes demandé : est-ce bien ce que nous voulons savoir et est-ce bien tout ce que nous voulons savoir ? Cette opération a permis de dégager d'autres thèmes ou sous-thèmes nous amenant à plus d'approfondissement. Face à chacun des thèmes, nous nous sommes également demandé ce que l'on attendait comme témoignage. Ce faisant, nous avons dégagé des indices ou des pistes qui pouvaient permettre de clarifier, nuancer, approfondir les témoignages. Enfin, même si notre guide restait, en partie, ouvert aux modifications et n'était ni exhaustif ni définitif, il nous paraissait somme toute assez complet.

Ce guide se divise en trois sections générales : (1) les antécédents à l'expérience, (2) l'expérience, et (3) le sens donné à l'expérience. Ces parties sont inspirées du modèle d'entrevue phénoménologique de Seidman (1991). Dans ce qui suit, nous explicitons chacune d'elles en lien avec le choix des questions que nous avons privilégiées pour obtenir l'information souhaitée.

Au tout début de l'entrevue, la personne décrit brièvement le type d'expérience qu'elle a choisi de nous raconter. Une première partie porte sur les antécédents à l'expérience. Ceux-ci réfèrent aux différents éléments ayant amené la personne à vivre l'expérience. Dans cette section, nous demandons notamment à la personne de nous parler de son cheminement de vie et de travail un peu avant l'expérience. Ce cheminement peut comprendre les événements importants, les aspects de sa vie familiale et sociale, son évolution personnelle, ses études, son travail, ses projets. Ces éléments sont une source riche d'informations sur les conditions physiques, psychologiques et sociales ayant favorisé l'engagement de l'étudiant dans l'expérience. Ils nous indiquent également le contexte global d'origine de l'étudiant, qui, comparé à celui qui succède l'expérience, peut nous éclairer sur ce qui a pu changer au cours de l'expérience.

Une deuxième partie porte sur l'expérience elle-même. Celle-ci concerne les facteurs ayant influencé l'évolution de l'expérience. Dans cette section, nous interrogeons l'étudiant, entre autres, sur le déroulement et les moments particulièrement significatifs de

l'expérience, sur son vécu émotif, physique et cognitif, sur ses relations avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans l'expérience, sur les choix personnels qu'il a faits. Ces quelques pistes d'investigation nous renseignent sur les phénomènes centraux caractérisant la démarche expérientielle et sur la perception subjective qu'en a l'étudiant. Elles nous permettent de répondre à notre premier objectif, celui de mieux comprendre comment la personne apprend par l'expérience, et conséquemment, elles nous amènent à cerner plus précisément les dimensions à la base de l'expérience telle que vécue par celui qui apprend.

La troisième partie porte sur le sens que le répondant donne à son expérience. Cette section se concentre sur les liens entre les antécédents à l'expérience, l'expérience elle-même et le développement de ses compétences. Nous accompagnons l'étudiant dans une réflexion portant, notamment, sur le moment et les circonstances où il a pris conscience que cette expérience était source d'apprentissage, les connaissances qu'il a acquises, les habiletés qu'il a développées, les changements qui se sont produits, l'influence de l'expérience sur son cheminement de vie et de carrière. Ces aspects représentent des données essentielles quant à l'atteinte de notre deuxième objectif, celui de cerner ce que l'expérience apporte à l'étudiant au niveau de sa future pratique professionnelle. De plus, nous en profitons pour nous enquérir de ses commentaires sur l'entrevue. Ces commentaires sont des indications précieuses sur l'utilisation et la pertinence du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion.

Cette version du guide d'entrevue a été expérimentée une première fois lors d'une entrevue exploratoire. Cette entrevue a permis de vérifier la pertinence et la cohérence du guide, d'expérimenter le processus d'entrevue ainsi que les procédures de transcriptions des données. De plus, l'analyse de ce transcrit a permis de nous familiariser avec les étapes de codification, de catégorisation et de mise en relation des données proposées dans la méthode d'analyse qualitative de théorisation (Mucchielli, 1996 ; Paillé, 1994).

Nous avons expérimenté une deuxième fois le guide d'entrevue auprès de quatre étudiants en psychologie. Cette fois-ci, les entrevues et les analyses ont été réalisées par trois assistants-chercheurs. Cette familiarisation leur a permis de vérifier leur compréhension des thèmes contenus dans le guide, d'évaluer leurs habiletés d'intervieweurs et leurs capacités d'analyse des données recueillies. Cette phase de notre recherche nous a aussi rassurée quant à la pertinence du guide et la richesse des informations recueillies. Toutefois, cette deuxième expérience nous a incitée à modifier notre guide initial. Nous présentons, en annexe 4, la version finale que nous avons utilisée dans notre recherche. Maintenant, traitons du choix des répondants.

2.3 PARTICIPANTS : ÉTUDIANTS EN PSYCHOLOGIE

Les personnes qui ont participé à notre recherche à titre de sujets de recherche ou, dans nos propres termes, à titre de co-chercheurs, sont des étudiants inscrits à la session d'hiver 1997 au baccalauréat et à la maîtrise en psychologie à l'Université de Sherbrooke. Dans les pages qui suivent, nous expliquons comment nous avons procédé pour les recruter et les sélectionner, puis nous présentons leur profil.

2.3.1 MODE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Le recrutement des participants s'est fait essentiellement à partir des critères de volontariat et de disponibilité, et en fonction de critères assurant la représentativité de la population étudiante en psychologie (voir la section portant sur les critères de choix des participants). En d'autres mots, nous avons accepté toutes les personnes ayant manifesté leur intérêt pour la recherche, mais au fur et à mesure de notre analyse, nous avons invité plus spécifiquement des personnes répondant aux critères déterminés. Nous avons utilisé une stratégie de recrutement ayant été, au préalable, approuvée par la direction du département de psychologie ainsi que par les responsables du premier cycle et du deuxième cycle.

Cette stratégie a consisté à solliciter la participation des étudiants en affichant un message sur les babillards du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Le contenu de ce message est présenté dans l'annexe 5. Nous avons également fait appel à leur participation, de vive voix, en expliquant sommairement le thème et les objectifs de la recherche et en invitant les étudiants intéressés à y participer. Cette sollicitation s'est réalisée à l'intérieur des cours offerts ou lors de rencontres informelles auprès d'étudiants. En ce qui concerne ces invitations et d'ailleurs dans tous les cas, les chercheurs ne connaissaient pas à l'avance l'expérience dont allait parler le répondant.

2.3.2 MODE DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

D'abord, rappelons que le but de la recherche est de comprendre comment une expérience vécue par l'étudiant peut contribuer au développement de ses compétences en psychologie. Nous avons cherché à étudier la logique et la cohérence de la dynamique interne et unique d'un processus subjectif. Le mode de sélection des participants s'est effectué selon une technique d'échantillonnage théorique. Cette notion signifie que les phénomènes étudiés ainsi que le choix des participants se fait en fonction des besoins d'informations qui émergent en cours de route (Mucchielli, 1996). L'échantillonnage théorique est généré par l'analyse des entrevues et renvoie au fur et à mesure à une sélection des informations recherchées sur le terrain.

Cette recherche visait à mieux comprendre des aspects de l'expérience vécue par un nombre restreint d'étudiants en psychologie. En d'autres mots, il ne s'agissait pas d'étudier l'expression du phénomène chez un très grand nombre d'étudiants, mais bien de rendre compte, avec justesse et profondeur, des données liées à un phénomène vécu par un nombre suffisant d'étudiants. Ainsi, la qualité et la profondeur des entrevues ont été favorisées plutôt que leur quantité.

À cet égard, le nombre d'entrevues réalisées a été régulé à travers le jeu de la saturation et de l'échantillonnage théorique (Mucchielli, 1996). La notion de saturation est un critère de validation qui désigne *le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié* (Mucchielli, 1996, p. 204). Cela constitue un signal qu'il peut cesser la collecte ou l'analyse des données, ou les deux actions réalisées simultanément. De cette façon, une saturation des données a pu être atteinte afin de permettre une transférabilité éventuelle de savoir, plutôt qu'une généralisation de celui-ci. En d'autres mots, les utilisateurs de la recherche pourront être en mesure d'apprécier les résultats produits, de faire des comparaisons avec leur propre contexte et de comprendre le phénomène étudié compte tenu de leurs propres contraintes contextuelles (Mucchielli, 1996, p. 204). Ainsi, la précision des phénomènes significatifs a permis à la chercheuse de clore la cueillette et l'analyse des données sur le thème suite à la réalisation de 17 entrevues.

Toutefois, même s'il s'agissait d'un choix non probabiliste, le souci de représentativité de la population ciblée a été réel et s'est basé sur des critères précis. Concrètement, et tel que mentionné, au fur et à mesure de notre recherche, nous avons sollicité des personnes répondant particulièrement à certains critères déterminés. Au bout de 17 entrevues, nous avons atteint une saturation des données satisfaisante tout en obtenant un nombre représentatif d'étudiants. Voici donc les critères qui ont prévalu pour le choix des participants à notre recherche.

2.3.3 CRITÈRES DE CHOIX DES PARTICIPANTS

Afin de mieux comprendre comment une expérience peut contribuer au développement des compétences des étudiants en psychologie, nous avons fait le choix des participants selon des critères particuliers. Premièrement, ce sont des personnes ayant vécu une expérience signifiante. Définissons encore une fois ce qu'on entend par « expérience signifiante ». Cette expérience doit avoir été importante aux yeux de la personne. Elle peut

avoir été vécue en dedans ou en dehors du contexte académique, mais elle doit avoir permis de développer des ressources reliées à une future pratique professionnelle en psychologie.

Deuxièmement, il s'agit d'étudiants désirant s'orienter vers une pratique professionnelle en psychologie. Ils sont inscrits à un programme universitaire de psychologie de l'Université de Sherbrooke au cours de l'année 1996-1997, soit au premier cycle soit au deuxième cycle. Ces deux types de population représentent notre clientèle ciblée.

Nous avons sélectionné ces étudiants en fonction de trois caractéristiques : le cycle d'étude (1ier ou 2ième cycle), le sexe (féminin ou masculin), le statut (régulier ou adulte). Nous nous sommes assurée d'obtenir une représentativité proportionnelle à la répartition réelle de la population étudiante. Au niveau du cycle d'étude, la répartition réelle au premier cycle est de 167 étudiants, et au deuxième cycle, de 93 étudiants. En conséquence, la proportion représentative devait correspondre, au premier cycle, à un nombre de 11 étudiants, et au deuxième cycle, de 6 étudiants. Au niveau du sexe, la répartition réelle est de 210 étudiants de sexe féminin et de 50 étudiants de sexe masculin. En conséquence, la proportion représentative devait correspondre à un nombre de 13 étudiantes et de 4 étudiants. Au niveau du statut, la répartition réelle d'étudiants réguliers (moins de 25 ans) est de 194 et d'étudiants adultes (26 ans et plus) de 66. En conséquence, la proportion représentative devait correspondre à un nombre de 12 étudiants réguliers et de 5 étudiants adultes.

Rappelons que notre intention n'était pas de comparer les groupes. En fait, cette représentativité était plus vertueuse que pertinente car les données recueillies n'indiquent aucune différence entre les étudiants du premier et du deuxième cycle, les femmes et les hommes, les étudiants ayant un statut régulier et adulte. Cette représentativité aura au moins permis d'obtenir une variété de répondants assurant une plus grande validité des données. De plus, les entrevues préliminaires n'ayant révélé aucune différence notable attribuable aux différents types de population, un même outil de cueillette a été utilisé auprès de l'ensemble

d'entre eux. Toutefois, il a fallu tenir compte particulièrement qu'au premier cycle en psychologie, les étudiants n'ayant pas de stage pratique d'intervention, ont une idée plus abstraite de l'utilité de leurs ressources dans leur future pratique professionnelle. En ce qui concerne les étudiants inscrits au deuxième cycle, ils cheminent dans une formation axée vers l'intervention professionnelle, et ont une idée plus concrète de l'utilité de leurs ressources dans leur future pratique professionnelle.

Nous avons utilisé une grille permettant de retracer rapidement les informations correspondant aux critères de sélection des participants. Cette grille intitulée « Profil du participant » est présentée en annexe 6. Voyons en quoi consiste le profil des étudiants ayant participé à la recherche.

2.3.4 PROFIL DES PARTICIPANTS

Le profil des participants correspond aux caractéristiques des personnes ayant participé à notre recherche. Rappelons les trois caractéristiques retenues : le cycle d'étude (1^{er} ou 2^{ème} cycle), le sexe (féminin ou masculin), le statut (régulier ou adulte). Ces caractéristiques sont présentées au tableau I, à la page suivante.

Quelques indications préalables permettent d'expliquer ce tableau. Dans la colonne PARTICIPANTS, un chiffre de 1 à 17 représente chacun des étudiants. Nous avons préféré ce type d'identification afin de préserver l'anonymat des participants. Dans la colonne CYCLE, la lettre B indique le premier cycle (baccalauréat) et la lettre M désigne le deuxième cycle (maîtrise). Pour chaque étudiant, nous avons précisé, par un chiffre de 1 à 3, l'année d'étude poursuivie en 1996-1997. Dans la colonne SEXE, la lettre F correspond au sexe féminin et la lettre H (pour homme) représente le sexe masculin. Dans la colonne STATUT, la lettre R signifie un statut régulier et la lettre A désigne un statut adulte. Le TOTAL des personnes interviewées est indiqué au bas de chaque colonne.

Tableau I Profil des participants

PARTICIPANTS	CY CLE		SE XE		STA TUT	
	Baccalauréat	Maîtrise	Féminin	Masculin	Régulier	Adulte
1		M (2ième)	F			A
2		M (2ième)	F			A
3		M (1ière)		H		A
4		M (2ième)	F			A
5	B (1ière)		F		R	
6	B (3ième)		F			A
7	B (2ième)		F		R	
8		M (1ière)		H		A
9	B (1ière)			H	R	
10	B (2ième)		F		R	
11	B (1ière)			H	R	
12	B (3ième)			H	R	
13	B (2ième)		F		R	
14	B (3ième)		F		R	
15	B (1ière)		F		R	
16	B (3ième)		F		R	
17	B (3ième)		F		R	
TOTAL	12	5	12	5	11	6

Tels qu'on peut le constater dans ce tableau, au total, 17 étudiants ont participé à notre recherche. Sur ces 17 participants, 12 étudiants étaient inscrits au premier cycle et 5 étaient inscrits au deuxième cycle, 12 étudiants étaient de sexe féminin et cinq étaient de sexe masculin, 11 étudiants avaient un statut régulier et six étudiants avaient un statut

adulte. Avant d'entreprendre ces entrevues, nous avons réalisé des entrevues préliminaires auprès de quatre étudiants au premier cycle, dont deux femmes et deux hommes, un étudiant ayant un statut régulier et trois étudiants adultes. Ces entrevues préliminaires ont été à la base de quelques pistes d'interprétation, toutefois, elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie. Voilà pourquoi nous ne les incluons pas dans le tableau concernant le profil des participants.

Le profil de ces étudiants correspond, en proportion relative, à la répartition totale de la population étudiante (voir la section 2.3.3 précisant des critères de choix des participants). La différence minimale entre le total des personnes interviewées et le nombre prévu (qui ne dépasse pas une personne de plus ou de moins) repose essentiellement sur le respect des critères de volontariat et de disponibilité des participants dans le mode de recrutement. À cet égard, nous n'avons pas refusé les étudiants qui désiraient participer à notre recherche. C'est pourquoi nous obtenons un plus grand nombre d'étudiants inscrits au premier cycle, de sexe masculin et de statut adulte que ce que nous prévoyions.

Un dernier aspect méthodologique concerne la procédure d'analyse privilégiée dans notre recherche. Il s'agit d'une méthode appelée l'« analyse qualitative de théorisation ». Nous la présentons maintenant.

2.4 MÉTHODE D'ANALYSE : ANALYSE QUALITATIVE DE THÉORISATION

À partir de l'enregistrement sur magnétophone et la transcription des entrevues, chacune d'elle a fait l'objet d'une analyse approfondie. La transcription des entrevues totalise 1220 pages. Pour faciliter l'analyse d'une telle quantité de données, nous avons utilisé le logiciel NUD.IST 3.0.5. Ce logiciel est utilisé pour la catégorisation de données qualitatives. Il simplifie l'opération de mise en relation des catégories et permet de retracer rapidement les données brutes liées à ces catégories.

L'analyse de ces données repose sur des procédures liées à une méthode appelée l'« analyse qualitative de théorisation ». Elle s'inscrit dans un paradigme constructiviste et vise la description et la compréhension d'un phénomène. En effet, l'expression théorisation permet de désigner à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée.

Mucchielli (1996) définit l'analyse qualitative de théorisation comme une méthode *visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conception et à la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives* (p. 184). De plus, il précise que l'analyse qualitative de théorisation se distingue de la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967) - reprise plus récemment par Strauss et Corbin (1990) - dont elle est issue, par trois éléments : 1) elle est prise ici comme méthode d'analyse de données, plutôt que comme stratégie générale de recherche ; 2) elle laisse de côté l'objectif de production d'une théorie, pour celui, plus réaliste, moins engageant et plus axé sur le processus, de théorisation ; 3) elle est détaillée en termes d'opérations successives de construction théorisante, plutôt que de codages multiples (Mucchielli, 1996).

En nous inspirant particulièrement des écrits de Paillé (1994), qui sont repris plus récemment dans Mucchielli (1996), nous avons mené ce processus de théorisation en six grandes étapes : (1) la codification, (2) la catégorisation, (3) la mise en relation, (4) l'intégration, (5) la modélisation, (6) la théorisation.

Il importe de mentionner que ces étapes, quoique présentées dans un ordre chronologique, ne sont pas exclusives les unes aux autres et ne représentent pas une progression parfaitement linéaire, plutôt, elles ont été réalisées avec une certaine concomitance, s'alimentant les unes les autres. En termes concrets, le processus d'analyse de chaque entrevue a permis d'alimenter au fur et à mesure l'ensemble de la démarche visant à mieux comprendre comment un étudiant se développe par l'expérience. Les

données obtenues dans les premières entrevues ont permis d'identifier des pistes d'investigation pour les entrevues ultérieures, et ainsi de suite. Cette manière d'analyser les corpus a assuré l'approfondissement des thèmes émergents des entrevues.

2.4.1 CODIFICATION

La première opération de l'analyse consistait en un examen attentif et une reformulation authentique de la réalité vécue et manifestée. C'est donc à partir de la transcription intégrale des entrevues que nous avons débuté le codage des données. Lors de cette étape, nous avons procédé à la lecture des données recueillies tout en dégagant l'essentiel du témoignage livré. Chaque segment d'entrevue pertinent à la question de recherche a été codé, sans toutefois chercher à le qualifier ou à le conceptualiser (ce que l'on a fait dans une étape ultérieure). Les mots ou expressions retenus pour résumer le propos recueilli sont restés très près du témoignage livré. Pour être plus précis, il s'agissait de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?

Les codes émergeaient essentiellement des connaissances et du vocabulaire de la chercheuse qui ont été mis à contribution directement et assez librement en réaction aux données. Le but poursuivi par cette étape, comme l'exprime Paillé (1994) était de classifier, de découper ou d'étiqueter les informations recueillies de façon à pouvoir retrouver chaque segment du corpus rapidement en vue de le soumettre éventuellement à une analyse plus poussée, soit à la deuxième étape de la démarche : la catégorisation.

2.4.2 CATÉGORISATION

Dans une deuxième étape, nous avons porté l'analyse à un niveau plus conceptuel en nommant de manière plus abstraite et plus englobante les phénomènes qui se dégagent des données. Pour ce faire, nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous

sommes revenue à nos codes initiaux et avons tenté de dégager ce que Paillé (1994) appelle les « codes conceptuels » (codes qui renvoient à des phénomènes plus larges, à des idées plus abstraites). Toutefois, bien que la codification ait débouché sur la génération de concepts importants, il a été utile d'entreprendre une nouvelle lecture du corpus en inscrivant des catégories dans la marge.

Mucchielli (1996) définit une catégorie comme *un mot ou une expression désignant, à un niveau relativement élevé d'abstraction, un phénomène tel que perceptible dans un corpus de données* (p. 186). La catégorie diffère du code, la première étant davantage générale et évocatrice, la deuxième étant très près du témoignage. Dans la méthode d'analyse qualitative de théorisation, la catégorisation correspondait à l'identification de thèmes qui se révélaient de l'analyse des données.

Pour ce faire nous avons posé au corpus les questions propres à cette phase d'analyse : qu'est-ce qui se passe ici ? Je suis en face de quel phénomène ? (Paillé, 1994). Cependant, la génération de catégories a représenté un long travail de raffinement conceptuel et d'adéquation empirique. Comme le suggère Mucchielli (1996), toute catégorie d'importance devait être soumise à un travail visant à la *définir avec concision, justesse et adéquation ; à en dégager les propriétés ; à en spécifier les conditions d'existence ; et à en identifier les diverses formes* (p. 287). L'ensemble des catégories, qui sont mutuellement exclusives, ont permis de mieux comprendre certains aspects apparaissant dans l'apprentissage expérientiel.

Cette deuxième étape a permis d'identifier des thèmes, des phénomènes, des explications locales restreintes, des relations entre les événements, des construits théoriques. En d'autres mots, nous avons réduit à un deuxième niveau le matériel et avons commencé à toucher à la compréhension du phénomène de l'expérience telle que vécue par les étudiants.

2.4.3 MISE EN RELATION

À cette étape, la mise en relation des catégories était forcément commencée. Dans le cadre de cette troisième opération, il s'agissait de la systématiser. Les questions posées au corpus étaient cette fois-ci : ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-il lié ? Puisqu'une catégorie représente toujours un phénomène, l'exercice revenait à demander, par exemple, s'il y a un lien entre la catégorie A et la catégorie B telles qu'elles se représentent à nous dans l'ensemble des extraits de verbatim.

De plus, comme ces liens se situent au niveau du corpus mais aussi au niveau du phénomène comme tel, nous avons posé la question des liens entre un phénomène et un autre. En conséquence, si le premier niveau correspondait aux données empiriques, le deuxième permettait provisoirement de postuler des liens entre les deux phénomènes. Un nouvel examen du corpus ou des entrevues supplémentaires permettaient de vérifier, éventuellement, les liens postulés.

Cette troisième étape a permis de raffiner notre analyse en mettant en relation des catégories qui, jusque-là, étaient relativement indépendantes les unes des autres. Cette phase marquait le passage de la description à l'explication et elle a conduit spontanément à la quatrième étape, celle de l'intégration.

2.4.4 INTÉGRATION

Lors de cette étape, il s'agissait d'intégrer les divers morceaux de l'analyse afin de délimiter un objet précis et cohérent propre au phénomène à l'étude. À ce sujet Mucchielli (1996) dit : *Nous voilà à un moment donné à l'intersection d'une analyse de plus en plus complexe et d'un objet qui demande à être cerné définitivement* (p. 189). Cette quatrième étape visait à dégager l'unité fondamentale de l'analyse globale qui s'est imposée d'elle-même.

Les questions posées au corpus étaient alors : quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Sur quoi mon étude porte-t-elle en définitive ? (Mucchielli 1996). L'intégration a permis de cerner l'objet définitif de la thèse, elle a donné en quelque sorte le thème du document final. Cet objet d'analyse a nécessité cependant d'être interrogé, d'être précisé ; il s'agissait de la modélisation.

2.4.5 MODÉLISATION

En effet, comme l'indique Mucchielli (1996), si cette analyse et les découvertes qui en ont découlé ont toujours été stimulantes, elles ont amené par contre une nouvelle série d'interrogations mais cette fois-ci, à un niveau passablement élevé d'abstraction. À cette étape, le travail consistait à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration. Pour ce faire, Mucchielli (1996) suggérait encore une fois de tenter de répondre aux questions suivantes posées dans le cas présent au phénomène expérientiel : quelles sont les propriétés de l'expérience ? Quels en sont les antécédents ? Quelles en sont les conséquences ? Quels sont les facteurs qui l'influencent ?

2.4.6 THÉORISATION

Une sixième et dernière opération a été la théorisation. C'est une étape qui, en fait, n'en était pas tout à fait une puisqu'il s'agissait de consolider la théorisation déjà bien avancée par les étapes précédentes. Cette étape ultime de l'analyse a nécessité une maturation des corpus empiriques et théoriques et a supposé une description, une explication et, éventuellement, la possibilité de prédire ou de généraliser l'ensemble du processus qui apparaissait.

Dans notre cas, l'analyse de la démarche expérientielle a donc permis de décrire et d'expliquer un certain nombre d'événements et de phénomènes qui sont impliqués directement ou indirectement dans ce processus vécu subjectivement. Toutefois, la prédiction et la généralisation, découlant des étapes de modélisation et de théorisation, ne sont réellement possibles qu'après plusieurs études sur un même objet. En conséquence, il est normal, qu'après la présente recherche, il soit difficile de modéliser et de dégager une théorie sur l'apprentissage expérientiel. Toutefois, sans que cette démarche d'analyse puisse rendre compte de TOUT de le phénomène, nous croyons que la qualité et la pertinence des témoignages ont pu amener un éclairage nouveau sur l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie.

Cette démarche partant de l'examen minutieux de chacun des témoignages a abouti à la rédaction d'une synthèse des récits d'expérience. Celui-ci présente la reconstitution des découvertes émergentes du vécu des étudiants dans une compréhension globale de l'expérience telle que vécue et racontée par eux. Ce texte se veut le reflet de la compréhension du phénomène plutôt que son explication, et de sa découverte plutôt que de sa vérification. L'analyse des récits d'expérience, ainsi que la synthèse des données sont présentées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

ANALYSE

Cette recherche vise essentiellement à mieux comprendre comment une expérience vécue par l'étudiant peut contribuer au développement de ses compétences en psychologie. Pour saisir ce phénomène, nous avons demandé à des étudiants inscrits au programme de psychologie de raconter une expérience importante à leurs yeux ayant contribué au développement de leurs compétences. À cette question, plusieurs personnes ont identifié un événement déclencheur. Cependant, il apparaît clairement que ce qui constitue la démarche expérientielle va bien au delà de l'événement qui l'a déclenchée. Celle-ci englobe tant les antécédents au déclencheur, le déclencheur lui-même que le processus de développement qui en découle. Nous utilisons l'expression « démarche expérientielle » ou la notion « expérience » pour signifier l'ensemble du phénomène étudié. Rappelons notamment que la « démarche expérientielle », et par le fait même l'expérience, réfère davantage aux aspects du cheminement personnel vécu à travers l'expérience qu'aux étapes du processus d'apprentissage. Le mot « événement », ou plus spécifiquement celui de « déclencheur », signifie donc une occasion spécifique ayant favorisé la démarche expérientielle.

Chacune des personnes interviewées a donc raconté le récit de son expérience. Au total, 17 récits ont été relatés. Ceux-ci constituent le champ expérientiel qui correspond à l'ensemble des événements qui sont à l'origine de leur expérience. Le champ expérientiel est caractérisé par une diversité d'expériences. En effet, au-delà des aspects qu'ils ont en commun, chacun des récits révèle une expérience et un processus propres. La description sommaire et chronologique des expériences rapportées lors des entrevues rend compte de

cette diversité. Dans cette description, chacune des personnes ayant participé à notre recherche est identifiée par un chiffre afin de préserver son anonymat. Les expériences identifiées par les étudiants concernent :

- (1) *la fondation d'un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté ;*
- (2) *une rupture amoureuse ;*
- (3) *un travail outremer ;*
- (4) *un épuisement ;*
- (5) *un enfantement ;*
- (6) *le décès de mère de la personne ;*
- (7) *un voyage en Amérique Latine ;*
- (8) *une dépression nerveuse majeure ;*
- (9) *la lecture d'un livre ;*
- (10) *une dépression vécue par la mère de la personne ;*
- (11) *une maladie pulmonaire ;*
- (12) *un travail en animation et des crises d'angoisse ;*
- (13) *une relation avec une personne cocaïnomane ;*
- (14) *une tromperie amoureuse vécue par une cousine ;*
- (15) *un vécu dans l'univers de la drogue ;*
- (16) *une série d'événements troublants (avortement, dépression du père de la personne, séparation, disparition du chien de la personne) ;*
- (17) *un cours pratique universitaire* ⁴⁹.

⁴⁹ Les récits relatés lors des entrevues préliminaires traitaient du décès d'un jeune frère, d'un voyage en Asie, d'une crise cardiaque, d'une rencontre avec un professeur. De plus, d'autres expériences marquantes ont été signalées par l'ensemble des personnes interviewées. Parmi celles-ci, certaines concernent le travail ou le bénévolat, des stages d'intervention ou des recherches, des relations interpersonnelles, la mort d'un proche, un déménagement, une opération chirurgicale, un échec sportif, académique ou de travail, un cours de développement des compétences personnelles, le divorce des parents, le retour aux études, une vie seul, des difficultés financières.

À l'instar des récits recueillis par Clouzot et Bloch (1981), ce champ expérientiel étonne par son caractère hétéroclite. Tel que l'exprime un étudiant interviewé, n'importe quoi peut être source de développement : (17)⁵⁰ *Je pense qu'on peut retirer quelque chose d'à peu près tout ce qu'on vit (...) Je pense qu'il y en a une multitude d'expériences significatives. Il suffit de les chercher.* Ce qui compte, somme toute, c'est la signifiante qu'une situation prend dans l'existence de celui qui la vit. À cet égard, une expérience peut être signifiante pour une personne et ne pas l'être pour une autre. Si elle l'est, l'impact qu'elle a peut être différent d'un individu à l'autre. C'est ainsi que l'exprime une autre personne interrogée : (2) *On peut vivre une même situation et on ne retirera pas la même affaire.*

La diversité du champ expérientiel n'empêche pas de voir apparaître des traits communs à la totalité des expériences. En effet, l'analyse des récits révèle un certain nombre d'éléments particuliers permettant de mieux cerner en quoi une expérience peut être source de développement pour un étudiant en psychologie. Cette analyse conduit à une synthèse susceptible d'organiser en un tout cohérent différentes composantes de l'expérience. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la synthèse des récits d'expérience. Puis, nous abordons les impacts des données relatives à la démarche expérientielle sur le développement des compétences dans la formation professionnelle en psychologie.

3.1 SYNTHÈSE DES RÉCITS D'EXPÉRIENCE

L'analyse des récits d'expérience amène une meilleure compréhension de l'expérience telle que vécue par des étudiants en psychologie. Elle amène également à formuler une typologie différente de celle de Clouzot et Bloch (1981)⁵¹. Notre analyse permet l'identification de données riches concernant les dimensions essentielles à la base de

⁵⁰ Le chiffre apparaissant avant une citation correspond au numéro d'identification de la personne interviewée.

⁵¹ Ces derniers identifient des conditions et des moyens favorisant l'apprentissage. Les conditions sont les suivantes : la motivation, le plaisir, la liberté, l'expérience vécue sur le terrain. Les moyens sont : les sources d'informations, l'autre, le groupe.

la démarche expérientielle ainsi que sa contribution au développement des compétences du futur praticien.

D'une part, l'analyse indique que l'expérience comporte quatre dimensions principales. Premièrement, c'est une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement. Cela suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut servir de déclencheur propice au changement. Deuxièmement, c'est une expérience signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne. Elle correspond particulièrement à un besoin et une propension chez la personne, elle peut présenter également un défi et des aspects de nouveauté. Troisièmement, c'est une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation. Quatrièmement, c'est une expérience impliquant une relation significative d'assistance. Cette relation, qui s'établit avec un interlocuteur important aux yeux de la personne, favorise l'utilisation et le développement de ses propres ressources. L'expérience comprend également deux dimensions complémentaires. D'abord, l'auto-réflexion qui implique que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. Puis, la reconnaissance de l'accomplissement qui réfère au jugement positif de soi ou d'autrui porté sur la réalisation d'un cheminement personnel à travers l'expérience.

D'autre part, les données recueillies suggèrent un certain nombre d'apports découlant de l'expérience. Ces apports se présentent sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. L'actualisation correspond à un continuum par lequel un potentiel est découvert. Il se consolide et se transforme. L'actualisation du potentiel de l'étudiant est mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de métacompétences. Une métacompétence est une ressource propre à l'individu - un savoir, savoir-faire et savoir-être - qui englobe plusieurs aptitudes utiles dans la pratique. Deux métacompétences sont développées à travers la démarche expérientielle. Celles-ci sont traduites par les expressions suivantes : comprendre par

l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension d'une réalité. La deuxième renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle. Dans cette partie, une première section traite des dimensions de l'expérience puis, une deuxième section discute de ses apports.

3.1.1 DIMENSIONS DE L'EXPÉRIENCE

L'étude approfondie de chacun des récits des étudiants permet de faire ressortir un certain nombre d'aspects dynamiques et significatifs de la démarche expérientielle. Celle-ci laisse entendre qu'une expérience, qui est source de développement, comporte quatre dimensions principales. Ces dimensions sont présentées à la figure 8.

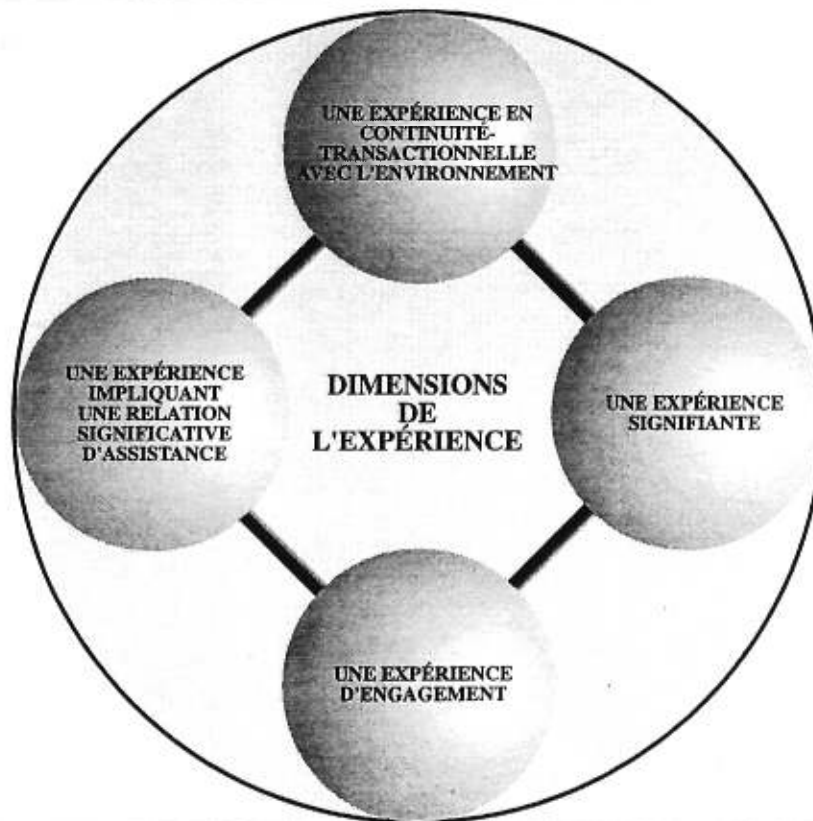


Figure 8 Dimensions de l'expérience⁵²

⁵² Les figures de cette section ont été conçues par François Ménard.

Reprenons les quatre dimensions sommairement : (1) une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement, (2) une expérience signifiante, (3) une expérience d'engagement, (4) une expérience impliquant une relation significative d'assistance. Celles-ci coïncident avec les éléments qui reviennent toujours ou très fréquemment à travers la diversité des récits. Cette fréquence, correspondant à un degré satisfaisant de saturation des données, amène à considérer ces éléments comme des dimensions importantes de l'expérience vécue par les étudiants interviewés.

Notre analyse des données met en lumière deux autres dimensions : l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement. Celles-ci apparaissent avec force dans un nombre restreint de récits. Puisque notre recherche n'a pas permis de faire ressortir avec autant de précision leurs différentes composantes, nous les considérons comme des dimensions complémentaires à l'expérience. Celles-ci sont abordées à la fin de cette section.

Dans les pages qui suivent, nous explicitons et illustrons chacune des dimensions de l'expérience. Nous verrons que, si celles-ci rejoignent certains aspects des modèles d'apprentissage expérientiel du cadre théorique de cette thèse, elles présentent également plusieurs perspectives nouvelles.

3.1.1.1 UNE EXPÉRIENCE EN CONTINUITÉ-TRANSACTIONNELLE AVEC L'ENVIRONNEMENT

La première dimension qui apparaît de façon frappante dans les récits des étudiants est la continuité-transactionnelle de l'expérience. Elle réfère à ce que Dewey considérait être une exigence de l'apprentissage expérientiel. La continuité-transactionnelle de l'expérience se rattache aux deux notions : la continuité et la transaction. Rappelons que la continuité signifie que l'expérience actuelle emprunte quelque chose aux expériences passées et influence de quelque manière les expériences ultérieures. D'autre part, la transaction

suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Ainsi, c'est inévitablement à travers l'interaction entre l'étudiant et son environnement que l'expérience prend forme et devient une source de développement. Les récits permettent de comprendre davantage ce phénomène. En effet, selon ceux-ci, cette interaction suppose une démarche expérientielle concrète, indissociable du contexte, progressive et à long terme dans laquelle un événement peut servir de déclencheur propice au changement. Nos découvertes permettent donc de préciser six éléments de l'expérience en interaction avec l'environnement : (1) la concrétude de l'expérience, (2) l'indissociabilité expérientielle, (3) la progression de l'expérience, (4) le long terme de l'expérience, (5) le déclencheur de la démarche expérientielle, (6) une occasion propice au changement. Ces éléments sont présentés à la figure 9.

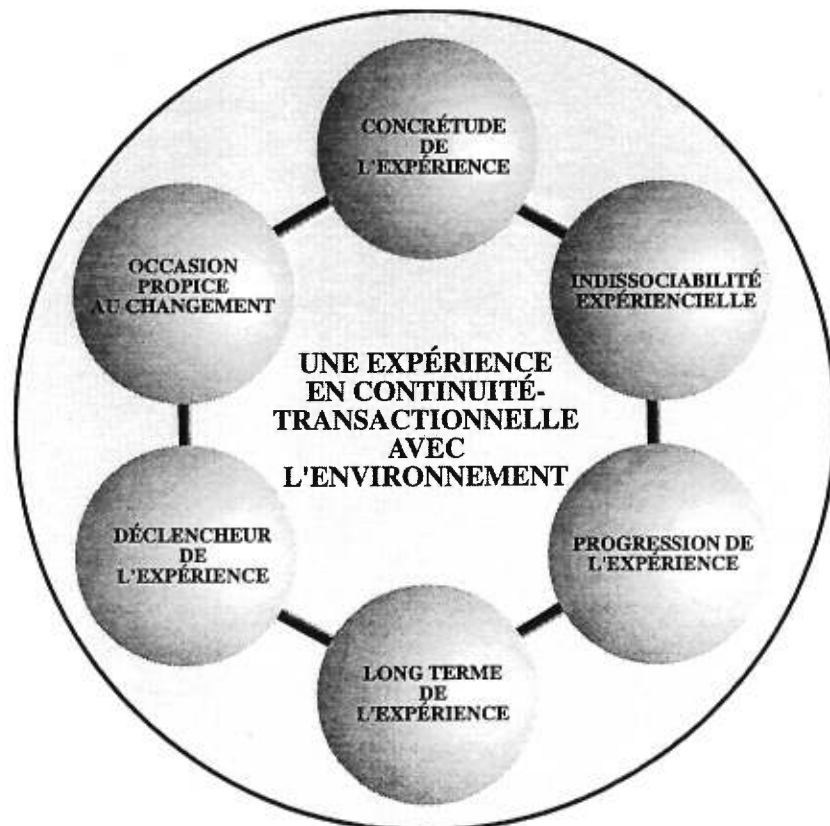


Figure 9 Une expérience en continuité-transactionnelle avec l'environnement

3.1.1.1.1 CONCRÉTUDE DE L'EXPÉRIENCE

Un premier élément concerne la concrétude de l'expérience. Cet aspect de l'expérience rejoint particulièrement l'une des composantes du modèle d'apprentissage expérientiel de Lewin accordant une importance majeure à l'expérience concrète dans le développement d'un savoir pratique. Nos découvertes concernant la concrétude de l'expérience rejoignent également les résultats obtenus par Peltier (1987). De plus, à l'instar de Rogers (1976), qui insistait sur l'importance du contexte réel, Clouzot et Bloch (1981) abondent dans ce sens⁵³. Sauf quelques exceptions, la majorité des expériences racontées par les étudiants se déroulent dans un environnement où la personne est confrontée à une réalité bien concrète. Dans presque tous les récits, l'expérience ou une partie de l'expérience se déroule sur le terrain. Une immersion dans un pays étranger en est un exemple type. Cependant, une relation amoureuse avec une personne cocaïnomane ou un travail d'intervention auprès des jeunes en difficulté est également une situation bien réelle. Selon la vision d'une personne interviewée, la concrétude de l'expérience est de pénétrer dans un univers qui n'est (12) *pas capitonné (...)* travailler avec du monde vraiment magané (...) *prendre la responsabilité de vies humaines qui souffrent (...)* y être et avoir de la misère. C'est ainsi que celle-ci décrit sa réalité :

(12) *J'arrive dans un milieu super difficile au quartier Centre. Dans ma première journée de travail avec les 9 à 11 ans, il y a eu trois batailles en moins de deux heures ! Il y a une fille de 11 ans qui a amené de la drogue au terrain de jeu. J'avais des gens qui ont volé. J'en avais six qui ne parlaient pas le français, sur un groupe de 30. C'était vraiment une réalité.*

D'un autre point de vue, les récits des étudiants indiquent que la concrétude de l'expérience implique qu'elle n'a pas lieu dans un vase clos. La continuité-transactionnelle de l'expérience est identifiée par un autre étudiant comme (3) *un fil continu* ou comme (3) *un tramway dans lequel tu embarques, tu fais un bout. Tu débarques et, à un moment*

⁵³ À cet égard, Clouzot et Bloch (1981) écrivent ceci : *De fait nous n'avons recueilli aucun récit où l'expérience vécue ne joue pas un rôle déterminant. Sans expérience vécue, l'apprentissage reste livresque, intellectuel. Qui pourrait apprendre en effet à rouler à bicyclette en étudiant la mécanique et la théorie de l'équilibre sur le vélo ? C'est pourtant très souvent ce que l'on continue d'ignorer dans nos écoles, comme si « les mots sur les choses » étaient plus importants que les choses elles-mêmes (p.89).*

donné, tu as besoin de rembarquer. L'expérience semble alors confondue à la vie, comme si tous les morceaux d'une trame expérientielle s'imbriquaient les uns dans les autres. Ce phénomène réfère à un deuxième élément : l'indissociabilité expérientielle.

3.1.1.1.2 INDISSOCIABILITÉ EXPÉRIENTIELLE

L'indissociabilité expérientielle se définit par le fait que la démarche expérientielle est indissociable du cheminement de vie et du contexte dans lequel vit l'étudiant. La trame expérientielle, où le passé, le présent et le futur s'entremêlent, est nouée à la trame de vie comme les brins d'une même corde. Plusieurs témoignent de l'indissociabilité expérientielle à leur vie. Certains diront que *(1) tout est en lien*, que les expériences ne sont pas *(3) coupées au couteau*, que *(9) tout entre en ligne de compte, qu'il y a vraiment beaucoup de choses qui s'entrecoupent*.

Ce facteur, correspondant plus spécifiquement à la notion de continuité de Dewey, ne présente pas qu'une condition favorisant l'apprentissage, mais il implique, selon les récits des étudiants, qu'il est même difficile de dissocier les influences de l'expérience des autres expériences ayant agi sur le cheminement de la personne. C'est ainsi que le constate un étudiant : *(9) Certains changements dans ma personnalité ont sûrement été influencés par cette expérience, mais en même temps ils sont influencés par d'autres éléments. Je ne pourrais pas dire que dans ces attitudes-là, il n'y a que cette expérience qui ait influencé.* Une autre personne interrogée explique cette notion à partir de sa propre expérience :

(5) C'est difficile de dire c'est X, c'est l'événement tel qui a fait cela, souvent c'est une séquence d'événements, puis cela a fait cela, une petite affaire là et une petite affaire là, avec ma perception à moi a fait cela. Le fait que j'ai su que j'étais enceinte m'a fait devenir plus mature, mais dans le fond ce n'est pas (seulement) parce que j'ai su que j'étais enceinte, c'est le fait que je l'ai gardé (mon enfant), c'est le fait que j'ai vécu cela de telle façon, que mon père a réagi comme cela, ma mère a réagi d'une telle autre façon.

En conséquence, l'expérience apparaît suite à une démarche complexe prenant de chaque événement une chose qui donne un sens à un autre. La complexité d'une expérience est telle que, parfois, ses ramifications sont surprenantes. Une étudiante nous raconte avoir vécu une période d'épuisement l'ayant amenée à suivre une thérapie favorisant, à son tour, une plus grande acceptation de son homosexualité. En fait, *(12) il y a tellement de chevauchements de plein d'affaires* qu'il en devient difficile de déterminer quand l'expérience commence et quand elle se termine. À cet effet, on dira que *(2) l'expérience, on ne peut pas vraiment la définir dans un temps précis*. Il s'agit plutôt d'un cheminement *progressif* dans lequel ce qui précède l'expérience, l'expérience elle-même et ce qui la suit sont en continuité.

3.1.1.1.3 PROGRESSION DE L'EXPÉRIENCE

Un troisième phénomène lié à la continuité-transactionnelle de l'expérience repose sur le fait que les acquis antérieurs se poursuivent et sont renforcés dans les expériences subséquentes. L'image de la chute d'une série de dominos peut bien illustrer la notion de progression. Dans ce mouvement, c'est une première expérience qui donne l'impulsion initiale, puis chaque expérience influe sur la suivante. Ce phénomène apparaît dans tous les récits alors que la personne tisse laborieusement des liens expérientiels afin d'en saisir mieux la continuité. En voici un extrait : *(4) L'expérience est très difficile à nommer parce que c'est l'addition des choses qui se sont passées quand tu étais jeune, des peurs que tu as eues à ce moment-là. Puis, il a déjà plein d'affaires qui se sont construites là. Puis, il y a des choses dans le présent qui viennent évoquer cela, puis qui viennent s'additionner.*

Les récits des étudiants montrent que cette progression est constituée notamment de trois éléments spécifiques : (1) un cheminement antérieur, (2) une suite d'événements chronologiques, (3) une transformation graduelle. D'abord, l'expérience vient se greffer au cheminement antérieur de l'étudiant. Cet élément de la progression de l'expérience rejoint la

vision constructiviste selon laquelle l'individu se construit à partir de ce qui existe déjà en lui. Cette conception, tout en rappelant certains aspects de la notion d'expérience de Dewey, est aussi tout à fait en lien avec les fondements de la psychologie cognitive voulant que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que ces connaissances soient essentiellement cumulatives (Tardif, 1992). Cependant, les récits que nous avons recueillis supposent bien plus. En effet, on remonte parfois jusqu'à l'enfance pour donner un sens aux apprentissages actuels : (4) *Il y a des affaires en arrière (...) Cela veut dire « en arrière », qu'elles appartenaient au passé, que c'était lié tout cela ensemble, que ce n'était pas juste le présent.* Des expériences passées demeurent comme une graine semée dans la terre ou, parfois, elles prennent plutôt l'apparence d'une plaie encore vive. Lorsque son père se suicide, une étudiante se sent abandonnée, puis rejetée par les nouveaux amis de sa mère. Ensuite, une tromperie amoureuse vécue par une cousine fait resurgir avec intensité ce sentiment de rejet. Elle s'explique ainsi : (14) *C'est sûr que sa mort a beaucoup bouleversé ma vie par rapport à tout ce qui s'en est suivi.* Puis, elle poursuit dans ce sens : (14) *Quand je voyais la façon qu'un homme traitait ma cousine (...) je revoyais l'enfant qui était rejeté, qui n'était pas accepté, trafé (...) Je me revoyais, la petite Marie (nom fictif de cette personne), qui apprenait la vie mais en étant toujours rejetée par les amis de sa mère.*

De plus, certains récits montrent que l'expérience se manifeste par une superposition progressive d'événements qui s'alimentent les uns les autres. En voici un exemple : (2) *Il y a eu la mort de ma mère, il y a eu un retour aux études, il y a eu le déménagement à Sherbrooke. Tout dans le même temps, si on veut, mais un après l'autre.* L'accumulation de ces événements peut faire boule de neige conduisant ainsi à la poursuite et l'approfondissement d'une même démarche expérientielle. C'est ce que raconte un étudiant ayant vécu une dépression : (8) *D'une expérience à l'autre, cela a été de poursuivre le cheminement dans la découverte de la vie, de moi-même. Toutes les expériences que j'ai vécues, à la suite de cela, ont fait en sorte que mon apprentissage s'approfondissait toujours davantage.*

Enfin, la progression de l'expérience est vue comme une transformation graduelle. Celle-ci permet *(8) de découvrir tranquillement la perle que la situation renferme*. La transformation graduelle de l'expérience débouche sur l'intégration des acquis dans toutes les dimensions de la vie, comme des racines qui s'infiltrent dans la terre et qui donnent à l'arbre sa force en le nourrissant⁵⁴. La description qu'en fait une personne interviewée rejoint cette image : *(12) Je pense que tout cela en même temps s'est résolu un peu plus graduellement, mais cela a débloqué pour s'améliorer au niveau du travail, au niveau de ma famille (...) Cela s'améliore et cela aide les autres éléments de ma vie à s'améliorer aussi*. Cette transformation graduelle prend du temps. C'est ainsi que l'on voit apparaître un quatrième élément de la continuité-transactionnelle de l'expérience : son long terme.

3.1.1.1.4 LONG TERME DE L'EXPÉRIENCE

Un événement marquant se présente parfois de façon subite. On peut penser à la mort inattendue d'un proche. Tel que nous le verrons dans les pages suivantes, il constitue ce que l'on appelle un déclencheur. Cependant, selon les récits, le déclencheur s'insère toujours à l'intérieur d'une démarche comportant de multiples ramifications. L'existence de ces ramifications exhorte à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. Cet élément présente un aspect distinct par rapport aux modèles d'apprentissage expérientiel ayant fait l'objet de notre cadre théorique. En effet, même s'il est question de continuité dans le modèle de Dewey, cet auteur comme les autres ne font aucune référence explicite à la durée de l'apprentissage. Selon les étudiants interviewés, cette durée repose sur deux éléments : (1) les événements liés à l'expérience et (2) les répercussions de l'expérience.

Un premier élément concerne les événements liés à la démarche expérientielle. Certains d'entre eux peuvent durer de quelques mois à plusieurs années. Ce temps est

⁵⁴ Cette notion sera reprise et approfondie dans la section portant sur les apports de l'expérience, lorsqu'il sera question du changement personnel.

variable suivant chaque expérience : trois mois d'hospitalisation, neuf mois de grossesse, un an et demi d'opérations consécutives, huit ans de travail à l'étranger, huit de consommation de psychotropes. Mais plus encore, il s'agit souvent d'une situation qui se prépare ou perdure, consciemment ou non, depuis très longtemps. Une étudiante peut consacrer cinq ans aux préparatifs d'un voyage tant espéré. Une autre aura l'impression de vivre sept années de rupture conjugale avant de pouvoir se libérer d'une dépendance affective. Le long terme de l'expérience est ainsi exprimé par une personne interviewée :

(13) Cela fait des mois et des mois que tu n'es pas bien là-dedans, et cela fait des mois et des mois que tu ne te reconnais plus, c'est le temps ou jamais de te prendre en main et de recommencer (...) J'ai fini par être capable, mais cela a été long.

Un deuxième élément se rapporte aux répercussions de l'expérience. Un changement personnel peut apparaître du jour au lendemain. Toutefois, la démarche expérientielle qui en découle est inévitablement longue. Par exemple, une expérience peut avoir eu lieu voilà huit ou dix ans, comme le décès ou la dépression de la mère de la personne, et continuer de l'affecter. À cet égard, généralement, la signifiante de l'expérience est proportionnelle à sa durée. Plus l'expérience est longue, plus elle est signifiante aux yeux de la personne. Plus elle est signifiante, plus ses impacts ont une longue durée. C'est ainsi que l'explique clairement cette étudiante :

(5) Pour moi un événement significatif, c'est un événement important qui cause des répercussions, sinon ce n'est pas significatif (...) Le divorce de mes parents, cela a été difficile pour moi, cela a été long avant que je règle cela. Il y a eu beaucoup de choses autour de cela, cela fait que je pense (...) sur une longue période, on dirait que c'est plus significatif (...) Les petits événements qui se règlent vite, ce n'est pas significatif pour moi.

Plus tard, le vécu lié à l'expérience peut devenir moins intense, mais la démarche expérientielle ne s'arrête pas là. La recherche du sens de l'expérience se poursuit une fois l'événement terminé. Une personne interviewée admet ceci à la fin de l'entrevue : *(15) J'ai encore plein de choses à découvrir parce que se connaître c'est quelque chose à long terme. Pour plusieurs, ceci constitue même (2) l'histoire d'une vie. C'est ainsi que l'exprime une étudiante sur le cheminement personnel qu'elle a entrepris suite à son épuisement :*

(2) C'est le sens de ma vie maintenant, la croissance personnelle. Si on me dit : « C'est quoi le sens de ta vie en ce moment ? », je ne peux pas dire ce sont mes enfants, je n'en ai pas. C'est vraiment de maximiser le potentiel que j'ai à l'intérieur de moi, de me développer au maximum de mes capacités. Puis cela, c'est l'histoire d'une vie.

3.1.1.1.5 DÉCLENCHEUR DE L'EXPÉRIENCE

Même si la démarche expérientielle est progressive et longue, certains récits des étudiants laissent entrevoir qu'un déclencheur soudain et intense lui donne une impulsion initiale. En effet, les expériences racontées par les étudiants forcent à considérer la place d'un cinquième élément, le déclencheur, dans la démarche expérientielle. Cet élément évoque, avec une relative familiarité, la notion de « situation indéterminée » de Dewey. En effet, rappelons que celle-ci tend à provoquer des réactions discordantes chez l'individu l'amenant à initier une démarche d'enquête visant à retrouver un état d'équilibre. Clouzot et Bloch (1981) traitent de façon plus explicite de cette notion. Ce qu'ils en écrivent rejoint ce que nous découvrons dans les données recueillies auprès des étudiants⁵⁵. En effet, les données obtenues auprès des personnes interviewées présentent un portrait nuancé de cet aspect de l'expérience.

De fait, dans les expériences des étudiants, particulièrement celles comportant des aspects difficiles, il y a fréquemment un événement plus marquant qui s'inscrit de plein fouet dans le cheminement de l'étudiant. C'est ainsi que le suggère cette image éloquente :

(16) C'est comme si avant cela, je marchais toute croche, j'allais à différentes portes, je marchais toute croche parce qu'il ventait et, à un moment donné, j'ai eu un coup de vent fou, une tempête comme cela ne se peut pas, comme si elle était tombée juste au-dessus de moi. Là, j'ai été par terre pendant un bout. Mais après, j'ai su aller chercher le petit rayon

⁵⁵ À ce sujet, Clouzot et Bloch (1981) écrivent ceci : *Certains (r)éveils nous sont plus désagréables. C'est le cas des apprentissages dans lesquels nous précipitent le départ ou les transformations des personnes qui nous sont proches, une mère qui meurt, des parents qui se séparent, un conjoint qui vous quitte ou qui se met à changer radicalement (...) Et c'est la crise d'identité profonde ! Nous voilà contraints à nous adapter à ce bouleversement créé par l'Autre, à apprendre quelque chose que nous n'avions certes pas mis à notre programme. Pourtant, ces apprentissages nés dans la douleur sont souvent ceux qui nous ont le plus marqués. Ils touchent aux expériences essentielles de l'Homme : la vie, la mort, l'amour ... On peut qualifier de « déclencheur » ceux qui nous précipitent dans de tels apprentissages (p. 117).*

de lumière, le voir lui, me relever avec lui, ce n'est pas une lumière « Jésus », cela n'a pas rapport, c'est vraiment : « Ouf ».

Nous avons mentionné au tout début de cette partie que les personnes interviewées peuvent confondre le déclencheur avec l'expérience elle-même. Nous avons indiqué que même si cet événement apparaît avec force au départ de la démarche expérientielle, il n'en est qu'un catalyseur. Une étudiante abonde explicitement dans ce sens : (2) *L'expérience comme telle était la rupture amoureuse, mais c'était plus comment je m'en suis sortie qui était l'expérience significative (...) c'est ce que j'ai fait avec cette expérience-là, ce que je suis devenue avec cette expérience-là.* Vu sous cet angle, et empruntant une conception cognitivo-rationnelle, le déclencheur pourrait être considéré comme une occasion de développement plutôt qu'une condition. À cet effet, une situation comme une rupture conjugale ou un voyage peut être une possibilité de se développer, mais c'est surtout la manière dont on se sert de cette expérience qui est déterminante.

En général, dans les récits comportant un aspect difficile, le déclencheur se présente selon trois caractéristiques : (1) une situation problématique, (2) un état critique, (3) un catalyseur de changement. En premier lieu, même si le déclencheur peut être un événement positif - c'est le cas de la lecture d'un livre passionnant - il est souvent perçu par les personnes interviewées comme une situation problématique. Quand on leur demande de raconter les antécédents de la démarche expérientielle, plusieurs d'entre elles énoncent des circonstances difficiles voire tragiques comme la mort d'un proche ou un épuisement. À d'autres occasions, il peut s'agir d'un événement presque anodin mais celui-ci est contraignant, par exemple, un inconfort au travail ou un conflit avec un ami. À ce sujet, un étudiant raconte que la (9) *petite crise* d'un camarade de classe, *si elle n'avait pas eu lieu (...) j'aurais cheminé probablement moins vite.*

En deuxième lieu, occasionnellement, cette situation problématique peut prendre l'allure d'un état critique, c'est-à-dire qui va au-delà des limites de la personne. D'après certains récits présentant une expérience douloureuse, cet état correspond à l'atteinte d'un

seuil de tolérance ou, selon l'expression d'une étudiante, comme (2) *le fond du baril* ou *la goutte qui fait déborder le vase*. Le prochain exemple illustre cette condition limite associée au déclencheur : (13) *Il a commencé à me faire du harcèlement : violence verbale, violence mentale. Il a tout fait pour me rabrouer. Jusqu'à ce que je me retrouve assez diminuée, que je me retrouve comme une chenille dans mon cocon. Je pensais que je ne ressortirais jamais plus de là. J'étais vraiment rendue basse.*

Dans ces expériences, quelquefois insoutenables, on (13) *descend, descend, descend, jusqu'à toucher le fond du tonneau*, on est (2) *tanné*, on veut (2) *y mettre fin*, parce que (16) *c'est trop*, parce qu'on est au (4) *bout du rouleau*. Comme une étudiante le certifie : (13) *C'était négatif par-dessus négatif, par-dessus négatif, à un moment donné, c'est trop*. Mais encore, jusqu'où faut-il se rendre pour se sortir de cette situation ? Voilà ce qu'une autre étudiante répond : (8) *J'imagine que la souffrance n'était pas encore assez grande pour faire tomber les mécanismes. Dans mon cas à moi, il a fallu que je me rende là.*

Cette situation incite inévitablement à vivre une transformation personnelle importante. Aussi, en troisième lieu, le déclencheur peut être vu comme un catalyseur d'un changement. D'ailleurs, qu'il soit positif ou négatif, le déclencheur est (7) *le point tournant d'une vie*. Un étudiant affirme que c'est à cause de cette expérience que (9) *tout a vraiment reviré dans ma vie*. Ce qu'on avait prévu est remis en question : (4) *J'étais alignée, je devais aller jusqu'à la maîtrise, je voulais une carrière, j'étais partie. Puis, là, c'était comme « Paf ! ». Tomber, mes deux jambes coupées.*

Essentiellement, le déclencheur à titre de catalyseur provoque un déséquilibre. Ce dernier donne lieu à un état de chaos intérieur. Cet état, tel qu'il émerge dans les récits, peut rejoindre certains aspects de la théorie du chaos. À ce sujet, Barton (1994) explique qu'un système recevant suffisamment d'énergie devient instable. Cette instabilité provoque, d'une

part une désorganisation totale mais d'autre part, il suscite un engagement du système vers un changement inéluctable. Ce changement qui semble spontané est en fait une réaction préparée progressivement. Il est influencé par l'interdépendance entre des conditions environnantes et une sensibilité du système. Les récits des étudiants vont dans le sens de cette explication, tout en rendant compte d'un système plus spécifiquement humain. Le déclencheur occasionne chez la personne un déséquilibre qui, à son tour, donne lieu à un changement. Ce changement est favorisé par l'interaction entre la personne et son environnement.

3.1.1.1.6 OCCASION PROPICE AU CHANGEMENT

Plusieurs récits indiquent que certains événements, même les plus troublants et inattendus, semblent indispensables au développement des compétences de la personne. Si quelques individus avaient préféré ne pas avoir à subir telle ou telle difficulté, la plupart d'entre eux croient que, sans elle, ils n'auraient pas appris autant. Aussi, au-delà du plaisir ou de la douleur qu'elle apporte, l'expérience est vue comme une occasion propice au changement. Il s'agit d'un sixième élément qui se manifeste dans les récits des étudiants. Voyons un extrait d'une entrevue se rapportant à une suite de situations pénibles :

(16) Maintenant, je trouve presque cela bénéfique que tout cela me soit arrivé. C'est comme si cela m'avait pris cela pour que je change quelque chose. C'est comme si j'avais eu besoin de toutes ces affaires difficiles-là pour me rendre compte de qui j'étais, ce que je ne trouvais plus, ce que je voulais, ce que j'avais besoin (...) Donc cette expérience-là, aussi difficile qu'elle ait été, elle m'a aidée quand même, pas sur le coup, même aujourd'hui je trouve encore cela difficile et je m'en serais bien passé, mais c'est comme si cela me prenait cela pour réaliser un paquet d'affaires.

La majorité des personnes interviewées s'accorde pour dire que l'expérience vécue se prête particulièrement à un changement important. Aux yeux des étudiants, l'expérience apparaît à un moment où ils avaient (17) *besoin de la vivre*. C'est ce qu'on appelle communément un bon *timing* (un bon synchronisme) ou encore une expérience qui tombe bien. À ce sujet, l'un d'entre eux dira ceci : (3) *Je pense que cela tombait bien. Peut-être que si*

je n'avais pas connu cette expérience-là j'aurais continué à l'université, je n'aurais pas laissé cela de même. Mais disons que le hasard a fait que cela est bien tombé. En fait, cet élément se conjugue à une disposition favorable chez la personne à l'égard de la démarche expérientielle. Cela suppose que, même si le déclencheur est imposé par l'environnement, l'étudiant se dispose à utiliser l'expérience comme source de développement. Cette disposition est rattachée à une impression que certaines personnes interviewées appellent *être prêtes* à profiter de l'expérience. Toutefois, il faut bien comprendre qu'aucune d'entre elles ne se sent disposée à vivre une expérience traumatisante comme la perte d'un être cher ou une maladie grave.

Cet élément de l'expérience apparaît à travers le vécu raconté par les personnes interviewées. L'accès à ce vécu, découlant de l'approche qualitative qui est propre à cette recherche, permet de découvrir une dimension méconnue du processus expérientiel, qui n'apparaît donc pas dans les modèles d'apprentissage abordés précédemment. Celle-ci correspond, d'autre part, à un phénomène plutôt intuitif de la personne. Comment et pourquoi est-on prêt à vivre une démarche expérientielle ? Comment et pourquoi cette expérience arrive-t-elle à point ? En fait, quatre réponses sont rapportées : (1) on ne sait pas pourquoi, (2) on cherche à le découvrir, (3) on est convaincu que c'est pour apprendre quelque chose, (4) cela s'inscrit dans un processus cyclique.

La logique derrière cette disposition échappe à plusieurs des personnes interviewées. C'est le hasard pour l'un, le destin pour l'autre. C'est ainsi que l'exprime une étudiante : (16) *Je ne le sais pas, j'étais prête. J'ai décidé que c'était assez (...), je ne suis même pas capable de t'expliquer pourquoi cela s'est fait comme cela.* L'expression « l'expérience a ses raisons que la raison ne peut savoir » s'applique assez bien quoique les raisons de l'à-propos de l'expérience semblent inexplicables pour certains.

Pour d'autres, si le sens de l'expérience n'apparaît pas de lui-même, il faut le découvrir car, comme le disait une personne interviewée, (2) *chaque événement est porteur de*

message. Malgré la douleur de la perte engendrée par le décès de sa mère, une autre personne convient ceci : (6) Il n'y a pas de hasard pour les choses qui t'arrivent. Au coeur d'une dépression majeure un étudiant concède également ceci : (8) D'un côté je ne voulais pas mourir, mais de l'autre côté, je me disais que si je ne suis pas capable de découvrir ce qui se passe et de trouver des réponses à cela, je ne continuerai pas ma vie comme cela. Heureusement, plus tard, il affirmera : (8) Ce que j'ai aimé et apprécié de l'expérience c'est d'avoir réussi en partie à découvrir ce que cette expérience tentait de me dire. En effet, quelques-uns parmi les précédents chercheront à attribuer un sens à ce qui leur arrive. Cette quête de sens apparaît clairement ici : (11) Peut-être que c'est venu de même, je ne sais pas, d'une vie antérieure, que j'ai voulu me rattraper. Je ne sais pas. Peut-être la vie avait besoin que je change tout de suite. Cet étudiant, en parlant d'une ressource qui l'a guidé au début de sa maladie pulmonaire, raconte ce qui suit :

(11) Il m'a regardé et il m'a dit : « (...) Sûrement, cela t'arrive parce qu'il y a quelque chose que tu as besoin de changer ». Au début, je me posais des questions, je me suis dit : « Pour changer, je n'ai pas besoin de souffrir tant que cela. Là, je sais que j'ai besoin de changer, pourquoi je ne guéris pas ? ». Puis je m'en suis rendu compte qu'il avait peut-être raison, qu'il avait sûrement raison, même !

De fait, des personnes interviewées reconnaissent qu'une situation difficile peut se manifester pour rétablir un équilibre que l'on néglige d'assurer. En voici un exemple :

(8) Pour ma part, je pense qu'un moment donné, quand il y a des choses que tu ne peux pas voir, ou que tu ne veux pas voir inconsciemment, bien la vie fait en sorte qu'il y a des choses qui se produisent pour te le faire voir. Ainsi, ces personnes sont parfois persuadées qu'elles ont vécu l'expérience pour apprendre quelque chose d'important. Une personne dira : (16) Je suis convaincue que j'ai vécu ces choses-là exprès pour aller avec le reste, pour que je puisse être prête finalement à avoir de quoi (...) comme si cela me prenait un choc pour voir quelque chose (...) Cela a peut-être l'air fou, mais je suis convaincue que c'est comme cela.

Enfin, pour d'autres individus, cette disposition repose sur l'idée d'un cycle à l'intérieur duquel une personne se prépare à tirer profit d'une expérience. Après cinq ans, une étudiante se sent mûre pour un changement, elle dira : (1) *C'est très cyclique*. Pour sa part, un étudiant abondant dans le même sens, précise sa pensée : (3) *Je dis toujours que moi, je fais quatre ou cinq ans quelque part et ensuite je vais faire autre chose*. Dépendant du point de vue, la personne ou le changement se prépare. Cette préparation n'est pas toujours volontaire ni consciente. La personne peut sentir que cela s'en vient comme on sent venir une grippe. Par exemple, comme c'est le cas dans l'extrait suivant, le moment propice peut apparaître lorsque la personne a rassemblé suffisamment de force pour affronter la situation :

(2) Sans le savoir vraiment, je me préparais à me faire des forces et à préparer un terrain solide, plus équilibré en moi. Parce que cette expérience-là, si je l'avais vécue sept ou huit ans avant, j'aurais probablement eu moins de force. C'est comme si je pouvais dire que je n'aurais pas eu la force de passer à travers avant. C'est comme si je l'ai vécue au moment que j'étais la plus forte pour y passer.

Pour terminer, reprenons les éléments principaux se rapportant à la continuité-transactionnelle de l'expérience. C'est inévitablement à travers l'interaction entre la personne et son environnement que l'expérience prend forme et qu'une situation devient une source de développement. En conséquence, même si la diversité caractérise le champ expérientiel, la plupart des expériences se déroule sur le terrain alors que l'étudiant est confronté à une réalité concrète. De plus, l'expérience se greffe au cheminement et au contexte dans lesquels l'étudiant vit. Ainsi, une démarche est entreprise progressivement en continuité avec le cheminement antérieur à partir duquel une suite d'événements chronologiques amène une transformation graduelle. Selon cette optique, la démarche expérientielle est forcément envisagée comme un processus à long terme, en ce qui concerne la durée des événements et des répercussions liés à l'expérience. Un événement soudain peut tout de même donner une impulsion initiale à la démarche expérientielle. Particulièrement dans les expériences douloureuses, ce déclencheur se présente occasionnellement comme une situation problématique menant parfois à un état critique et servant de catalyseur au changement. Toutefois, au-delà des sentiments qu'elle suscite,

l'expérience est vue comme une occasion propice au changement, alors que les conditions subjectives de l'individu s'accordent aux conditions qu'offre l'environnement. Voyons maintenant une deuxième dimension de la démarche expérientielle : une expérience signifiante.

3.1.1.2 UNE EXPÉRIENCE SIGNIFIANTE

La signifiante de l'expérience est une deuxième dimension de la démarche expérientielle. Essentiellement, elle signifie que l'expérience trouve une résonance dans la personne. À cet égard, on peut considérer qu'une expérience doit avoir suffisamment de sens aux yeux de la personne pour qu'elle accepte de s'y engager et, conséquemment, pour qu'elle soit source de développement des compétences. Les récits des étudiants révèlent des données riches permettant de mieux comprendre cette notion. Essentiellement, nous y découvrons qu'une expérience signifiante répond à un besoin chez l'étudiant. Ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. De plus, elle correspond à une propension chez l'étudiant, c'est-à-dire qu'elle rejoint sa tendance naturelle à vivre l'expérience. Elle peut présenter également un défi à relever et des aspects de nouveauté aux yeux de l'étudiant. Quatre composantes s'y dessinent donc particulièrement : (1) une réponse à un besoin, (2) une propension à l'expérience, (3) un défi à relever et (4) la nouveauté de l'expérience. Ces composantes sont illustrées à la figure 10 à la page suivante. Chacune de ces composantes sera présentée dans les pages suivantes.

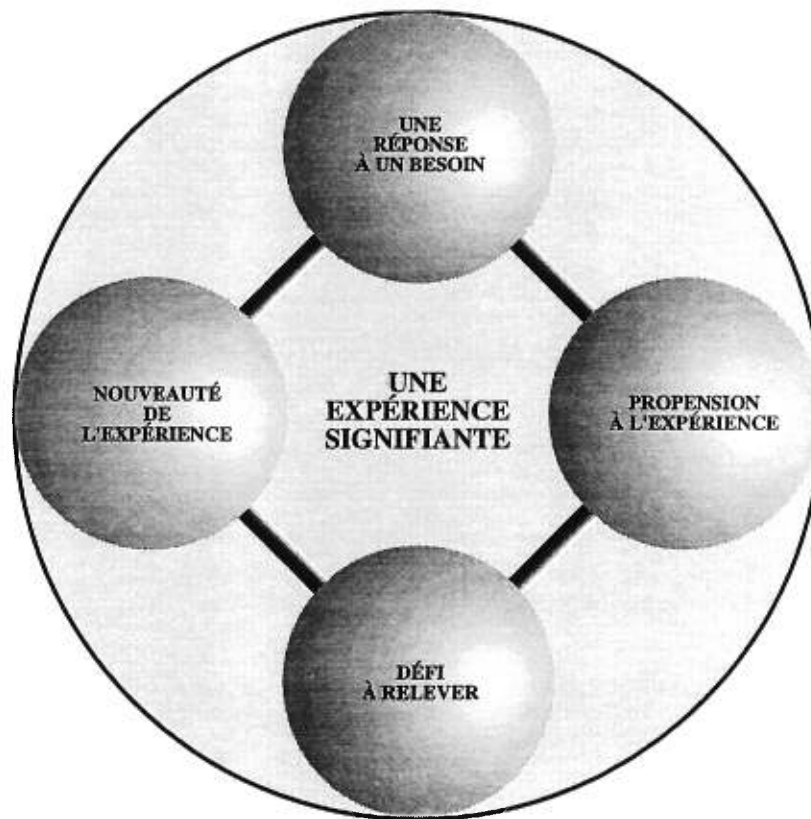


Figure 10 Une expérience signifiante

3.1.1.2.1 RÉPONSE À UN BESOIN

La notion de besoin est centrale et première à considérer en ce qui concerne la signifiante de l'expérience. En effet, la majorité des récits suggèrent qu'une telle expérience apparaît comme une réponse à un besoin de l'étudiant. Déjà Dewey (1947) accordait une place importante au besoin dans sa théorie de l'expérience, celle-ci étant à l'origine de la formation d'une action intentionnelle. D'autres également, tel Maslow (1973) et plus récemment St-Arnaud (1996), lui attribuent un rôle central dans le processus d'actualisation. La notion de besoin est également présente dans un modèle gestaltiste : le cycle de l'expérience. Selon ce modèle, un besoin ressenti puis symbolisé est à l'origine

d'une mobilisation d'énergie menant à une action. Enfin, Clouzot et Bloch (1981) traitent également de ce concept avec force⁵⁶. Selon les données que nous avons recueillies, trois phénomènes permettent de saisir davantage la notion de besoin : (1) son émergence, (2) sa dimension consciente/inconsciente, (3) son évolution.

L'émergence d'un besoin, c'est-à-dire sa manifestation apparaît habituellement dans les récits lorsque deux aspects de l'expérience sont réunis : une situation insatisfaisante et une situation désirée. Selon le modèle du champ de forces de Lewin, on peut considérer ces situations comme des forces motrices qui concourent au changement. À cet égard, Collerette et Delisle (1982) expliquent que dans une perspective de changement, des forces motrices vont agir de façon à changer la situation actuelle pour une situation désirée. À l'inverse, certaines forces restrictives pourront agir de façon à empêcher la situation actuelle de changer. Dans l'extrait suivant, la situation insatisfaisante est représentée par l'approche scientifique et la situation désirée est définie par l'approche interventionniste :

(17) C'était surtout que j'étais tannée de l'optique de recherche. Je voulais voir autre chose que cette approche-là, très, très scientifique (...) Puis, je voulais aller plus vers l'intervention. Moi, je voulais faire des choses peut-être un peu plus concrètes. Donc, à un moment donné, je me suis arrêtée pour me demander : « Moi, qu'est-ce que je veux faire ? » (...) J'ai décidé de venir ici à Sherbrooke. Ce cours-là était plus axé sur l'intervention et cela me convenait.

Dans certains cas, la situation désirée rend possible la réalisation des aspirations de la personne tout en offrant une opportunité de cesser de vivre la situation contraignante, de la fuir ou d'en éviter les conséquences. Tel qu'illustré dans cet extrait, c'est le cas d'un voyage qui permet de ne pas *dealer* une relation amoureuse ambiguë :

(17) Qu'est-ce qui t'attirait de cette expérience-là ?

(...) Le désir d'aller voir ailleurs parce que, là, c'est sûr, l'affaire avec Pierre (nom fictif de l'ex-conjoint). Là, lui, il avait une nouvelle blonde et cela ne me tentait pas de dealer avec

⁵⁶ À ce sujet, ils écrivent ceci : *Avec le besoin impérieux à satisfaire, nous touchons un élément qui mobilise encore plus les facultés d'apprendre, surtout s'il s'agit d'un besoin vital. Un besoin de reprendre une activité, de gagner sa vie, de retrouver une santé perdue ou de sauver sa peau créent une motivation qui peut permettre un apprentissage rapide, car il concerne une zone plus profonde que dans les motivations précédentes, zone plus animale que la tête ou le coeur : celle des instincts, en particulier l'instinct de conservation avec lequel on ne plaisante pas (p.69).*

cela. Alors, une envie de partir, puis c'était une fuite peut-être un peu, mais comme une fuite constructive en quelque part. Je savais que je partais d'une situation, mais (...) je savais que j'allais apprendre autre chose.

Dans plusieurs cas, la situation désirée apparaît comme une recherche de l'opposé de ce qui est insatisfaisant. Suite aux expériences antérieures, la personne développe un besoin contraire à celui qui la guidait dans le passé. D'une (7) *petite vie bien rangée*, une étudiante a *besoin de faire quelque chose qui sort un peu de l'ordinaire*, d'une période de (2) *dépendance affective*, une autre étudiante désire davantage d'*autonomie*, d'un (1) *contexte rigide*, une dernière étudiante *cherche plus de liberté*. En voici une illustration détaillée se rapportant à une personne ayant fondé un centre d'hébergement pour adolescentes en difficulté :

(1) Je regarde mon milieu familial, ce que j'y ai vécu (...) Ce tableau, c'est comme si j'avais eu de la difficulté à y bien m'intégrer, à y bien vivre (...) il y avait une trop grande rigidité pour moi dans ce milieu pour que j'aie l'impression de m'accomplir (...) Puis comme par hasard, (...) je me retrouve dans un contexte de stage où j'ai encore ce modèle institutionnel qui, j'ai l'impression, me brime à mourir. C'est comme si on tuait ma créativité, c'est comme si on tuait mon désir de prendre des initiatives, d'être en charge de, et d'assumer les conséquences peu importe ce qui arrivera et d'apprendre de mes erreurs et de mes mauvais pas ou bien d'être valorisée de mes bons coups ou mes succès. Bon, je pense que c'est cela qui a été le moment « bing bang » où je me suis dit : « Non, non, non je ne suis pas capable de travailler avec des affaires comme cela, je ne suis pas capable de vivre principalement dans une façon de fonctionner comme cela » (...) Et, dans mon travail, je me suis fabriqué un monde qui m'a permis de retrouver le moins possible ce manque de possibilités à la créativité, à l'initiative, à la responsabilité.

Ainsi, pour des personnes interviewées, l'expérience devient une façon de (1) *résoudre certains conflits non résolus*, de (2) *reprendre le pouvoir sur sa vie*, de (4) *reprendre le temps perdu*, de (11) *redevenir humain*. L'expérience devient une occasion de réaliser ce qu'une personne n'a pu accomplir dans le passé. En réaction à sa difficulté d'accompagner sa mère mourante, une personne s'engage comme bénévole dans un organisme de soins palliatifs. Elle convient de ceci : (6) *Dans le fond, je me suis dit : « Je n'ai pas été capable avec elle, je vais le faire avec d'autres ».*

Selon les récits rapportés, le besoin à la base de la démarche expérientielle peut être conscient ou inconscient. À cet effet, au cours de l'expérience, il est parfois difficile voire impossible pour des étudiants d'identifier clairement leur besoin. À cet égard, St-Arnaud (1996) explique que la notion de besoin sert parfois à décrire une expérience vécue dont la personne est parfaitement consciente. Par exemple, lorsque celle-ci affirme qu'elle a besoin d'une chose ou d'une autre. À d'autres occasions, la notion de « besoin » est utilisée de façon plus abstraite pour décrire ce que le Nouveau Petit Robert (1993) définit comme *une exigence née de la nature ou de la vie sociale*. Dans ce dernier cas, selon St-Arnaud (1996), le besoin ne se manifeste pas toujours consciemment. L'une des personnes interviewées explique ceci :

(13) Ce gars-là avait quand même une personnalité assez forte et je pense que j'en avais besoin à cette époque (...) je ne l'avais pas compris comme cela, mais aujourd'hui c'est comme cela que je le vois. Je n'aurais pas pu être bien avec quelqu'un que je ne sentais pas fort, parce que j'avais besoin de cette force-là.

À d'autres occasions, notamment face à un événement traumatisant, un besoin peut devenir criant. Dans ce cas, il apparaît progressivement comme une nécessité, un appel univoque à faire quelque chose pour modifier un état intérieur de mal-être. À cet égard, un autre étudiant affirmait ceci : *(11) Quand cela arrive, c'est comme, pas comme ne pas avoir le choix, mais presque, parce que c'est toi, cela vient de l'intérieur.*

Si le besoin est inconscient, une occasion d'y répondre peut se présenter sans avoir fait l'objet d'une recherche intentionnelle de la part de l'étudiant. Toutefois généralement, lorsque le besoin devient conscient, une action est engagée dans le but d'y répondre. Par exemple, parce qu'elle en éprouve un désir profond, une jeune fille de 16 ans rend à terme sa grossesse. Plus la démarche expérientielle progresse, plus la personne devient habile à reconnaître, nommer et répondre à ses propres besoins. Une personne dira qu'on se donne *(16) les ressources de sortir d'une situation critique parce qu'on est conscient d'en avoir besoin*. Celle-ci, parce qu'elle a besoin de support, se rapproche d'un ami, parce qu'elle désire comprendre ce qu'elle a vécu, se met à lire sur le sujet, parce qu'elle veut retrouver la santé, s'occupe de son corps :

(4) Là, je me suis dit : « O.K., j'ai besoin d'avoir un ami ». J'avais un ami, un très bon ami, qui a toujours eu beaucoup d'estime, puis j'avais besoin de lui. Alors, je suis retournée vivre là. (Puis) ce que je m'étais dit : « Toi, tu vas aller te reposer. Va dans la nature ». Là, il y a plein de nature, c'est super beau. « Va te reposer. Va prêt de Jean (nom fictif). Tu vas être capable de parler avec lui. Il y a quelqu'un de significatif qui va être là pour toi ». Puis, là, j'avais lu. Je m'étais mise à lire parce que je voulais comprendre : « Qu'est-ce qui s'est passé ? » (...) Puis je me suis dit : « Bon ! O.K. ! C'est clair que physiquement, moi là, il faut que je me rebâtisse une force physique nerveuse pour être capable de prendre le stress et tout cela ». Alors, je me suis dit : « (...) Il faut que tu t'occupes de ton corps en termes de le remettre en santé ! ».

Ainsi, au fil de l'expérience, le besoin se précise. Il évolue. La plupart du temps, le besoin qui était en figure, une fois comblé, se transforme en partie ou en totalité en un autre besoin. Une personne, après avoir donné tout son temps et son attention à son enfant, éprouve le besoin de (5) *penser davantage à elle-même*. Ce nouveau besoin incite à la recherche de nouvelles expériences. Tel qu'illustré dans cet extrait, il peut devenir progressivement l'instigateur d'une volonté profonde de s'actualiser.

(1) *Au début, mon intérêt n'était que de faire ce que je faisais. Cela n'allait pas au-delà de cela. C'était de travailler auprès des jeunes en difficulté et de les amener à vivre le mieux possible les transitions qu'ils avaient à faire dans une situation difficile, de me perfectionner dans l'observation, dans ce que j'arrive à apprendre d'un individu. Donc, cela j'ai réussi cela. J'aurais aimé, et c'est où je pense que le fait de vouloir aller en psychologie est devenu important, j'aurais aimé mieux comprendre comment j'intervenais. Mieux comprendre si j'ai une procédure personnelle à moi dans l'intervention. Est-ce que j'ai une méthode ?*

Au bout du compte, il apparaît une dynamique guidée par l'émergence d'un besoin qui devient davantage conscient et qui évolue. Chaque besoin est différent. Une personne peut avoir besoin de se prendre en main, une autre d'être prise en charge. Une personne peut désirer s'éloigner d'autrui ou une autre se rapprocher de ses proches. L'expression personnelle d'un besoin réfère à la propension d'une personne à vivre l'expérience.

3.1.1.2.2 PROPENSION À L'EXPÉRIENCE

La propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Dans les mots des étudiants interviewés, c'est *aimer* une

chose qui nous *convient*, c'est aussi être *intrigué, attiré, fasciné* ou *passionné* par certains aspects de l'expérience. Toutefois la propension à l'expérience apparaît inégalement dans les récits. Elle se présente clairement dans les expériences positives, comme le suggère également Dewey dans sa vision du processus expérientiel⁵⁷. Par exemple, un étudiant éprouvant de l'ouverture pour les différences culturelles est naturellement enclin aux voyages. Cependant, selon les données obtenues, ce phénomène se révèle moins distinctement face à un événement douloureux. En effet, un individu n'a pas tendance à être réceptif au décès d'un proche ou à une maladie grave.

De plus, il est parfois difficile de cerner si la propension est déjà présente au départ ou si elle est issue de l'expérience. Cela soulève la question de l'oeuf ou de la poule, telle qu'elle est soulignée dans cet extrait : *(3) Tu sais, cela se tient tout cela. Est-ce que j'ai été en Afrique parce que j'avais cela (ouverture aux différences culturelles) ou est-ce que j'ai appris cela parce que j'ai été en Afrique ? Moi je pense que je suis allé en Afrique parce que je l'avais avant.* À cet égard, les récits des étudiants montrent que certains aspects spécifiques reliés à la personnalité de l'étudiant favorisent cette inclination. Trois aspects ressortent davantage : (1) des affinités, (2) des intérêts, (3) des aptitudes.

Selon certains récits, cette inclination peut être favorisée par le fait que la personne éprouve des affinités à l'égard de l'expérience. La notion d'affinité, définie comme un lien de parenté ou de ressemblance, peut supposer que des éléments de l'expérience se rattachent à l'univers personnel de l'étudiant. Elle correspond *(11) à quelque chose à l'intérieur de soi*. C'est le cas de cet étudiant, ayant vécu une expérience signifiante de groupe, qui reconnaissait déjà chez lui un caractère social. À ce sujet, il affirme ceci : *(3) Faut dire que moi je me suis toujours considéré comme un gars de gangs. Parce que chez nous cela marchait tout le temps en gangs quand j'étais jeune.* Elle peut reposer sur le sentiment que

⁵⁷ Rogers (1976) est du même avis lorsqu'il écrit : *Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre (...) Ce potentiel et ce désir d'apprendre, de découvrir, d'élargir leurs connaissances et leur champ d'expérience, tout cela est libéré si certaines conditions favorables sont remplies* (p.156).

le chemin est déjà tracé et qu'il ne pourrait en être autrement. C'est ainsi que cette étudiante, ayant eu un enfant à l'adolescence, explique cette composante :

(5) C'est quelque chose qui fait partie de moi d'être mère (...) Des fois, je me fermais les yeux et j'essayais de m'imaginer comment cela serait si je n'avais pas eu mon enfant, puis on dirait que c'était le vide, je n'étais pas capable de me voir pas mère, c'est sûr que c'est cela qui devait être sur mon chemin, c'est sûr.

Dit autrement, l'expérience rejoint des fibres sensibles de la personne qui la conduit naturellement à vivre une expérience particulière. L'histoire suivante illustre ce phénomène en rapport à l'ouverture aux différences culturelles :

(7) Je pense qu'il y avait une fibre en moi parce que, d'après ce que ma mère m'a dit, cela peut paraître banal, mais quand j'étais toute petite, ma mère m'a amenée au magasin pour acheter une poupée. Ma soeur avait pris une poupée blanche et moi, j'avais pris la première poupée noire sur le marché. Un jour, j'étais dans une salle d'attente chez le médecin et tout le monde me disait : « Ce n'est pas ton bébé, elle ne peut pas être ton bébé, elle n'a pas la même couleur de peau que toi ». Et, là, ils disaient : « Elle est sale, va la laver ». Et moi je disais : « Non, c'est mon bébé à moi ». Ma mère m'a dit que je n'avais jamais vu que ma poupée était noire. Pour moi, elle n'avait pas de couleur. Ma mère pense que cela a tout le temps été là. Je ne sais pas. Pour moi, les gens n'ont jamais eu de couleurs. Ils en ont eu, parce que je ne les vois pas blancs quand ils sont noirs, mais cela ne change rien.

Ces affinités peuvent être strictement personnelles et même se trouver en contradiction avec les valeurs de l'entourage. Elles peuvent, d'autre part, émerger d'un contexte favorable, comme c'est le cas pour cette étudiante ayant participé à un voyage interculturel : *(7) Chez nous, c'était tout naturel. Ma mère travaillait à Carrefour International et mon père, tu sais ce sont des gens très, très ouverts. Ce qui fait que cela a tout le temps été naturel d'assister à des galas ou des affaires interculturels. Je n'avais jamais été confrontée au racisme.*

La propension vis-à-vis l'expérience est aussi exprimée par les intérêts ou attrait de la personne. Ceux-ci se manifestent souvent à priori et se maintiennent en cours d'expérience. Ils découlent parfois de l'appréciation d'une expérience passée présentant des similarités avec l'expérience actuelle. Par exemple, une personne peut être disposée à s'engager dans une expérience si celle-ci lui permet de revivre quelque chose qu'elle a

appréciée. C'est le cas notamment d'une étudiante ayant fondé un centre d'hébergement pour des adolescentes en difficulté, clientèle qu'elle avait côtoyée lors d'un stage antérieur.

La propension c'est aussi d'avoir un certain potentiel ou posséder des aptitudes qui favorisent la réussite de l'expérience. Selon l'expression d'un étudiant, c'est avoir la (3) *capacité de le faire*. À son tour, une autre étudiante précisera au sujet de son expérience: (5) *J'avais le tour avec les enfants, j'avais quelques aptitudes qui font que cela (l'expérience d'avoir un enfant) a été pas pire*. Ce potentiel est occasionnellement reconnu par autrui. Voici un exemple lié à la citation précédente : (5) *Beaucoup de personnes dans ma famille m'ont dit : « Toi on le savait que tu serais capable, ma fille serait tombée enceinte, je ne l'aurais pas acceptée, mais toi on te connaissait, on savait que tu étais plus mature »*. Cette aptitude, qui est déjà présente se consolide au cours de l'expérience, notamment à travers un défi à relever.

3.1.1.2.3 DÉFI À RELEVER

Qu'est-ce qu'un défi ? Selon le Nouveau Petit Robert (1993), c'est *un obstacle qu'une personne doit surmonter au cours de son évolution*. Les expériences qu'ont rapportées les étudiants en psychologie sont fréquemment marquées par des épreuves. On peut considérer que les modèles d'apprentissage expérientiel de Dewey, Lewin, Argyris et Schön traitent également de ce concept. Pour chacun d'entre eux, les « situations indéterminées », les « problèmes réels », les « situations insatisfaisantes » sont à l'origine d'une volonté de changement. De plus, dans l'univers de la psychologie de l'éducation, on fait parfois référence à la notion de « défi optimal ». En psychologie, Kohut utilise le terme « frustration optimale ». Un défi optimal est une expérience offrant des conditions favorables à l'apprentissage. Ces conditions comportent ni de trop petites difficultés qui susciteraient peu de motivation, ni de trop grandes difficultés qui provoqueraient du découragement. Néanmoins, ce qui surprend dans certains récits des étudiants, c'est que

l'expérience présente parfois des difficultés très élevées. C'est le cas notamment d'une personne ayant vécu huit années dans l'enfer de la drogue. C'est aussi dans ces termes que plusieurs personnes expriment l'intensité de la difficulté de leur expérience :

- (2) *C'est très exigeant sur tous les plans (...) Cela a été tellement douloureux que je ne voudrais pas revivre cela (...) Cela a été très difficile, très pénible, même que j'ai pensé au suicide.*
- (12) *Je pense que je n'ai pas assez nommé que j'ai vraiment trouvé cela dur.*
- (16) *Cela a été la chose la plus dure qui m'est arrivée jusqu'à présent (...) Il n'y a rien qui puisse supplanter cela (...) C'était la pire période que j'ai eu à vivre.*

Donc, une expérience signifiante peut être un événement extrêmement difficile. Selon des personnes interviewées, c'est la dureté de l'épreuve qui lui donne toute sa signifiante. Voici ce qu'en dit une étudiante : (2) *C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais cela a été la plus significative.* Dans toutes les expériences, même les plus plaisantes, les personnes ont mentionné des aspects difficiles ayant servi de tremplin au développement de leurs compétences. L'idée que les épreuves sont riches en apprentissage n'est pas nouvelle. Qui disait : « L'eau est une contrainte, mais c'est aussi ce qui rend la nage possible » ? En général, les épreuves sont vues par les étudiants comme une source de croissance. L'un d'entre eux disait ceci : (6) *On grandit à travers les épreuves.* Voilà comment on pourrait résumer la signifiante d'une expérience à partir de l'avis de plusieurs personnes interviewées : c'est une situation comprenant un ou plusieurs obstacles qu'on réussit à surmonter de peine et de misère, et qui mènent au développement de ses compétences. C'est ainsi que l'une d'elles décrit sa propre expérience : (16) *Je te dirais que c'est une suite de trucs plates qui me sont arrivés, qui ont été difficiles et que j'ai eu à « dealer » avec. À partir de ce moment-là, je peux vraiment dire que j'ai changé, que j'ai appris plein de choses et découvert plein de choses.*

Cet aspect de la démarche expérientielle peut correspondre à une particularité qui distingue les récits des étudiants en psychologie de ceux de la population adulte de Clouzot et Bloch (1981) et de la population étudiante de Peltier (1987). En effet, Clouzot et Bloch (1981) ne manquent pas de souligner le plaisir d'apprendre par l'expérience. Pour sa part,

Peltier (1987) explique que, sur l'ensemble des expériences signifiantes, peu (15%) sont associées à des événements traumatisants. Dans notre étude, plus de la moitié (11 sur 17) des situations rapportées par les étudiants en psychologie présentent un événement douloureux. Bien que ce constat puisse être surprenant, il n'est pas invraisemblable de considérer que ces expériences soient pertinentes au développement des compétences liées au domaine de la psychologie. En effet, nous découvrons que la plupart de ces expériences ont permis aux étudiants de mieux comprendre et d'aider des personnes en difficulté.

D'autre part, d'après les récits des étudiants, un défi s'il peut parfois être désiré, peut aussi être imposé par la vie ou par autrui. Ceci va à l'opposé de certaines positions de Clouzot et Bloch (1981) mais aussi de Carl Rogers (1970, 1976). À cet égard, la signifiante de l'expérience n'est pas toujours synonyme d'autodétermination et de liberté. En effet, selon les récits, un défi c'est occasionnellement d'être *(13) obligé de faire des choses que l'on n'a pas décidées*, c'est même parfois, *(13) se retrouver au mauvais endroit au mauvais moment*. En ce sens, si une préparation appropriée peut aider à traverser les épreuves, néanmoins et contrairement à ce qu'on pourrait croire, une organisation sans faille peut aussi inhiber le processus d'apprentissage. C'est le cas d'un voyage trop bien structuré, comme le suggère l'extrait suivant :

(7) Le voyage était très bien organisé là-bas (...) Les endroits où on allait les gens étaient habitués de voir arriver un groupe de trente étudiants. Au début, on a été un petit peu déçu du contact, parce que les gens étaient habitués de voir des étrangers, ce qui fait qu'ils n'avaient pas de questions. Jusqu'à temps qu'on se promène dans la rue, qu'on sorte (...) La première journée qu'on est sorti c'est là qu'on a vu que ce n'était pas vraiment tous les gens du pays qui étaient habitués de voir des « gringos ».

Enfin, la signifiante de l'expérience est aussi liée à sa nouveauté. Ainsi, si une telle expérience peut comporter un degré de difficulté assez élevé, des aspects inhabituels peuvent également amener la personne à se développer.

3.1.1.2.4 NOUVEAUTÉ DE L'EXPÉRIENCE

La nouveauté de l'expérience, une quatrième notion importante, est omniprésente dans les récits des étudiants. Ce qui rend ce phénomène d'autant plus pertinent, c'est qu'il est absent, sinon implicite, dans les modèles d'apprentissage expérientiel présentés plus tôt. Rappelons qu'avec la propension à l'expérience, il était indiqué qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle rejoint des aspects familiers pour la personne. Il est aussi vrai d'affirmer qu'elle peut présenter des aspects inhabituels.

Certains étudiants ressentent du plaisir à expérimenter quelque chose de neuf :

(7) J'ai aimé me retrouver dépaycée dans un environnement que je ne connaissais pas, sur tous les points, autant l'environnement physique, même les petits hôtels là-bas, tu sais, tout là-bas était différent de ce à quoi j'étais habituée. Pour d'autres, la nouveauté est source d'insécurité :

(3) Je me rappelle la première fois que je suis parti faire une mission. J'étais tout seul quand mon gars est venu me déposer à l'aéroport et je n'étais pas gros dans mes culottes. Mais, c'est essentiellement la nouveauté qui favorise le développement de nouvelles attitudes et la réalisation de nouveaux apprentissages. Dans les récits, la nouveauté peut être rattachée à trois différents éléments : (1) une information nouvelle, (2) un événement inhabituel, (3) un contexte inaccoutumé.

Une expérience peut présenter une information nouvelle. Recevoir *(7) des informations que l'on n'a pas vues nulle part ailleurs* amène notamment à recadrer une situation ou à mieux comprendre les différentes facettes d'une réalité. C'est le cas d'une personne qui s'est familiarisée avec des notions sur la toxicomanie en vivant auprès d'un cocaïnomane :

(13) Ma relation avec quelqu'un qui consomme de la drogue, cela ne m'était pas arrivé avant. Aujourd'hui quelqu'un qui prend de la coke, je le reconnais assez rapidement. J'ai compris aussi que c'était des menteurs, des manipulateurs, que tout ce qu'ils font c'est raconter ce qui va rendre leur histoire positive.

La nouveauté c'est aussi d'être amené à vivre une situation pour la première fois. Par exemple, c'est d'être placé devant l'inconnu et de *(9) trouver cela difficile parce qu'on n'est pas habitué*. Un événement inhabituel produit un effet de surprise, un déséquilibre qui favorise paradoxalement l'apprentissage. C'est ainsi que l'exprime un étudiant qui se fait critiquer par un pair pour la première fois : *(9) Là il m'a tout "shooter" cela dans la face et c'était la première fois que j'entendais cela dans ma face. Puis, j'ai appris de cela. Ah, oui, oui, oui. Cela m'a vraiment surpris.*

Enfin, un contexte inaccoutumé peut offrir une possibilité d'explorer des nouvelles avenues. Un déménagement est l'exemple type d'une telle expérience. En général, expérimenter un contexte pour la première fois offre une occasion de découvrir un pays nouveau : le sien. En voici un exemple évocateur sur une expérience de dépaysement :

(7) J'ai choisi mon expérience dans un pays d'Amérique Latine, parce que c'était la première fois que je me retrouvais toute seule à l'étranger avec des gens que je ne connaissais pas et qui ne parlaient pas ma langue. Cela m'a fait découvrir en moi des ressources que je n'aurais pas pu expérimenter ici parce qu'il y a tout le temps du monde que tu connais autour de toi.

En conclusion de cette partie, retenons les aspects principaux de la deuxième dimension de la continuité-transactionnelle de l'expérience. Celle-ci est signifiante dans la mesure où elle trouve une résonance chez la personne. Essentiellement, elle répond à un besoin, correspond à une propension à vivre l'expérience, peut présenter un défi à relever et comporte des aspects de nouveauté. En premier lieu, la notion de « besoin » se trouve à la base de l'appétit d'apprendre. Un besoin émerge de la dynamique entre une situation insatisfaisante vécue par l'étudiant et une situation désirée. Cette dernière correspond fréquemment à une recherche de l'opposé de la situation insatisfaisante. Au fil de l'expérience, le besoin peut devenir davantage conscient. Il évolue tout en incitant à la recherche de nouvelles expériences. En deuxième lieu, l'étudiant manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Certains aspects reliés à sa personnalité favorisent cette inclination. Il peut posséder des affinités, éprouver des intérêts ou démontrer des aptitudes vis-à-vis des composantes de l'expérience. En troisième lieu, l'expérience peut présenter un

défi à surmonter. Ce défi, qui est désiré par l'étudiant ou imposé par autrui ou la vie, peut supposer un degré élevé de difficulté. En quatrième lieu, une expérience présente certains aspects rattachés soit à une information nouvelle, un événement inhabituel ou un contexte inaccoutumé. Si certaines personnes ressentent de l'insécurité face au défi ou à la nouveauté, c'est toutefois notamment ces dimensions qui servent de tremplin à l'actualisation de l'étudiant et au développement de nouveaux apprentissages.

3.1.1.3 UNE EXPÉRIENCE D'ENGAGEMENT

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience est une troisième dimension de la démarche expérientielle. Elle apparaît de façon impérative dans les récits des étudiants que nous avons interrogés. S'engager veut dire s'impliquer entièrement, personnellement et activement. Les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. L'engagement de la personne est une condition implicitement déterminante dans tous les modèles d'apprentissage expérientiel que nous avons recensés (rappelons notamment que Kolb, selon son concept d'appréhension, insistait sur l'engagement personnel de l'apprenant dans de nouvelles expériences). Rogers (1976) insistait également sur cette idée où *l'apprentissage le plus efficace est celui dans lequel la personne s'engage toute entière dans un apprentissage d'elle-même par elle-même* (p.161). Néanmoins, cette dimension apparaît de façon beaucoup plus explicite dans les récits des étudiants. Ceux-ci montrent que l'engagement suppose une structure tripolaire comprenant trois types de démarches : l'investissement, l'implication et la responsabilisation. L'investissement correspond à l'énergie et au temps que l'étudiant consacre à l'expérience. L'implication est définie par la participation globale de l'étudiant dans l'expérience. La responsabilisation indique que l'étudiant prend en charge sa démarche expérientielle. Ces trois démarches sont illustrées à la figure 11, à la page suivante, et présentées dans les prochaines pages.

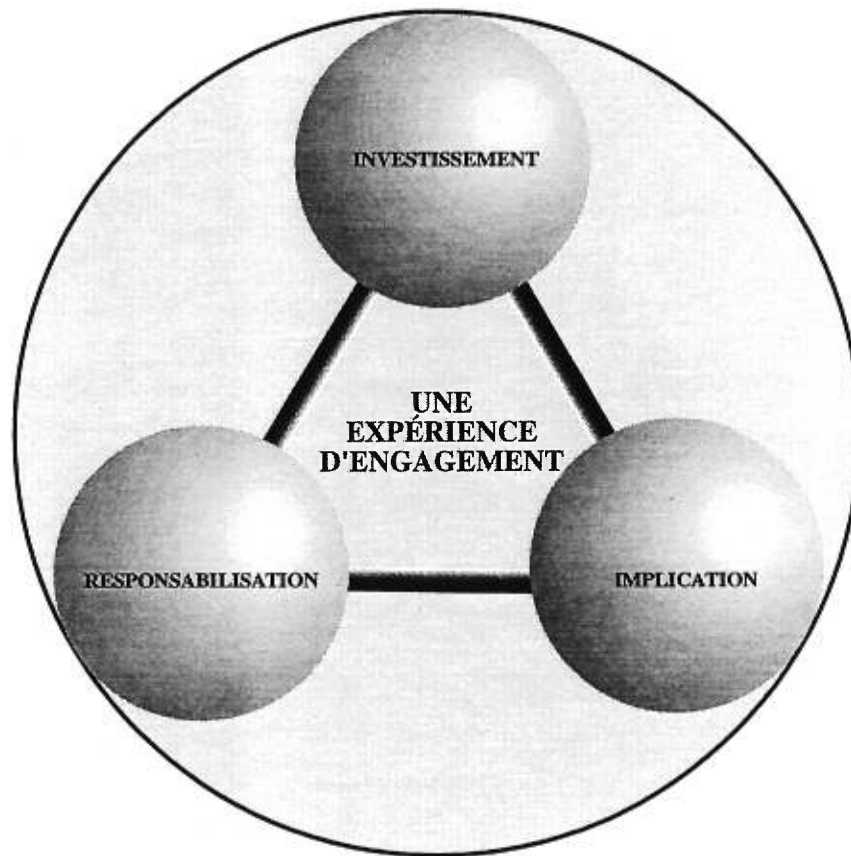


Figure 11 Une expérience d'engagement

3.1.1.3.1 INVESTISSEMENT

S'investir, c'est donner son temps et son énergie à une chose. Selon les données recueillies auprès des étudiants, l'investissement se présente sous trois formes particulières : (1) l'omniprésence de l'expérience, (2) la persévérance, (3) le désinvestissement.

Une première forme d'investissement est constituée par l'omniprésence de l'expérience. Cela signifie que l'expérience est constamment présente dans l'esprit de

plusieurs personnes interviewées. À cet effet, contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'investissement à l'expérience n'est pas toujours délibéré. On a parfois l'impression que c'est l'expérience qui s'investit dans l'individu. Dans les termes d'une étudiante, c'est *(14) avoir toujours cela dans la tête (...) c'est ce qui occupe l'esprit, tout le temps, tout le temps, tellement retourner le problème d'un bord et de l'autre, parler et ressasser cela dans sa tête*. Pour une étudiante, l'omniprésence de l'expérience prend des allures obsessionnelles. Elle s'exprime ainsi :

(14) Cela est tellement venu me chercher que je ne pourrai jamais t'expliquer comment c'est venu me chercher. Je me levais avec cela, je me couchais le soir, je faisais la vaisselle, je pensais à cela (...) Là, je marchais, je pensais à cela, je mangeais, je pensais à cela, j'étudiais, je pensais à cela. Je ne vivais plus, je ne pensais qu'à cela.

Une expérience signifiante prend forcément une grande place dans la vie de l'étudiant. Pour l'un d'entre eux, l'investissement, c'est d'être *(3) vraiment mis dans le bain, dans le jus au coton tout le temps (...) c'est de vivre à 100 milles à l'heure (...) c'est d'être là-dedans 24 heures par jour*. Aussi, que ce soit pour un loisir, une relation ou un travail, l'expérience n'est pas une occupation sans passion ou un boulot de 9 à 5 heures. Ce n'est pas *(1) une petite affaire, c'est beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, beaucoup d'investissement puis ce n'est pas payant, pas sécurisant*. En effet, on ne compte ni les heures ni le salaire. On fait du temps supplémentaire, on fait du bénévolat. On ouvre sa porte à l'expérience dans tous les sens du terme : on la vit le jour et le soir, au travail et à la maison. Dans un projet, on entreprend les démarches de A à Z. Concrètement, cela peut vouloir dire de le mettre sur papier, le présenter publiquement, sonder le terrain afin de trouver des sources de financement, le réaliser. Mais c'est aussi, à certaines occasions, se voir refuser un projet, ne pas se laisser décourager, repartir à zéro, étoffer davantage son idée, retourner auprès des instances appropriées, présenter à nouveau le projet, et ainsi de suite.

En ce sens, chez les étudiants, l'investissement se manifeste par une deuxième particularité : la persévérance. Être tenace, tenir le coup, se relever après une chute,

(4) *retomber à terre et recommencer*, poursuivre son idée et ne pas lâcher malgré les obstacles rencontrés sur le chemin : voilà ce qu'est la persévérance. Pour certains, devant l'insurmontable, la persévérance prend des allures d'acharnement. En voici un extrait évocateur d'une étudiante ayant surmonté un épuisement : (4) *Je ravalais, je rentrais dans le fond de l'eau, des fois je sortais la tête au-dessus de l'eau, je pensais que c'était beau et que je finirais par atteindre la berge, mais je me revoyais, je me recalais. Je faisais trois pas par en avant, six par en arrière. Je pensais que je ne m'en sortirais jamais.*

Exceptionnellement, des épreuves viennent user la motivation et accélérer la fin de l'expérience. À cet effet, voici un exemple d'une personne interrogée ayant subi les oppositions de son milieu face à son projet :

(1) *Les difficultés financières, la difficulté à avoir de la relève et d'avoir une double tâche, qui est d'essayer de ramasser du financement et en même temps faire de l'intervention dans le milieu, c'était comme trop. Après cinq ans, quand on a essayé de renégocier un contrat financier et que je me suis aperçu les énormes résistances du milieu, je n'avais plus d'énergie pour me battre, je n'avais plus d'intérêt. Je me disais : « On ne veut pas nous donner cette chance de continuer à construire quelque chose d'intéressant. Je ne me bats plus, je ne suis plus capable ».*

Mais le plus souvent, rien ni personne ne peuvent écarter l'étudiant de son engagement. C'est le cas d'un individu interviewé qui, (3) *même encore après 20 ans*, maintient des liens significatifs avec un organisme dans lequel il a vécu son expérience, au point d'être identifié comme l'un des *dinosaures de l'organisme*. Dans le prochain extrait, les résistances de l'entourage n'ont pas eu le dessus sur cette personne qui persiste à vouloir participer à un voyage :

(7) *Qu'est-ce qui fait que, malgré ces deux sentiments d'échec, tu poursuivies ?*

Je ne le sais pas. Je voulais vraiment partir. Les gens n'en revenaient pas. Chez nous, ils disent que je suis difficile sur la nourriture, ils me disaient que je serais triste, que j'aurais à vivre avec des « bibittes ». Ils ont tout fait pour me décourager. Cela faisait longtemps, pendant des mois, quand j'ai reçu les informations pour partir, j'ai dit aux gens que j'allais essayer. Le monde disait : « Tu ne peux pas, tu n'aimeras pas cela, cela ne marchera pas ».

Comment tu recevais cela ces commentaires-là ?

Cela me rendait juste plus forte, je voulais leur montrer. Plus on me disait que je ne serais pas capable, plus moi je disais que je le serais. Plus ils me décourageaient, plus cela me confirmait dans mes choix.

Au cours de l'expérience, le degré élevé d'investissement suppose qu'une grande partie ou toute son énergie est consacrée à l'expérience, *tout le reste prend le bord*. En conséquence, l'investissement nécessaire dans une expérience demande sinon exige un certain désinvestissement de d'autres expériences. Cette troisième particularité est ainsi illustrée par une étudiante : (1) *En quelque part, c'était difficile pour moi, de par le manque de temps et par le fait que j'étais contentée par le milieu, je n'avais pas cet intérêt dans une certaine période d'aller au-delà de ce que je faisais.*

Le désinvestissement se situe à plusieurs niveaux. Il va fréquemment dans le sens d'un désengagement relationnel. On met fin à des liens trop superficiels, on se détourne de ceux qui ne comprennent pas. Dans les termes des étudiants, on se (4) *tasse des gens autour de soi*, on (12) *s'éloigne des amitiés qui ne nous satisfont plus*. Une personne ayant réussi à se libérer d'une dépendance aux psychotropes affirme ceci : (15) *J'ai vraiment coupé les liens avec tout le monde (de l'univers de la drogue)*. En général, au cours d'expériences, les relations amicales, amoureuses ou familiales deviennent moins nombreuses. Plusieurs récits en témoignent. En voici deux exemples : (2) *J'avais des amis que je n'ai plus nécessairement maintenant (...)* *J'en ai conservé deux sur une bonne dizaine* ou (9) *Avant j'avais plus de connaissances. Je disais « Salut » à tout le monde. Puis, après, j'ai commencé à avoir mon vrai ami, François (nom fictif) et j'ai développé d'autres vrais amis qui sont plus importants pour moi que toutes les connaissances que je pouvais avoir avant.*

La personne choisit de conserver des relations qui ont un sens pour elle : (11) *J'ai moins d'amis qu'avant. Je trouve cela mieux de même (...)* *Cela te permet d'être avec tes amis que*

tu as choisis, puis ceux que tu n'as pas choisis, ce n'est pas comme tu les méprises, c'est juste que tu ne peux pas être leur ami. Notamment, certains étudiants ne se retrouvent plus, comme avant, dans des relations stéréotypées mais ils en créent d'autres qui laissent davantage place à l'expression de leurs besoins. En voici un exemple :

(2) Aujourd'hui le genre de monde qui est autour de moi, ce n'est carrément pas le même genre de monde qui était autour de moi avant. Je ne suis plus dans des relations aidante-aidé ou quand je sens qu'il y a des relations où je joue plus le rôle d'aidante (...) je m'organise pour en sortir au plus vite. Je n'accepte plus ce genre de relation. Je suis dans des relations de partage où, moi, je ressens que je suis aussi l'amie de l'autre.

Le désinvestissement se situe également à d'autres niveaux. Parfois, il s'agit d'une activité qu'on met de côté. Notamment, une personne peut avoir (4) *lâché sa job* ou (11) *abandonné ses cours*. Dans d'autres circonstances, c'est davantage une manière de penser ou d'agir qu'on délaisse. Par exemple, pour connaître un nouveau pays, une étudiante dit s'être éloignée de certains a priori culturels : (7) *Il a fallu que j'essaie de me départir de mon linge nord-américain pour vraiment baigner dans ce monde-là.* À d'autres occasions, c'est une motivation qu'on perd ou une performance qu'on voit diminuer. À cet effet, une autre étudiante admet ceci : (2) *Cela prenait tout mon énergie (...) Puis cognitivement, cela a eu beaucoup d'impact sur mes études. Cela a vraiment contaminé ma motivation dans mes études. Toutes ces situations-là ont pris toute la place.* Une autre personne rapporte un exemple au sujet de son expérience auprès de sa mère dépressive : (10) *Cela va te paraître peut-être un peu parapsychologique ce que je vais te dire mais, j'avais une très bonne vision, puis tout d'un coup j'ai vraiment senti que je devenais myope. J'ai tellement l'impression que c'est parce que je ne voulais pas voir plus tard.*

À cet effet, particulièrement lorsqu'on perd quelque chose d'important à nos yeux, le désengagement peut être douloureux et souvent involontaire. On ne choisit pas de perdre la santé ni un ami cher. Toutefois, occasionnellement, le désinvestissement fait bien l'« affaire » comme l'affirme cette prochaine personne : (2) *Je voulais sortir de la relation parce que c'était dans la relation que c'était plus souffrant pour moi (...) J'étais tannée. Je voulais*

y mettre fin. En général, l'investissement d'une part et le désinvestissement d'autre part entraîne une réorganisation des conditions de vie. À cet effet, une personne explique :

(3) *Moi je m'alignais pour faire un petit parcours bien strait : C'EGEP, université, travailler. Et ce n'est pas cela pantoute que j'ai fait.* Cette réorganisation suppose occasionnellement un changement de milieu de vie ou de situation financière. Elle présume parfois un réaménagement total de la façon de vivre :

(4) *Cela a tout basculé du jour au lendemain. Quand le corps a décidé « Clac » cela ne marche plus, cela a tout basculé avec toutes les conséquences que cela avait parce que là (...) c'était tout qui basculait en même temps (...) plus capable de continuer mes études, lâcher ma job, problèmes d'argent, pas plus capable de faire de l'argent non plus.*

3.1.1.3.2 IMPLICATION

Si l'investissement réfère à la quantité d'énergie allouée à l'expérience, l'implication correspond au type d'énergie qu'on y met. L'implication signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle. En effet, les récits indiquent que celui qui vit une expérience ne le fait pas seulement avec sa tête mais avec son corps et son cœur. Généralement, lorsqu'un étudiant s'investit considérablement dans l'expérience, il s'y implique entièrement. En ce sens, l'implication et l'investissement sont deux notions cousines.

Tout comme Dewey et Kolb, Lewin insistait également sur l'implication personnelle dans la pratique de l'apprentissage expérientiel autant au niveau des sensations, des sentiments que des pensées. L'ouvrage récent de Côté (1998) traite généreusement de cet aspect dans l'apprentissage expérientiel. Selon cet auteur, la formation est vue dans une perspective où la compétence est considérée comme un mode d'être impliquant la totalité de la personne dans le processus d'apprentissage et d'adaptation autogéré⁵⁸. Les récits des

⁵⁸ À ce sujet, voilà également ce qu'écrivent Clouzot et Bloch (1981) : *Dans les expériences qui jalonnent l'apprentissage, il y a en effet une dépense d'énergie physique, émotionnelle, intellectuelle qui est très intense et qui peut parfois laisser l'apprenant épuisé et ravi, ou frustré, découragé* (p.283).

étudiants révèlent aussi des données riches et pertinentes à ce sujet. En effet, d'après ceux-ci, l'implication repose sur deux éléments spécifiques : (1) son intensité, (2) l'implication des dimensions physique, émotive et mentale.

Un premier phénomène d'importance est lié à l'intensité de l'implication. L'intensité correspond au degré de force de l'engagement. Pour une personne interrogée, *(12) c'est de vivre à fond ce que je vis* ou de le vivre *(12) au complet, le plus que je peux*. L'intensité se traduit quelquefois par la violence de ce qui est vécu. Une personne ayant vécu dans l'univers de la drogue compare, en tout réalisme, son expérience à *(15) l'enfer*. Quand un étudiant vit un stress, ce n'est pas un *petit stress* ce n'est rien de moins que des *grosses crises de panique*. Ce n'est pas une petite déprime, c'est *vraiment une dépression sévère majeure*. Plus l'expérience est intense, plus la personne est affectée. Qu'elle soit positive ou négative, l'expérience vient vivement la chercher. C'est ainsi que l'un des étudiants interrogés, ayant été hospitalisé pour une dépression majeure, décrit cette caractéristique de l'implication :

(8) C'est sûr que la gamme des émotions, cela a été très très intense, la douleur psychologique qu'il y avait là c'est pas "désable". Quand tu es rendu à vouloir mourir c'est qu'à quelque part tu souffres en "christie". Pendant trois mois, j'ai pleuré, un moment donné cela faisait tellement mal que je me rappelle la colère que j'avais à l'intérieur de moi, et je ne l'exprimais pas, c'est pour cela aussi que j'ai fait une crise du foie au point où j'ai dû me faire opérer. Un moment donné je me rappelle que j'étais dans une salle et c'était comme tout vitré et j'avais juste le goût de prendre une table et de la lancer dans les vitres. C'était pour exprimer ma souffrance et leur dire : « Faites quelque chose, je souffre trop ». C'est pour te dire à quel point je pouvais souffrir.

À un moment de l'expérience, l'intensité peut être très vive. Pour certains, au début, elle augmente, puis enfin, au bout de longues semaines voire de longs mois, elle diminue. Un étudiant raconte ceci au sujet de ses crises d'angoisse : *(12) Au début, cela arrivait une fois de temps en temps (...) Plus cela allait, cela devenait plus régulier. À toutes les semaines, à tous les jours, cinq fois par jour. Ha ! Dix fois par jour. Ha ! Là, c'était rendu trop*. Il précise que, plus tard, ses crises *ont beaucoup diminué*. Il dira qu'*elles étaient rendues très occasionnelles*.

L'intensité de l'implication suppose que l'expérience ne demeure pas en dehors de la personne comme un objet étranger. Elle est assimilée et, en définitive, elle rejoint la totalité des dimensions de la personne. Voilà le deuxième élément caractérisant l'implication. Dans l'expérience, les dimensions émotive, physique et cognitive sont impliquées. D'une part, au cours de l'expérience, certaines personnes interviewées vont estimer que leur *brain* travaille tout le temps. L'expérience peut également donner lieu à des périodes de confusion : (8) *Dans ma tête tout était mêlé.* Tel que le suggère l'extrait suivant, ces périodes peuvent être éprouvantes : (16) *C'était l'enfer parce que tu ne pouvais pas avoir une seconde sans te poser des questions.* L'expérience implique également le niveau physique de la personne, comme dans le cas d'un épuisement, d'une dépression ou des crises d'angoisse. Dans les récits, on fait mention notamment de la souffrance corporelle. Mais, tel qu'un étudiant en convient, la douleur physique n'a pas d'égal à la douleur émotive : (8) *C'était la mort dans l'âme qui était encore pire que la mort physique.* À cet effet, les personnes interviewées semblent accorder davantage de place à la dimension émotive. Parfois, s'il ne reste qu'un souvenir du vécu physique, l'expérience émotive reste bien présente. Les personnes interviewées sont encore touchées après trois, cinq ou huit ans. Plusieurs d'entre elles l'expriment à tour de rôle au cours de l'entrevue :

- (2) *Ça retouche des émotions. J'ai envie de pleurer.*
- (6) *Cela m'affecte encore.*
- (10) *Les larmes sont proches.*
- (16) *Je vais avoir le motton (...) Je ne pensais pas que cela me ferait cela, que cela brasserait encore.*

Outre l'éloquence de ce vécu, l'expérience fait vivre une diversité d'émotions. Dans ses propres mots, une personne dit ceci : (13) *J'ai passé par une panoplie d'émotions, c'était difficile de rester purement au niveau cognitif.* L'implication émotive fonctionne selon un processus qui fluctue. Il y a des périodes où cela va bien, puis où cela va mal. Parfois, on vit l'espoir, la joie, puis la *maudite déception*. À la lecture des verbatims, on voit défiler des sentiments de surprise, de joie, de plaisir, de confiance, de paix, d'amour, de bonheur mais aussi des émotions de tristesse, de déception, de frustration, de révolte, de colère,

d'agressivité, de culpabilité, de doute, de peur, de découragement, de lourdeur, de stress, d'angoisse, de panique, de solitude, d'abandon et d'insécurité. Une étudiante ayant oeuvré auprès des jeunes en difficulté illustre cette fluctuation d'émotions à travers son expérience :

(1) J'ai vécu principalement beaucoup de plaisir. Assez souvent, j'ai eu énormément peur (...) Il y a des situations où j'ai vécu beaucoup d'insécurité (...) Cela c'était les deux émotions principales, j'ai eu beaucoup, beaucoup de plaisir avec les jeunes, mais en même temps ils me donnaient la chienne.

Enfin, les dimensions affectives, physiques et mentales sont en interaction. La maladie entraîne des répercussions au niveau rationnel. Celles de la dépression sont bien connues. C'est ainsi qu'en convient un étudiant : *(8) Quand tu fais une dépression, tu ne fais que te dévaloriser, tu ne vois plus rien de bon.* Il en est de même pour le mental qui affecte, à son tour, le corps qui, à son tour, affecte l'image de soi, qui à son tour... L'extrait suivant, rapportant l'expérience d'une personne ayant vécu auprès d'un conjoint toxicomane, illustre bien cette réalité :

(13) Pour te dire à quel point j'étais affectée, j'ai tout perdu mes cheveux. Il ne me restait plus un cheveu. Le médecin me disait : « Plus tu vas angoisser, plus tu vas les perdre ». Mais tu sais quand tu as 17 ans et que tu es en âge de rencontrer des gars, que tu n'as plus de cheveux, tu as l'impression que tu n'es pas belle et qu'il n'y en aura pas un qui va t'aimer, alors t'angoisse encore plus et tu perds encore plus tes cheveux.

3.1.1.3.3 RESPONSABILISATION

Une troisième notion liée à l'engagement est la responsabilisation. Celle-ci suppose que l'étudiant se prend en charge. À partir du moment où le processus de développement de ses compétences est enclenché, c'est lui qui tient les guides de l'expérience, c'est lui qui *mène le bateau*. En fait, tout est interconnecté, plus l'étudiant se sent responsable, plus il s'investit, plus l'expérience l'implique entièrement. Au-delà de l'idée communément partagée par les éducateurs prônant une approche expérientielle, selon laquelle l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant en détient une part de responsabilité (Rogers, 1976), l'analyse des récits nous permet de découvrir quatre phénomènes spécifiques liés à cette dimension : (1) l'autonomie, (2) l'obligation à la responsabilisation, (3) l'auto-apprentissage, (4) des choix personnels.

L'autonomie est une réalité évoquée par plusieurs étudiants au moyen de deux mots, se « débrouiller seul ». Comme l'extrait suivant l'indique clairement, la personne agit souvent sans coussin ni filet dans l'expérience : *(17) J'étais toute seule à l'autre bout au complet du Canada. J'ai été encore plus seule que je pensais. C'était énorme (...) C'était d'être capable d'être seule, et d'être seule loin, puis de me débrouiller.* En conséquence, lorsque c'est seulement une personne qui run tout, celle-ci doit s'organiser, se déniaiser pour arriver à ses fins. Une autre étudiante exprime cet aspect de son expérience : *(17) J'étais toute seule, il fallait que je me débrouille. Je n'avais plus vraiment des personnes proches de moi en qui me confier, je n'avais plus personne pour me prendre dans ses bras de temps en temps quand je ne feela pas. J'étais encore plus confrontée à moi-même.*

Cette autonomie comporte un haut degré d'exigence. Pour certains, l'expérience exige notamment de prendre des responsabilités imposantes par rapport à leur âge ou leur situation. Une personne ayant dû se prendre en charge à 11 ans alors que sa mère traversait une dépression sévère assure : *(10) Je n'étais pas à l'âge de vivre cela toute seule.* De même, avoir un enfant à 16 ans, devoir acheter sa dose quotidienne de psychotropes, payer les dettes de son conjoint cocaïnoman, fonder un centre d'hébergement sont toutes des expériences lourdes en terme de responsabilités. Un étudiant ayant pris la direction d'un organisme d'aide international recadre ainsi la charge qui lui incombait : *(3) Faut se replacer à l'âge que j'avais aussi. Tu sais, il y a des gens qui font cette job-là qui ont 40 ans. Moi, je faisais cela à 20 ans. Cela te demande de faire la job, le monde le voit que tu es un petit jeune, mais il faut que tu fasses la job quand même.*

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, plusieurs récits indiquent que la prise en charge personnelle peut être imposée par la vie ou par autrui. L'étudiant se trouve souvent devant une obligation de se responsabiliser. En rapport à cet impératif, un personne interviewée affirme ceci : *(5) Je me suis responsabilisé beaucoup dans cette année-là, c'est sûr, tu n'as pas le choix !* Tel que le suppose cet autre extrait, parfois des circonstances exceptionnelles conduisent à cette obligation :

(3) Il y avait deux personnes qui avaient créé le mouvement. Elles avaient prévu que je serais engagé et qu'elles laisseraient tranquillement. Il est arrivé quelque chose d'assez spécial. Moi je suis entré vers le début octobre ou fin septembre, à peu près deux semaines après, la présidente qui était la mère fondatrice de l'organisme s'est tuée en auto. Alors là je n'ai pas eu le choix de pédaler, je me retrouvais sans référence sauf l'ancien permanent.

Au départ, cette obligation est rarement bien accueillie par les personnes interrogées. Toutefois, même prescrite, la responsabilisation est à l'origine d'apprentissage important. L'exemple suivant illustre cette réalité de façon explicite :

(13) Lorsque je me suis séparée, je suis retournée voir mon père. Je lui ai demandé de revenir chez nous. Il m'a répondu : « Non ». Cela m'a vraiment fait de la peine, même que mon père je l'ai renié pendant deux mois, je ne voulais plus rien savoir. Là, j'ai pris un appartement toute seule. J'étais prise entre quatre murs, à manger toute seule, à dormir toute seule. Là, j'ai vraiment fait des prises de conscience. Aujourd'hui, avec du recul, je remercie mon père d'avoir dit : « Non ». Quand je me suis retrouvée toute seule, je me suis rendue compte qu'il fallait que je me prenne en main : « Oui tu as décidé de le quitter, c'est sûr c'est un bon début, mais j'avais encore du travail à faire sur moi. Maintenant, je suis seule, c'est le temps ou jamais de prendre ma vie en main et de m'en aller vers mon but et mes objectifs et de faire ce que moi j'ai envie de faire, ne pas me laisser diriger par personne ».

L'auto-apprentissage est intimement lié à la responsabilisation et vaut d'être approfondi également. En effet, les récits révèlent que les apprentissages se font, la plupart du temps, par soi-même ou avec des pairs. Les conclusions de Peltier (1987), selon lesquelles la majorité (48 %) des expériences signifiantes sont le résultat des efforts de l'étudiant seul, vont dans le même sens que les données de notre recherche. Clouzot et Bloch (1981) y voient aussi un phénomène notable qu'ils appellent l' « autogestion de l'apprentissage ». Apprendre par soi-même, c'est puiser dans ses références personnelles.

(1) On partait de nous-mêmes, affirmait une étudiante ayant bâti un centre d'hébergement avec ses collègues. Notamment, c'est chercher à comprendre une réalité : la sienne. C'est souvent par la réflexion personnelle et le questionnement que l'étudiant trouve les réponses à ce qu'il vit. Ainsi, la personne elle-même est à la fois le lieu d'expérimentation et le lieu de réflexion sur l'expérience.

Il n'est pas rare que celle-ci utilise son intuition comme source d'information. L'une de personnes interviewées indiquait ceci : (4) *Je me souviens, à un moment donné, j'ai fait un cauchemar et ce cauchemar-là m'a mise sur la piste.* De plus, si la personne se réfère aux ressources qu'offre l'environnement, c'est tout de même elle qui pose ses propres hypothèses et qui juge de la pertinence de l'information. C'est elle qui décide d'aller au-delà de ce qui lui est proposé en vue de découvrir quelque chose qui aura du sens à ses yeux. C'est ainsi que s'exprimait un étudiant ayant été marqué par la lecture d'un livre :

(9) *En faisant le travail dans un cours avec monsieur Laplante (nom fictif d'un professeur), il nous dit de prendre un auteur dans sa liste d'auteurs, de parler de cet auteur, de résumer son livre dans le fond (...) C'est pas trop dur à faire au départ. Puis, moi, j'ai dit : « Tant qu'à le faire, je vais faire de quoi d'intelligent, je vais essayer que cela me serve vraiment au lieu que cela serve juste à faire un travail ».*

Occasionnellement, des pairs collaborent à l'apprentissage de l'étudiant. Les pairs sont des personnes ayant un statut similaire à la personne. Dans l'apprentissage par les pairs, on apprend (1) *entre nous à partir de nos idées, de nos potentiels, de notre imagination.* Une étudiante, ayant fondé avec des collègues un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, s'exprime ainsi : (1) *On s'est auto-formées, on s'est auto-évaluées, auto-réglées, auto-disciplinées.* Les pairs s'engagent à s'entraider, se donner mutuellement de la rétroaction, se donner une forme de discipline, échanger leurs ressources, partager des responsabilités. Le partage des responsabilités repose sur les intérêts et aptitudes de chacun. L'expérience en groupe offre également l'opportunité de réaliser une diversité de tâches. En ce qui concerne l'organisation d'un voyage, une étudiante explique ceci : (7) *On avait des comités, il fallait l'information pour le groupe, organiser des conférences, ramasser de l'argent. Il fallait ramasser \$25,000. On avait plein de comités, c'était une grosse organisation. Toute la question de la santé, il fallait préparer tout cela.*

Dans un tel contexte, la personne elle-même est appelée à (14) *sauter à pieds joints dans l'action* comme disait un étudiant interviewé et, bien souvent ; à (3) *apprendre sur le tas* ou apprendre en faisant. Cet étudiant ayant eu à se débrouiller seul alors que sa

superviseure est décédée indique ceci : (3) *Le restant de la job, je l'ai appris sur le tas, dans l'action.* En ce sens, selon celui-ci, se responsabiliser, c'est parfois lâcher le *confort* qu'offre l'apprentissage théorique pour *rencontrer l'inconfort* d'une action concrète. Évidemment, le fait de se retrouver (17) *toute seule avec ses ressources* devant des situations, amène la personne à apprendre par elle-même. Dans cette situation, on est seul pour agir, comme on est seul pour apprendre. Cette forme d'apprentissage repose sur l'acquisition d'un savoir d'action à partir des essais et erreurs. Tel que le suppose ce prochain extrait se rapportant à une intervention réalisée auprès des jeunes en difficulté, cela peut insécuriser : (1) *Il y a des situations où j'ai vécu beaucoup d'insécurité de ne pas savoir qui je vais avoir, de ne pas savoir comment intervenir. Je te dis que j'apprenais à intervenir sur le tas, avec mon intuition, avec mes croyances (...) Comme si j'avais appris à marcher et que je tombais souvent.* Aussi, au départ, la personne peut se demander si elle aura les ressources suffisantes pour retirer quelque chose de l'expérience. C'est ainsi que l'exprime une étudiante ayant participé à un cours sur l'intervention : (17) *Au début, je me demandais à quoi j'allais en venir. Je me demandais ce que j'allais apprendre là-dedans. Je me suis dit : « Mon Dieu, je n'apprendrai pas grand chose ».*

La responsabilisation se rapporte finalement aux choix personnels. Cette notion se présente avec insistance dans les récits. Faire des choix personnels, c'est décider de la voie qu'on veut prendre, c'est *déterminer soi-même ce que l'on devient* (St-Arnaud, 1996). Cependant, d'après les données recueillies auprès des étudiants, il devient difficile d'affirmer qu'une expérience signifiante comporte en tout temps, selon l'expression de Rogers (1976), une *liberté d'apprendre*.

En effet, nous l'avons vu, il arrive que la vie ou autrui décide pour l'étudiant. C'est le cas d'une rupture qui est (2) *provoquée par l'autre personne*. Néanmoins, des circonstances, même imposées, peuvent inciter à faire des choix personnels. Plusieurs personnes interviewées en conviennent. Par exemple, une dépression majeure pousse une

personne à se prendre en main : (8) *Bien, j'étais obligé, dans le sens que la dépression a été très forte, mais j'aurais pu faire le choix de me suicider ou j'aurais pu faire le choix de me maintenir sur les médicaments le reste de mes jours.* Dans ce cas comme dans bien d'autres cas relatés par les étudiants, il s'agit de ce que l'on peut nommer un « choix imposé ».

Ainsi, même lorsqu'un événement est forcé par l'environnement, l'engagement de l'étudiant à la démarche expérientielle lui fait l'objet d'un choix personnel. Voici une autre illustration éclairante d'un étudiant ayant été critiqué par un pair : (9) *Ce n'est pas moi qui ai choisi qu'il me le dise de même et cela m'a été imposé et un moment donné cela a fait « Clow, réveille-toi ». Sauf que j'aurais sûrement eu le choix de l'envoyer promener et de partir (...) J'ai fait un choix de dire : « OK, dans le fond, vas-y, dis-moi tout ce que tu as à me dire ».* Un tel choix personnel peut être influencé par une personne dont on reconnaît la compétence ou il peut être en opposition avec les valeurs du milieu. Toutefois, il est toujours en accord avec les besoins de la personne. Ce choix agit comme une conviction inébranlable malgré les difficultés qu'il peut représenter. Cela est le cas d'une étudiante ayant décidé de se faire avorter. Voici ce qu'elle raconte à ce sujet :

(16) *Au début, c'était certain que je le gardais, c'était sûr. Mais plus cela allait, plus j'y pensais et plus je pensais qu'il fallait que je prenne une vraie décision (...) J'y pensais, je l'avais dit au monde, à mon entourage, tout le monde était bien content, c'était « cool », tout le monde m'appuyait. Mais finalement, j'ai fait « Wo ! Toi comment tu es là-dedans? ». Je pense que c'est la première fois que j'ai pris une décision pour moi. Je me suis dit : « Non, non, moi je ne suis pas bien avec cela, je n'arrête pas de me questionner, je me questionne trop ». J'essayais d'anticiper ce que cela aurait l'air, et cela avait l'air trop pénible. À la dernière minute, j'ai dit : « Non, je m'excuse, mais je ne peux pas ».*

Pour terminer, reprenons les aspects essentiels de cette troisième dimension. La notion d'engagement de la personne dans l'expérience suggère une structure tripolaire comprenant trois types de démarches à entreprendre par l'étudiant : l'investissement, l'implication et la responsabilisation. L'investissement correspond à l'énergie et au temps qu'il consacre à l'expérience. Il suppose généralement que l'étudiant accorde une place substantielle à l'expérience dans sa vie, qu'il démontre une persévérance face aux obstacles rencontrés, et parfois qu'il se désinvestisse d'autres expériences. L'implication signifie la

participation entière de l'étudiant dans l'expérience. Elle est caractérisée par une intensité considérable, elle suppose l'implication de ses dimensions physique, affective, et mentale. La responsabilisation indique que l'étudiant prend en charge sa démarche expérientielle. Elle exige l'autonomie de la part de l'étudiant ou la nécessité de se débrouiller seul. Celui-ci se retrouve fréquemment en position d'obligation à la responsabilisation. De plus, l'expérience suppose généralement un auto-apprentissage dans lequel l'étudiant - parfois avec des pairs - apprend par lui-même ou apprend sur le tas et agit à partir de ses choix personnels.

3.1.1.4 UNE EXPÉRIENCE IMPLIQUANT UNE RELATION SIGNIFICATIVE D'ASSISTANCE

Une expérience impliquant une relation significative d'assistance constitue une quatrième dimension de la démarche expérientielle. Cette dimension est peu abordée dans les modèles d'apprentissage expérientiel constituant notre cadre théorique, mis à part celui de Lewin lorsqu'il traite de la communauté d'apprentissage recréée dans la méthode de laboratoire et celui d'Argyris et Schön lorsqu'ils présentent les trois formes de supervision impliquées dans l'atelier réflexif. Il est donc intéressant d'approfondir cet aspect de l'expérience qui ressort des données que nous avons recueillies. Une relation signifie tout ce qui, dans l'activité d'un être vivant, implique une interdépendance ou une interaction avec autrui. Les récits des étudiants montrent que cette relation est significative, c'est-à-dire qu'elle a une valeur à leurs yeux. Ils suggèrent aussi que c'est une relation d'assistance, dans le sens donné par St-Arnaud (1997), c'est-à-dire qu'elle favorise le développement des ressources de l'étudiant.

Lorsque nous les interrogeons sur l'influence d'autrui dans leur cheminement, plusieurs personnes interviewées s'entendent pour dire qu'elle est importante. À ce sujet, un étudiant affirme ce qui suit au sujet d'une personne ressource : *(9) Moi je pense que s'il n'avait pas été là, je pense que ma vie n'aurait vraiment pas été la même. Ah oui, oui, cela j'en*

suis certain. Néanmoins, la place qui lui est accordée dans nos récits n'est pas aussi centrale que le laissent croire, notamment, Clouzot et Bloch (1981) lorsqu'ils décrivent le rôle joué par l'autre dans le processus d'apprentissage. On peut même se demander si le fait de se retrouver seul n'influence pas davantage la démarche expérientielle. En effet, pour des étudiants, le manque d'appui est l'aspect de l'expérience qui présente la lacune principale de leur expérience. Lorsqu'on demande à une étudiante de nous parler des individus qui ont pu être supportants pour elle, elle va jusqu'à affirmer : (10) *Je n'en ai pas eu (...) Non, aucun support*. Plusieurs autres étudiants déploreront ce manque, tel que les quatre extraits suivants en témoignent :

- (1) *On s'attendait à avoir du support des gens qui nous "coach" dans l'idée qu'on avait.*
- (2) *Dans toutes les expériences significatives dont je t'ai parlé (...) je ne peux pas dire que j'étais super appuyée. J'étais plus seule avec moi-même.*
- (11) *Il y avait des professeurs qui n'ont pas voulu m'aider à l'école.*
- (12) *La supervision, cela m'a manqué (...) J'aurais aimé plus bénéficier de l'expérience de quelqu'un d'autre.*

Cette considération incite à envisager la relation avec autrui comme une dimension particulière. En effet, les données recueillies auprès de certains étudiants montrent que sa présence peut contribuer à la démarche expérientielle. Cependant, celles-ci n'indiquent pas que son absence empêche le développement des compétences de la personne. Voyons tout de même deux aspects spécifiques à cette relation apparaissant dans les récits des étudiants : (1) une relation significative (2) une relation d'assistance. Ces aspects sont illustrés à la figure 12 à la page suivante.

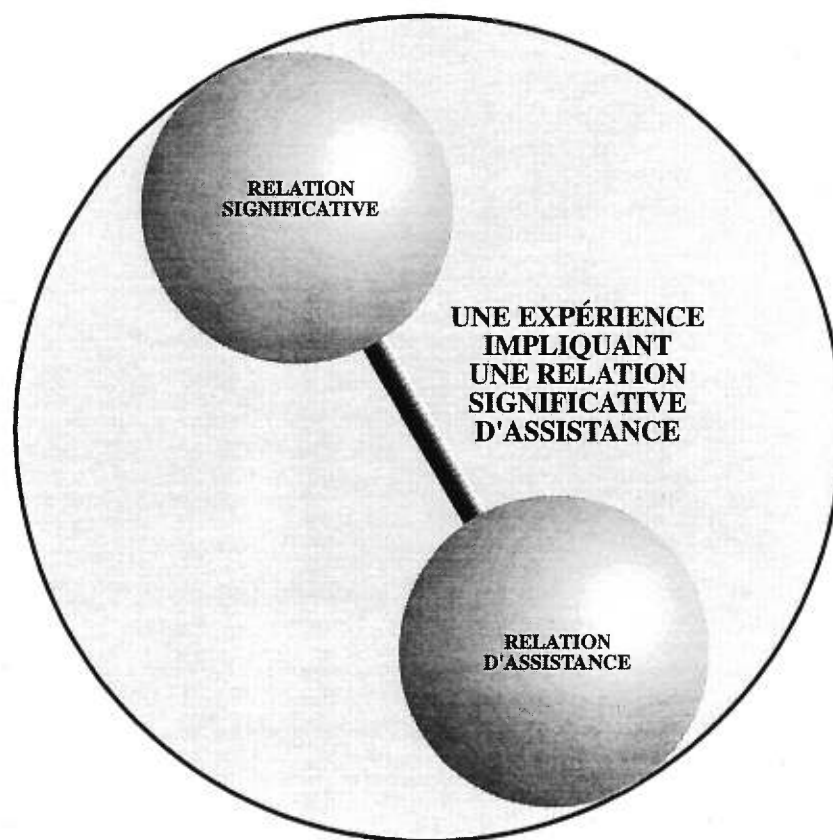


Figure 12 Une expérience impliquant une relation significative d'assistance

3.1.1.4.1 RELATION SIGNIFICATIVE

Une relation significative a une grande valeur pour les personnes interviewées. Comme nous l'avons vu précédemment, si les relations sont moins nombreuses qu'avant de vivre l'expérience, celles qui demeurent sont par contre plus sélectives, plus authentiques, plus profondes. L'intensité de l'expérience et le partage des émotions semblent être à l'origine du développement de liens profonds avec ces personnes. C'est ainsi que le mentionne une étudiante au sujet d'une amie avec qui elle a partagé un voyage :

(7) *Je pense qu'on sera inséparable, parce que dans la souffrance ou dans la révolte (...) les*

émotions qu'on a vécues là, il n'y a que la personne qui les a vécues à côté de moi qui peut vraiment comprendre ce que c'était. De plus, ce lien personnel avec autrui existe parallèlement à l'isolement ressenti : (2) Parfois je me sens toute seule profondément, mais il y a quand même des amis qui sont là qui sont significatifs. Aussi, tel que l'indique cet autre extrait, une relation peut demeurer significative au-delà de l'expérience : (1) Et même après la fermeture, on est resté en contact, en tout cas, moi je reste en contact avec une en particulier qui est restée une bonne amie. Et c'est juste aujourd'hui qu'on est sur deux avenues différentes. Mais c'est quelqu'un qui reste pour moi une personne importante dans ma vie.

D'après les récits des étudiants, ces relations significatives peuvent être diversifiées, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'établir avec différents interlocuteurs. En général, trois types d'interlocuteurs sont identifiés par les étudiants interviewés : (1) un proche, (2) un pair ou (3) une personne ressource.

Un proche est un individu dont les liens de parenté sont étroits : une mère, un frère, un enfant, une cousine, un conjoint. Cet individu peut être impliqué ou non dans l'expérience, il peut supporter la démarche ou non. Il peut arriver qu'un proche s'engage dans l'expérience avec la personne. Par exemple, un conjoint peut être impliqué dans l'expérience parce que celle-ci prend beaucoup de place dans la vie de l'étudiant. C'est ainsi que quelqu'un racontait au sujet d'une expérience reliée au travail : (3) *(Ma femme) elle était bénévole 24 heures par jour. Je faisais des farces en disant que c'était un poste de permanent bénévole. C'était cela ma job, on travaillait le soir chez nous, la maison était toujours pleine de monde. D'un autre côté, un membre de la famille peut être (1) quelqu'un de très supportant, quelqu'un qui est même un peu fier, admiratif de ce que l'on fait, tout en demeurant à l'extérieur de l'expérience. Occasionnellement, l'étudiant reçoit l'assistance d'un proche. Cette assistance peut se présenter à la manière d'une aide morale ou matérielle. À cet effet, une personne interviewée raconte comment son père a contribué à sa survie suite à sa grossesse : (5) *Mon père (...) il me comprend, (il me dit) « C'est dur hein ! Tu ne t'en paies pas**

souvent des bonnes bouffes au restaurant ». Alors, quand il vient chez nous il achète des gros steaks. À l'inverse, certains proches manifesteront peu de soutien à l'égard de la démarche expérientielle. C'est ainsi que l'exprime une étudiante ayant vécu un épuisement :

(4) La famille (...) n'a jamais été des gens supportants même que (...) cela n'a vraiment pas été aidant, la famille, avec cette expérience-là.

Alors, tu veux dire que tes relations familiales n'étaient pas si bonnes ?

Pas supportantes, elles étaient plutôt mésestimantes, dévalorisantes. Plutôt que de dire : « Oh, cela va mal, qu'est-ce qu'on peut faire pour t'aider ? » c'était : « C'est épouvantable, tu n'es pas capable de faire rien. Tu vas-tu lâcher ta maîtrise ? ».

Une relation peut s'établir également avec un pair. Tel que nous l'avons déjà défini, un pair est une personne ayant un statut similaire : un ami, un coéquipier, un compagnon de travail. Lorsque le pair ne partage pas l'expérience avec la personne, il peut devenir un confident ou un complice. À cet effet, une étudiante précise ceci : *(2) Mon meilleur ami était dans le décor à ce moment-là. Il a été supportant dans cette démarche-là.* En ce qui concerne le rôle d'un pair dans son expérience, une autre étudiante est explicite à ce sujet : *(2) On peut appeler l'ami, on peut lui demander des services, on peut se confier à lui, on peut lui écrire, on peut faire des activités avec lui, il vient nous voir de temps en temps, il peut nous écouter, on peut lui parler, lui raconter nos affaires.*

Une relation avec un ou plusieurs pairs peut aussi se développer à l'intérieur d'un projet collectif, comme c'est le cas d'un groupe de personnes réunies pour fonder un centre d'hébergement. Dans cette situation, les rôles joués par le pair peuvent être variés. C'est ainsi que le suggère cet extrait : *(1) On partageait, on vivait ensemble. C'est comme si on était colocataire dans une maison. C'était devenu un peu comme des soeurs et des confidentes mais en même temps des collègues et en même temps des gens qui me supportaient.* Dans certaines situations, deux pairs peuvent vivre une expérience semblable - dépression, toxicomanie, voyage, enfantement - et décider de partager leur cheminement. C'est ainsi qu'une étudiante enceinte décrivait sa relation avec une amie : *(5) Elle était aussi enceinte,. Elle a dit : « On va*

pleurer ensemble, on va essayer de se remonter le moral » (...) Puis là elle m'a dit : « Tu devrais déménager ici, on pourrait s'entraider, ce serait triant » (...) Je pourrais t'aider là-dedans » (...) J'ai dit « Oui ». J'ai décidé de déménager avec elle. Dans d'autres circonstances, l'étudiant peut rejoindre un groupe de soutien formé d'individus partageant une même problématique. C'est ainsi que le décrit une personne ayant participé à un groupe d'Alcooliques Anonymes :

(4) C'était des gens qui travaillaient sur eux autres, c'était des gens qui poursuivaient leur amélioration, qui visaient à s'améliorer. Il y avait un support que je pouvais trouver là-dedans (...) Je pense que je trouvais une sorte de maternage un peu là-dedans. Je pense au vieux Paul (nom fictif d'un membre), bien je dis « vieux Paul », je ne sais pas quel âge il avait, dans la cinquantaine, j'aimais bien aller rire avec lui. Je trouvais un encouragement là-dedans parce que c'était des gens qui me disaient : « Hé ! tu es pas mal bonne, ne lâche pas ! » J'allais chercher, je pense, une certaine valorisation, puis des encouragements par rapport à ce que je poursuivais.

Enfin, une relation peut impliquer une personne ressource. En effet, certains récits signalent l'intervention d'un employeur, un médecin, un professeur, un psychologue ou un prêtre au cours de l'expérience. Habituellement, une telle personne ne s'implique pas directement sur le terrain de l'expérience. Toutefois, elle se manifeste au bon moment et guide judicieusement la démarche expérientielle. C'est une personne bien vivante ou encore l'auteur d'un livre qui met à profit ses compétences ou sa propre expérience. À ce titre, il apparaît exceptionnellement un (9) *Grand Sage* ou un *King* tel que le surnomme une personne interviewée qui semble posséder la maîtrise et la sagesse de la croissance personnelle. Clouzot et Bloch (1981) utilise l'expression un « Maître avec un grand M » pour signifier ce type de personnage apparaissant également dans leurs récits.

D'après les récits, une personne ressource est celle qu'on a l'occasion de consulter, d'interroger pour mieux comprendre ce qu'on vit. Essentiellement, elle joue un rôle de *coach* ou de facilitateur. Notamment, elle agit sur différentes dimensions de la personne. Voici comment un étudiant décrit sa relation avec une intervenante de la santé :

(11) C'était quelqu'un qui me comprenait (...) C'est quelqu'un qui m'aidait à m'accepter moi-même parce que j'avais de la misère à accepter que je ne guérisses pas vite de même (...) Cela m'a aidé au niveau spirituel. Je ne sais pas comment le dire. Elle était forte. Elle me parlait de faire confiance à la vie, ces choses-là (...) Elle m'a fait vivre des émotions aussi

(...) Elle savait des choses sur moi sans que je lui aie dit (...) Une fois, elle m'a touché, puis je suis parti à pleurer. Là, j'avais de la misère à m'arrêter. Cela m'a aidé dans ce sens-là. Pendant ce bout de vie là, j'ai pris contact avec moi, avec un côté humain de moi.

Un lien significatif peut exister, avant l'expérience, avec une personne qui est déjà importante aux yeux de l'individu. Occasionnellement, il s'agit de (13) *la personne que tu aimes le plus au monde*, ou de l'être (16) *qui compte plus que son chum, plus que ses parents (...) qui est plus important que tout le reste*. D'autre part, une expérience peut conduire à l'émergence d'un lien nouveau. Ce lien se transforme progressivement en relation significative, tel que le souligne une personne interviewée au sujet d'une collègue de travail : (1) *Je ne connaissais pas beaucoup ces gens-là et elles sont devenues des amies intimes*. Au sujet d'un camarade de classe, un étudiant dira : (9) *C'est mon meilleur ami ce gars-là aujourd'hui*. Au sujet d'un superviseur, un autre affirmera : (3) *C'est un grand chum, on est toujours resté chum*.

Cette relation émergente peut être recherchée ou inattendue. D'un côté, parfois, l'étudiant prend l'initiative de s'enquérir de la présence d'autrui. Par exemple, pour s'actualiser ou simplement pour passer à travers une période difficile, il se donne différents moyens et fait appel à diverses ressources. Notamment, l'un va voir un psychologue, l'autre va consulter un acupuncteur, un auteur, un professeur, etc. D'un autre côté, parfois c'est l'autre qui s'introduit volontairement dans le cours de l'expérience, comme le mentionne cet étudiant : (11) *Il y avait un prof. au CEGEP en psychologie qui a décidé de m'aider*. À d'autres occasions, la relation avec autrui apparaît au hasard lors d'une rencontre fortuite, ou sans toujours être conscient de son rôle, l'autre influence grandement la démarche expérientielle.

3.1.1.4.2 RELATION D'ASSISTANCE

Une relation d'assistance peut se développer au cours de l'expérience. La notion d'assistance, qui apparaît occasionnellement dans les récits des étudiants, rejoint la fonction

portant le même nom, définie par St-Arnaud (1997) comme un procédé par lequel on aide une personne à utiliser et développer ses propres ressources. En effet, celui qui assiste à la démarche expérientielle agit davantage comme un facilitateur que comme un expert⁵⁹. Les données recueillies laissent entrevoir quatre caractéristiques pouvant être reliées à une relation d'assistance : (1) l'autonomie, (2) l'ouverture, (3) la rétroaction, (4) le modelage.

Premièrement, d'après les récits, la relation d'assistance semble accorder une grande place à l'autonomie de l'étudiant. D'un certain point de vue, malgré la présence de l'autre, il se trouve tout de même seul à affronter son expérience. Si l'autre l'accompagne dans son cheminement, un étudiant se dit quand même *(8) obligé de faire le travail par lui-même*. Voici un exemple qui illustre bien la démarche qui est faite par une personne assistée par un organisme d'aide aux victimes de violence conjugale : *(4) J'étais en contact avec l'organisme, eux m'ont aidé à voir plus clair en dedans (...) eux m'ont donné une aide, mais je savais que j'avais un bout de chemin à faire par moi-même, et c'est cela que j'ai fait dans ma solitude*.

De même, qu'il s'agisse d'un pair ou d'une personne ressource, celle-ci ne dicte pas la conduite de la personne. Tel que le suggère le prochain extrait concernant l'assistance d'un professeur, l'autre ne se pose pas en expert : *(11) Il ne m'a pas parlé comme un psychologue, comme une relation thérapeutique. Il m'avait dit : « On va faire cela comme des amis »*. L'autre parle de sa propre expérience. Il peut lui dire comment il ferait dans pareilles situations, mais ne peut le faire à sa place : *(11) Des fois, il me disait : « Moi, j'ai beaucoup de craintes par rapport à ne pas atteindre ce que j'ai dans la tête » (...) (mais) il me disait : « Bon ! Tu ne le sauras pas tant que tu ne le vivras pas »*.

Deuxièmement, cette relation d'assistance est aussi favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de la personne. L'ouverture s'exprime notamment par un respect

⁵⁹ Pour une distinction détaillée entre le facilitateur et l'expert, voir St-Arnaud (1997).

du rythme de la personne et une suspension des jugements. C'est ainsi qu'une étudiante parle au sujet d'un ami : (4) *Il m'avait dit : « Tu sais, Marie (nom fictif de la personne), quand même que tu seras homosexuelle, tu seras toujours mon amie (...) Ne t'en fais pas avec cela, cela ne remet rien en question entre toi puis moi. Un extrait plus explicite peut illustrer cette notion rattachée à la relation d'assistance dans le cas d'un étudiant ayant vécu une dépression :*

(8) (Ma conjointe) a été très très supportante pour moi, dans le sens qu'elle ne m'a jamais précipité, elle m'a toujours attendu dans cela. Elle ne m'a jamais critiqué dans le sens de « Aie grouille-toi, fais de quoi ». Elle n'a pas porté de jugements sur moi, au contraire, elle essayait de faire tout ce qu'elle pouvait pour m'aider.

Concrètement, l'ouverture se traduit aussi par une écoute active. À travers cette relation, la personne peut parler de son expérience et libérer son vécu émotif. Par son reflet, l'autre devient le miroir de ce vécu et permet de recadrer la situation. Il fait parfois des démarches concrètes pour aider la personne, mais, en général, il l'encourage plutôt dans ses propres initiatives. Voici ce que raconte à ce sujet une étudiante ayant vécu avec un conjoint toxicomane et violent :

(13) Je pense que ce qui m'a le plus aidé dans cela, c'est qu'à cette époque je travaillais pour des Français. J'avais une relation de complicité avec eux, surtout la madame (...) Je pense aussi que c'est un peu à cause d'elle que j'ai réalisé que c'était trop. Elle me disait : « Tu sais, je t'aime beaucoup, cela n'a pas l'air d'aller, je te regarde et je ne te reconnais plus. Plus cela va, plus tu changes. La lueur que tu avais dans les yeux, il y a un an, tu ne l'as plus. Le sourire a baissé et les clients m'en parlent » (...) Je le savais qu'il fallait que je me reprenne en main, mais ce qui m'a aidé le plus, parce que ce n'est pas facile de faire des changements, ce n'est pas évident. Tu ne te lèves pas un bon matin pour dire que c'est aujourd'hui que cela change. Mais elle a été là. Elle m'a beaucoup aidée, j'ai été chanceuse de l'avoir sur mon chemin. Elle me disait : « Quand je t'ai connue, tu avais une force de vivre, de l'ambition, pourquoi ne retournes-tu pas à l'école, je ne vois pas ce qu'une fille comme toi fait dans un restaurant » (...) Elle me disait : « Tu vas voir je vais te sortir de ce pétrin, tu vau plus que cela » (...) Je pense que c'est elle qui m'a donné le cran de dire : « C'est fini, de toute façon dans cette relation on ne construit plus rien, on détruit ce qu'on a bâti, cela ne mène nulle part, on recule ».

Cet extrait illustre une troisième notion importante de la relation d'assistance que l'on retrouve dans certains récits : la rétroaction (ou le feed-back). Un étudiant explique

cette notion ainsi : (12) *J'apprends en recevant du feed-back ou au moins, le feed-back confirme mes apprentissages. Cela m'informe de mes habiletés, de mon intelligence, de mes habiletés professionnelles. La relation d'assistance devient ainsi une occasion de partager ses perceptions sur les façons d'être ou d'agir d'une personne afin de l'aider à cheminer. C'est le cas d'un étudiant à la tête d'un organisme qui est interpellé ainsi par ses pairs : (3) À un moment donné c'était rendu trop mon affaire. Je me suis fait replacer (...) J'avais de très bons chums qui étaient proches de moi, qui étaient là-dedans aussi, qui avaient confiance en moi. Ils disaient : « Là, OK, c'est trop ton affaire, lâche un peu ». Ils m'ont replacé dans le fond.* Lorsque la rétroaction est présente, elle contribue considérablement à la démarche expérientielle. Cependant son absence est également notée dans les récits. Cet autre exemple illustre l'importance de ce manque notée par un étudiant ayant animé des jeunes :

(12) Là, je lui ai dit : « Je vais travailler ailleurs si vous n'êtes pas capable (...) de me dire ce que j'ai à améliorer. Je ne peux pas l'améliorer si je n'en suis même pas conscient. Je suis tellement collé (...) que je ne peux pas prendre une perspective comme une tierce personne peut avoir ». Il y a des choses que je ne peux plus m'en passer. Cela va me prendre quelqu'un qui va être capable de me donner du feed-back, sinon «bye-bye. ». Je ne travaillerai pas là.

Enfin, une quatrième notion, celle de modelage, apparaît de temps à autre dans les récits des étudiants. Le modelage est un rapport basé sur l'emprunt des caractéristiques d'une personne. Dans le cadre d'une relation d'assistance, un modèle ne s'interpose pas en donnant des conseils ou en imposant ses façons d'agir. C'est la personne qui choisit de s'inspirer des comportements qu'elle observe chez le modèle, et qui lui conviennent. Une personne explique cette notion dans ses propres mots :

(17) Parfois on a des modèles, puis ces modèles-là, j'aime cela, j'ai envie d'essayer d'être, pas essayer d'être plus comme cela, mais c'est des valeurs qui me conviennent, puis on les développe parce que c'est des valeurs qui nous conviennent. Je développe cela parce que cela me convient, parce qu'il me semble que c'est un bel idéal et j'aime cela.

D'après les données recueillies, le modèle peut être un pair ou une personne ressource : (15) *Mon éducateur, je l'avais beaucoup pris comme un modèle. Je voyais qu'il aidait beaucoup les jeunes. C'est cela que je veux faire. De plus, comme c'est le cas dans l'exemple*

suivant, parfois, il s'agit même d'un proche qui, sans le savoir, sert de modèle : (9) *Ma mère (...) elle m'a aidé beaucoup dans le sens juste sa présence (...) Je peux dire aujourd'hui que cela a été un modèle.* Ce goût de l'imitation et le désir d'identification reposent sur la reconnaissance d'une autre personne incarnant ou portant les objectifs que l'on désire soi-même atteindre. Tel que le suggère l'extrait suivant, une amie peut servir de référence à une étudiante qui voulait changer certaines de ses attitudes : (16) *Elle m'a beaucoup aidée parce qu'elle avait une philosophie de vie comme j'espérais toujours avoir, je pense qu'en voulant changer, avancer, et qu'en étant avec des gens comme cela, je pense que cela m'a aidé pas mal.*

Ainsi, selon les récits, le modelage, c'est de chercher à devenir soi-même ce que l'on reconnaît chez autrui. Par exemple, c'est vouloir faire ce qu'une personne réussit à faire, ce qu'on croyait impossible ou ce qu'on a toujours voulu faire et qu'on n'a jamais osé. Comme en témoigne une personne interviewée, c'est d'avoir le *goût de faire pareil* : (7) *C'est que les gens que j'ai rencontrés étaient des gens que je trouvais intéressants, ils avaient vécu plein de choses, ils avaient vu plusieurs pays, ils avaient étudié. Cela me donnait le goût de faire pareil.* Cependant, les récits montrent que ce modèle, on ne l'introjecte pas entièrement. Comme une étudiante le précise : (11) *Souvent, j'essaie de voir comment les autres ont fait pour arriver à l'objectif que j'ai, puis je l'applique. Si je vois que cela ne marche pas, je le modifie à ma façon (...) Je vais l'essayer à sa façon, puis à un moment donné, sa façon va devenir la mienne, je vais l'avoir changée.* Une personne ressource peut offrir un modèle dont on se détache peu à peu pour éventuellement se référer à sa propre expérience. C'est ainsi que le souligne un étudiant à l'égard de son superviseur :

(3) *C'est sûr que le gars qui était là avant moi, c'était un modèle. On faisait cela de même ou on s'alignait comme cela. À un moment donné, j'ai pris mes distances sur sa manière de fonctionner. Tu sais au début, tu fais un peu comme l'autre faisait, mais à la longue, tu te dis : « Tiens, je vais faire cela de même, peut-être que cela va être différent ». Je me suis détaché du modèle.*

Résumons maintenant cette partie traitant d'une quatrième dimension de la démarche expérientielle : une expérience impliquant une relation significative d'assistance. Dans les récits, l'étudiant se retrouve plutôt seul à affronter son expérience. Aussi, cette dimension doit être considérée comme un facteur particulier mais non nécessaire à la démarche expérientielle. En général, lorsqu'elle apparaît, la relation avec autrui est significative, dans le sens qu'elle implique une personne importante aux yeux de l'étudiant. Un étudiant peut établir une telle relation avec différents interlocuteurs : un proche, un pair ou une personne ressource. Ceux-ci s'engagent ou non dans l'expérience, ils supportent ou non la démarche. Par exemple, une personne ressource peut faciliter une démarche expérientielle sans intervenir directement sur le terrain de l'expérience. L'expérience peut conduire à l'émergence d'un lien nouveau qui se transforme progressivement en relation significative. C'est particulièrement le cas lorsque des personnes partagent un projet commun. Cette relation peut être recherchée ou inattendue. Parfois, c'est l'étudiant lui-même qui prend l'initiative de la relation. À d'autres occasions, la relation apparaît au hasard d'une rencontre ou suite à une proposition d'autrui. Il peut également apparaître, à travers la démarche expérientielle, une relation d'assistance, par laquelle une personne aide l'étudiant à utiliser et développer ses propres ressources. Cette relation laisse une grande place à l'autonomie. Elle est favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'étudiant qui peut se traduire par un respect de son rythme, une suspension des jugements et une écoute active. La relation d'assistance est aussi une occasion d'utiliser la rétroaction. Enfin, le modelage, une relation basée sur l'emprunt des caractéristiques d'une autre personne, peut être considéré comme un autre moyen de favoriser le développement du potentiel propre à l'étudiant.

L'analyse des récits met à jour deux dimensions complémentaires de l'expérience. Cependant, notre instrument de cueillette des données n'a pas permis de faire ressortir avec autant de précision les différents aspects de ces dimensions. Il peut être pertinent de les étudier plus à fond dans des recherches ultérieures. Voilà pourquoi nous présentons, ici, ce que nous avons découvert à leur sujet. Il s'agit de l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement.

3.1.1.5 AUTO-RÉFLEXION

L'auto-réflexion est une dimension apparaissant occasionnellement dans les récits. À cet égard, les données obtenues auprès des étudiants sont d'autant plus pertinentes qu'elles se greffent et complètent certains aspects des modèles présentés dans le cadre théorique de cette thèse. En effet, comme nous l'avons explicité, chacun d'entre eux accordent une place importante à la réflexion dans l'apprentissage expérientiel. Dewey et Lewin en font l'objet d'une étape importante du processus expérientiel. On la retrouve dans le modèle de Kolb, comme mode de transformation de l'expérience (intention) et comme styles d'apprentissages (divergent et assimilatif). Argyris et Schön, pour leur part, en font un outil de développement du savoir pratique (réflexion en cours d'action et sur l'action). Mais qu'en est-il de ce que les données de notre recherche révèlent sur cette dimension ?

Certains récits indiquent qu'au cours de l'expérience, il y a une période d'auto-réflexion utile à l'intégration de l'expérience et à la conscientisation du développement des compétences. Celle-ci suppose que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience même. Cette réflexion est particulièrement présente lorsque l'étudiant cherche à donner un sens à son expérience. Tel que le suppose le prochain extrait, un étudiant ayant vécu des crises d'angoisse plonge à fond dans cette réflexion, comme il l'a fait dans l'expérience :

(12) C'était la vie ou la mort, puis je m'en suis sorti parce que j'ai poussé ma réflexion jusqu'au bout. J'ai été voir jusqu'où cela pouvait m'affecter, comment je voyais cela, comment je le vivais (...) Je dirais, de mon côté, que cela m'a permis d'aller juste qu'au fond des choses (...) Cela m'a permis de vider la question : ce que je pensais, ce que je ressentais, ce que je voulais.

L'auto-réflexion est ce regard que l'on dirige vers l'intérieur, cette *période de questionnement* que l'on applique sur soi. Une étudiante la précise en rapport à son expérience : *(14) Cela me faisait poser des questions sur moi, pourquoi cela te fait cela, pourquoi cela te fait si mal ?* En ce sens, des récits indiquent que l'étudiant cherche à *mettre au clair* ce qu'il est, ce qu'il vit, ce qu'il veut, ses façons de penser et d'agir, ses *patterns* affectifs et cognitifs. Tel que le témoigne un étudiant interviewé, cette remise en question englobe

différents aspects de la vie personnelle et professionnelle : (12) *Je remettais beaucoup de choses en question (...) j'ai remis en question ma famille, mes relations d'amour, d'amitié, ma profession aussi.* Une autre étudiante précise davantage suite à son expérience :

(2) Quand je suis arrivée ici, j'ai vraiment remis beaucoup de choses en question : « Qu'est-ce que je veux ? C'est quoi que je veux comme famille ? Pourquoi je ne suis pas bien ? » Après cela, c'était un peu mes amis que j'ai remis en question. Je les ai remis souvent en question : « Qu'est-ce que j'attendais ? » Un peu aussi mon choix de carrière, je l'ai souvent remis en question.

Les données recueillies révèlent trois éléments liés à l'auto-réflexion : (1) un cycle action/réflexion, (2) un temps d'arrêt, (3) un contexte d'isolement. Ces éléments sont illustrés à la figure 13.

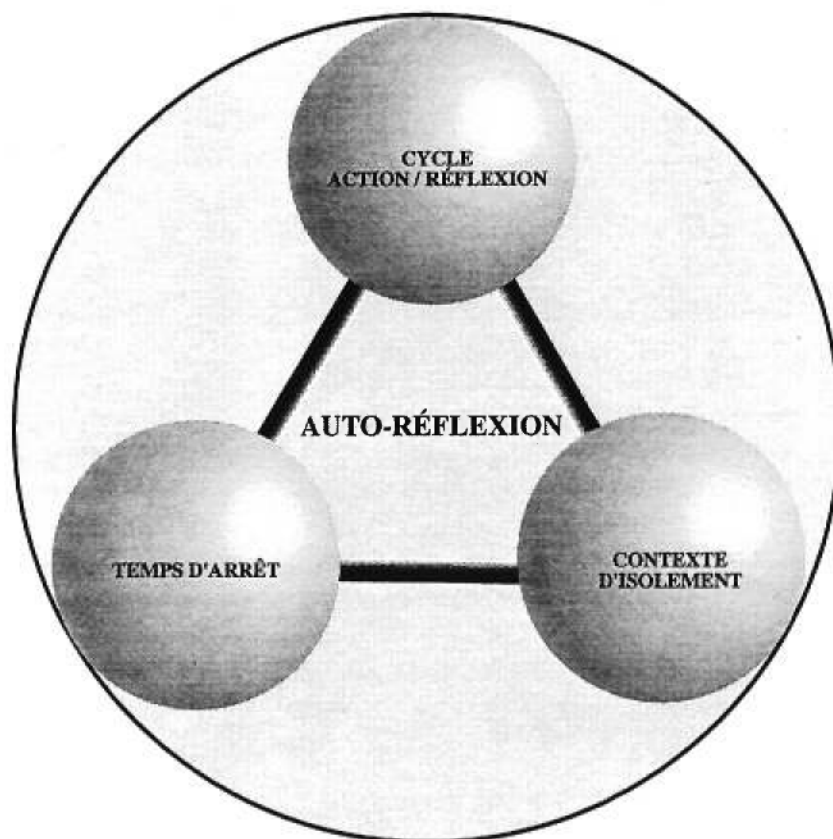


Figure 13 Auto-réflexion

3.1.1.5.1 CYCLE ACTION/RÉFLEXION

En premier lieu, la réflexion semble s'inscrire à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. L'action déclenche la réflexion et la réflexion nourrit l'action. Lorsque l'étudiant est en position de réfléchir avant d'agir, on peut parler d'intériorisation ou d'incubation. La réflexion correspond alors à une période pendant laquelle le développement des compétences *se prépare sourdement, sans se manifester au grand jour* (Nouveau Petit Robert, 1993). C'est ainsi que l'explique un étudiant : (11) *J'ai eu une grande période d'incubation. Je pensais à plein d'affaires, je réalisais plein de choses. J'attendais que mon corps soit guéri pour faire quelque chose avec.* Ensuite, (12) *le fait de se questionner, de s'interroger, de réfléchir à son expérience amène inévitablement à une action.* En effet, dans ce cycle continu et circulaire, la réflexion est l'instigatrice d'une action qui vient, à son tour, accentuer ou orienter le questionnement.

3.1.1.5.2 TEMPS D'ARRÊT

En deuxième lieu, certains récits suggèrent que dans ce cycle, l'auto-réflexion fait l'objet d'un temps d'arrêt. Celui-ci apporte le recul nécessaire à la *digestion* de l'expérience. Ce temps d'arrêt, la personne se le donne en ralentissant son rythme, en se ménageant des pauses, en s'offrant *des moments pour réfléchir à ce qui se passe, en s'arrêtant pour se demander ce qu'elle est en train de vivre, pour réfléchir sur sa situation, pour décrocher.* Mais, il peut aussi être provoqué par la force des circonstances. C'est le cas d'un étudiant atteint d'une maladie qui l'astreint à l'interruption de ses activités habituelles. Ce dernier explique ceci : (11) *Là, je suis retourné chez moi, je me suis reposé. J'étais couché, je ne pouvais pas trop bouger, pas trop m'énerver.* C'est aussi le cas de cette étudiante ayant vécu un incident avec ses pairs : (1) *Je dirais que le conflit d'équipe a été un moment où on n'a pas eu le choix de s'arrêter pour réfléchir sur soi ou apprendre sur soi.*

3.1.1.5.3 CONTEXTE D'ISOLEMENT

D'après certains récits, un environnement dans lequel la personne se retrouve toute seule peut favoriser l'auto-réflexion. À cet égard, l'isolement constitue le troisième élément lié à l'auto-réflexion qui émerge occasionnellement des données recueillies. Une étudiante disait que (5) *lorsqu'on est seule en appartement, des remises en question on en fait beaucoup, lorsqu'on est seule toute la journée et le soir, surtout le soir, un moment donné on est tanné d'écouter les émissions, alors on réfléchit beaucoup*. Ce contexte, marqué par l'absence de distractions, donne ou impose une occasion d'être confronté à soi-même ou, selon l'expression d'une personne interviewée, de (14) *faire face à ses bibittes*. Une autre étudiante ayant expérimenté un contexte similaire à la précédente raconte ceci :

(13) Je me suis pris un appartement toute seule. J'étais prise entre quatre murs, à manger toute seule, à dormir toute seule. Là, j'ai vraiment fait des prises de conscience (...) J'ai pris conscience de plein de choses, parce que je me retrouvais toujours entre quatre murs dans mon appartement, sans télé, sans radio. Donc pas le choix de réfléchir !

Toutefois, si c'est davantage dans (4) *la solitude que le chemin se fait*, l'utilisation d'un journal personnel ou un échange avec un pair peut contribuer à cette réflexion. C'est ainsi que l'exprime un étudiant ayant été hospitalisé pour une dépression sévère : (8) *J'ai été beaucoup obligé de faire le travail par moi-même, puis j'avais un ami qui venait me voir aux deux jours et avec lui je parlais beaucoup, puis cela faisait en sorte que tout en parlant avec lui, il y avait des choses qui sortaient toutes seules et cela m'amenait des éléments de réponse*. Pour utiliser les termes d'un second étudiant ayant participé à la recherche, les autres sont (9) *comme des boosters, cela avance d'un full gros pas juste d'en parler*. Une dernière personne interviewée abonde dans le même sens :

(14) Je ventilais beaucoup et j'en parlais beaucoup et le monde me parlait de comment il voyait cela. Je prenais ce qui me semblait bon. Je pense que d'en parler beaucoup et d'avoir beaucoup d'opinions différentes, cela m'a fait cheminer aussi. J'écoutais ce que les gens me disaient, puis des fois, il y en a qui me disaient : « Moi aussi j'ai déjà été dans une situation semblable » (...) Je pense que les gens à qui j'en ai parlé m'ont fait beaucoup cheminer.

Résumons brièvement les aspects de cette dimension. Une démarche expérientielle peut devenir une occasion d'auto-réflexion ayant pour but d'examiner plus à fond les issues de son expérience. L'auto-réflexion est initiée par la personne et porte sur elle-même. Celle-ci peut s'inscrire à l'intérieur d'un cycle selon lequel l'action et la réflexion sont en continuité. Enfin, un temps d'arrêt et un contexte d'isolement peuvent favoriser l'intégration de l'expérience. Traitons maintenant de la reconnaissance de l'accomplissement.

3.1.1.6 RECONNAISSANCE DE L'ACCOMPLISSEMENT

Les récits des étudiants montrent qu'une autre dimension, la reconnaissance de l'accomplissement, peut servir de renforçateur à la démarche expérientielle. Celle-ci, sans être tout à fait inédite, est originale par rapport aux modèles d'apprentissage recensés. Deux notions déterminantes s'y retrouvent : la reconnaissance et l'accomplissement. La reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur d'une chose. L'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel. Ces aspects sont présentés à la figure 14 à la page suivante. Ils seront explicités dans les pages qui suivent. Pour une meilleure compréhension de cette dimension, nous verrons d'abord la notion d'accomplissement.

3.1.1.6.1 ACCOMPLISSEMENT

S'accomplir, c'est mener une expérience jusqu'au bout et s'y réaliser pleinement. Dans les récits, deux éléments semblent caractériser le sentiment d'accomplissement : (1) la réussite et (2) un cheminement personnel. Premièrement, selon certains récits, l'accomplissement est lié à la réussite ou, en d'autres mots, il est lié à la capacité de réaliser quelque chose. « *Être capable* » est une expression qui se révèle d'une façon récurrente dans les récits. En voici quelques exemples : (3) *Être capable de demeurer dans une zone floue*

pendant un bout de temps, (6) Être capable d'accompagner des personnes mourantes, (7) Être capable d'accepter que les gens soient différents, (13) Être capable de comprendre ce que la femme battue peut ressentir, (17) Être capable de se débrouiller seule. Le prochain extrait illustre comment cette expression est associée à la réussite :

(17) J'ai réussi à me trouver une job, puis dans le fond, la place où habiter à la fin, je l'avais trouvé, puis j'ai réussi ! Puis j'ai été capable. Puis, ici, j'ai réussi à être acceptée, puis j'ai réussi à avoir une entrevue pour une job de rêve cet été (...) Tu sais, que j'étais capable de réussir ce que j'entreprenais.

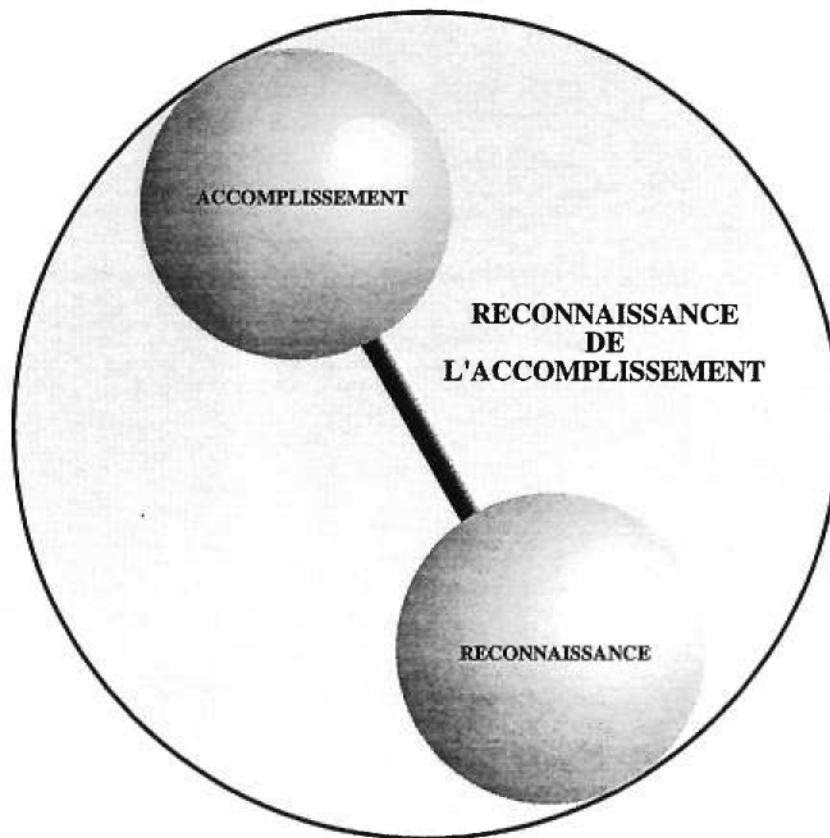


Figure 14 Reconnaissance de l'accomplissement

Dans les récits, l'objet de la réussite est lié à la réalisation d'un cheminement personnel, ou en d'autres mots, à l'affirmation concrète de ce qu'on croit. On trouve cette affirmation dans la citation suivante : *(1) Quand je disais que je sais que je peux le faire comme je le veux ou comme j'ai envie de trouver à le faire. Effectivement, j'ai l'impression de m'accomplir.* Pour certaines personnes interviewées, réaliser un cheminement personnel, c'est parvenir à mettre sur pied un projet à partir de ses propres idées, atteindre un objectif qu'on s'est fixé ou satisfaire un rêve qu'on a désiré. Une étudiante ayant enfin entrepris un voyage à l'étranger affirme ceci : *(7) C'est le premier rêve de ma vie que j'ai vraiment tenu et que j'ai réalisé (...) C'était la réalisation d'un projet que je mijotais depuis longtemps, alors, c'était comme l'aboutissement.* À travers sa démarche expérientielle, l'étudiant parvient à de petits accomplissements ou de gros accomplissements. Les petits peuvent signifier, notamment, obtenir une subvention, être sélectionnée comme participante à un voyage, trouver un travail. Les gros peuvent vouloir dire, entre autres, surmonter une dépendance aux psychotropes, mettre sur pied un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, diriger un organisme d'aide international. Enfin, selon les récits, au bout de l'accomplissement, il y a la reconnaissance.

3.1.1.6.2 RECONNAISSANCE

Telle que définie précédemment, la reconnaissance correspond à l'attitude d'accorder une valeur à une chose. Les données recueillies suggèrent que la reconnaissance de ce qu'une personne accomplit pourrait favoriser son développement. Il y a, dans certains récits, une ou plusieurs sources de reconnaissance. Celles-ci se présentent sous deux aspects possibles: (1) l'auto-reconnaissance ou (2) la reconnaissance d'autrui. L'auto-reconnaissance est le sentiment positif d'une personne à l'égard de son propre cheminement. La reconnaissance d'autrui correspond davantage à la considération positive d'autrui. Au cours de l'expérience, on voit apparaître soit l'une ou l'autre, soit les deux types de reconnaissance. L'extrait suivant est un exemple d'une reconnaissance venant

d'autrui et de soi : (5) *Oui, je peux dire que je suis débrouillard. À 17 ans, faire ce que j'ai fait. Puis, il y avait du monde qui venait chez moi et qui me le disait. Je répondais : « Bien non », mais dans le fond de moi, je le savais. Je me disais : « Oui, je suis bonne ».* Voyons chacune de ces sources de reconnaissance.

D'après les récits, l'auto-reconnaissance ou, selon l'expression d'une personne interviewée, la (9) *reconnaissance personnelle*, correspond à l'appréciation qu'une personne accorde à sa propre démarche expérientielle. Somme toute, c'est de reconnaître soi-même qu'on a la capacité de réussir ou de faire une chose⁶⁰. Selon les personnes que nous avons interviewées, l'auto-reconnaissance s'exprime sous plusieurs formes : fierté personnelle, sentiment de compétence, jugement positif à son égard, considération de la réussite personnelle. Dans les mots des personnes interviewées, c'est (11) *se trouver bon*, (15) *se sentir vraiment fier*, (17) *être satisfait de soi*. En voici une illustration plus détaillée d'une étudiante ayant participé à un cours sur l'intervention :

(17) *Je pense que c'est une certaine satisfaction que je réussis à bien écouter quelqu'un ou quand je ressens que j'ai cette attitude-là, de respect, d'ouverture, d'être capable de créer un climat de confiance, je me sens riche, fière de moi, je suis comme satisfaite (...) Quand j'arrive à être en accord avec ce que je veux être, c'est sûr que c'est un sentiment de fierté.*

L'auto-reconnaissance peut être progressive. Au cours de l'expérience, une personne peut développer cette reconnaissance après avoir d'abord éprouver des doutes à l'égard de sa compétence : (5) *Avant d'accoucher j'ai eu des doutes sur mes compétences parentales. Mais, j'ai réalisé que j'étais très compétente. Je me comparais, je me trouvais bonne, meilleure même que bien des gens (...) voir que j'étais correcte m'a rendue très fière de moi, j'étais satisfaite de moi.* Une autre personne peut graduellement se tourner vers une reconnaissance personnelle plutôt que rechercher la reconnaissance d'autrui. Par exemple, un étudiant racontait ceci : (8) *Cela m'a appris à resituer les choses dans le sens d'aller moins chercher à*

⁶⁰ Dans les termes de Clouzot et Bloch (1981), l'auto-reconnaissance pourrait correspondre à un *à priori positif* ou d'une *attitude de confiance en soi-même et dans sa faculté de tirer parti de l'expérience à venir* (p.179).

l'extérieur ce que j'ai besoin. Finalement cela m'a amené à arrêter de me nourrir de la personne qui est en face de moi pour me faire dire que je suis bon.

La reconnaissance d'autrui repose sur l'évaluation d'autrui. Les récits indiquent qu'elle peut s'exprimer sous plusieurs formes : valorisation, considération, confiance dans les capacités de la personne, fierté ou estime face à son cheminement. La reconnaissance d'autrui, c'est d'être reconnu pour ses bons coups. Dans les mots d'une personne interviewée, c'est (4) *des gens qui te disent : « Hé ! t'es pas mal bonne ! »*. En voici un autre exemple donné par une étudiante ayant oeuvré auprès des jeunes en difficulté :

(1) La valorisation qu'on a eue tout au cours de ces années de la part de beaucoup d'intervenants et en particulier des jeunes (...) Tout cela, cette reconnaissance-là. Les jeunes qui me disent : « Ah, cela a été le meilleur moment de ma vie, cela m'a aidé, si vous n'aviez pas été là je ne sais pas ce que j'aurais fait ».

Dans les récits, la recherche de la reconnaissance est souvent inconsciente même si, occasionnellement, elle est recherchée consciemment, comme le souligne une étudiante : (4) *Pour moi, c'est bien important que tu sois contente de ce que je fais*. De plus, elle est habituellement obtenue ou recherchée de façon informelle, elle est exceptionnellement l'objet d'une démarche formelle, comme le mentionne cette autre étudiante ayant collaboré à un projet communautaire :

(1) Il fallait être reconnu par le Centre des Services Sociaux (...) il fallait être reconnu par eux. Donc tout le développement d'un document ou d'une information qui pouvait nous décrire dans ce qu'on voulait faire, devait être suffisamment intéressant et défini pour que le Centre des Services Sociaux accepte de nous reconnaître. Cela s'est fait. Ils ont accepté de nous reconnaître.

L'expression de cette reconnaissance peut venir des individus qui partagent l'expérience avec la personne comme un compagnon de voyage ou un coéquipier. Elle peut venir aussi des individus qui ne vivent pas l'expérience avec la personne, comme un parent, un conjoint, un ami, une personne ressource. En voici un exemple : (9) *Mon meilleur ami, quand il voyait que je changeais, c'était cool. Il me le disait. Et ma personne ressource aussi, elle me le disait : « C'est pas pire, cela avance »*. Dans l'extrait qui suit,

plusieurs personnes s'entendent sur le cheminement accompli de la personne : (16) *C'est vraiment marquant, frappant, le chemin que j'ai fait depuis ce temps-là. Cela, ma colocataire le trouve, mon chum le trouve, mes parents le trouvent, même mon ex-chum me dit que je ne suis plus pareil, que j'ai mûri.*

D'après certains récits, la reconnaissance d'autrui c'est aussi de constater qu'on devient une personne ressource ou une référence dans le domaine de l'expérience. C'est d'avoir développé des compétences en lien avec l'expérience. Par exemple, une personne exprime l'appréciation qu'elle reçoit de son entourage à l'égard de ses capacités d'aide : (17) *Elles me faisaient confiance, après elles me disaient : « Tu es vraiment bonne. Merci ». Ces compétences sont reconnues comme des forces que l'on possède et qui peuvent être utiles à autrui. À cet effet, parfois la reconnaissance c'est de devenir soi-même un modèle pour les autres : (5) Il y avait une infirmière qui venait me voir trois, quatre jours après mon accouchement. Elle m'avait dit : « En tout cas, je n'en reviens pas, tu es jeune et tu es toute bien organisée, si on fait des cours pour les filles mères. Vas-tu vouloir venir témoigner ?*

Il semble que la reconnaissance du cheminement accompli peut paraître graduellement en cours d'expérience ou a posteriori. En effet, elle peut venir après avoir essuyé quelques résistances : (1) *Cela a pris un certain temps pour que le Centre des Services Sociaux soit rassuré par rapport à nous (...) Mais tranquillement pas vite, on commençait à prendre de l'aplomb. Le Centre des Services Sociaux commençait à réaliser qu'effectivement on pouvait être répondant. La reconnaissance a un impact sur la persévérance. Étant reconnu dans ses compétences, on est encouragé à ne pas lâcher même dans les moments très difficiles. C'est le cas de cette adolescente qui a eu un enfant : (5) On dirait que c'est les petites choses de la vie qui m'aidaient (...) souvent les gens me disaient : « Tu es bonne, tu t'occupes bien de ta fille ». Toutes ces choses ont fait que je n'ai pas lâché, j'ai toujours été en grandissant. En bout de ligne, la reconnaissance peut avoir l'effet d'augmenter l'estime de*

soi et, de façon plus large, accroître l'actualisation. Une étudiante le soulignait dans ses mots :

(1) J'imagine que cela eu un impact positif sur mon estime parce qu'il n'y a pas juste moi qui m'ai reconnue dans cela, il y a eu l'entourage. C'est plus au niveau d'apprécier dans le fond le potentiel que j'ai, les qualités que j'ai, les attitudes que j'ai et de réaliser que cela peut plaire à d'autres. Réaliser que cela peut convenir, que cela peut aider même les gens. Cela j'imagine que cela joue sur l'estime.

Rappelons les principaux éléments rattachés à cette dimension. À travers l'expérience, l'étudiant s'accomplit, c'est-à-dire qu'il réussit à réaliser un cheminement personnel. La reconnaissance de cet accomplissement, qui peut venir de soi ou d'autrui, sert de renforçateur à la démarche expérientielle.

Dans cette partie, nous avons exposé les dimensions essentielles de l'expérience. Rappelons-les sommairement : l'expérience est en continuité-transactionnelle avec l'environnement, elle est signifiante, c'est une expérience d'engagement et elle implique une relation significative d'assistance. De plus, l'expérience peut offrir une occasion d'auto-réflexion et de reconnaissance de l'accomplissement. Ces dimensions permettent d'apporter certains éléments de réponse au premier objectif visé par cette recherche : mieux comprendre les dimensions se rapportant à la démarche expérientielle vécue par une personne. Dans la prochaine partie, nous chercherons à répondre à notre deuxième objectif : comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant, en d'autres termes, nous chercherons à comprendre ce que cette expérience apporte à l'étudiant en vue de sa future pratique professionnelle.

3.1.2 APPORTS DE L'EXPÉRIENCE

Les données présentées dans cette partie se distinguent complètement des mécanismes décrits par Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön. En effet, ces derniers n'ont guère abordé ce qui relève des apports de l'expérience. Ils se sont limités généralement à définir les composantes d'un apprentissage expérientiel et les moyens pour

favoriser son processus. En conséquence, ces aspects de notre recherche sont particulièrement intéressants et instructifs. Les récits indiquent que la démarche expérientielle contribue indéniablement au développement des ressources de l'étudiant. Nous verrons que celles-ci se présentent sous deux perspectives reliées l'une à l'autre : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. Tel que le définit St-Arnaud (1996), l'actualisation désigne un aspect de la personne qui se manifeste à un moment de son développement. Un potentiel personnel, qui était déjà là à l'état de simple possibilité, se révèle à lui-même. Ce potentiel est ensuite mis à profit sur le plan professionnel, par le développement de métacompétences de l'étudiant. Une métacompétence est une ressource propre à l'individu - un savoir, savoir-faire et savoir-être - qui englobe plusieurs aptitudes utiles à la pratique professionnelle. Présentons chacune de ces perspectives.

3.1.2.1 ACTUALISATION DE LA PERSONNE

Notre analyse révèle un phénomène qui apparaît dans tous les récits. Elle montre que la démarche expérientielle conduit à l'actualisation du potentiel personnel de l'étudiant. Cette évidence se dégage de plusieurs récits. C'est ainsi que l'indique une étudiante : (16) *J'ai découvert que j'avais une ressource et que cela était moi, c'était la principale.* Lorsqu'on demande à une autre étudiante : « *En quoi ces apprentissages peuvent être en lien avec ta future pratique professionnelle et en quoi ces ressources que tu as développées te seront utiles dans la pratique ?* », elle répond avec conviction : (8) *Bien, c'est sûr qu'avec tout le cheminement que j'ai fait sur moi, cela pourra m'aider à mieux aider les personnes qui viendront me voir.* Même une personne éprouvant certaines difficultés à établir des liens entre son expérience et l'intervention le reconnaît : (17) *Je sais que cela va m'aider, parce que je sais qui je suis maintenant, je sais ce que j'aime et je sais ce que je veux, je vois ce que je fais, je vois le processus dans lequel je suis, je vois que j'apprends beaucoup de choses sur moi, je vois que j'évolue.* Un dernier exemple illustre ce phénomène de façon explicite :

(5) Tu ne peux pas aider le monde juste avec de la théorie, si toi tu n'es rien comme personne et que tu ne te connais pas. Alors, moi je pense que c'est la première affaire qui va t'aider en tant que psychologue, c'est ta personnalité. C'est cela, le développement de ma personne qui fait que je vais faire une meilleure psychologue, et tout ce qui t'arrive comme expérience t'aide à développer ta personne.

Plusieurs personnes interviewées soulignent l'importance voire la nécessité du cheminement personnel dans le développement de leurs compétences. Quelques autres exemples suffiront à illustrer ce fait. Une personne avance qu'il est essentiel de *(12) développer une meilleure connaissance de soi-même*, une autre précise qu'il est *(15) important de travailler sur soi*. Une autre étudiante donne l'exemple suivant : *(10) Si la personne entre dans ton bureau et si le client te parle d'une bibitte qui t'appartient, comment tu veux être là pour l'autre ? Tu vas revenir à ton expérience qui t'a blessé*. Enfin, une dernière abonde dans le même sens : *(14) Je serai dans une entrevue, si la personne parle et me fait réagir, si je me connais je vais comprendre pourquoi je vais réagir comme cela. Cela peut m'être utile (...)* Oui, cela peut m'aider en tant que psychologue.

Selon les données recueillies, l'actualisation développée au cours de la démarche expérientielle implique trois dimensions particulières : la découverte de soi, la consolidation de son identité et le changement personnel⁶¹. D'après notre analyse, la découverte de soi se rapporte à l'exploration de son expérience personnelle. La consolidation de son identité concerne l'affirmation de ses caractéristiques personnelles. Le changement personnel se réfère à la transformation des perceptions, valeurs, attitudes et comportements à l'égard de soi et de l'environnement. Ces trois dimensions forment un continuum d'actualisation par lequel un potentiel personnel est découvert, il se consolide et se transforme à travers l'expérience. En conséquence, d'après les récits, l'actualisation apparaît davantage comme un processus qu'un aboutissement. Chacune de ces dimensions de l'actualisation est exposée à la figure 15 à la page suivante, et fait l'objet des pages qui suivent.

⁶¹ Ces dimensions pourraient correspondre à certains aspects du modèle d'actualisation de St-Arnaud (1996). Ce dernier identifie trois composantes essentielles du processus d'actualisation : recevoir, choisir et agir.

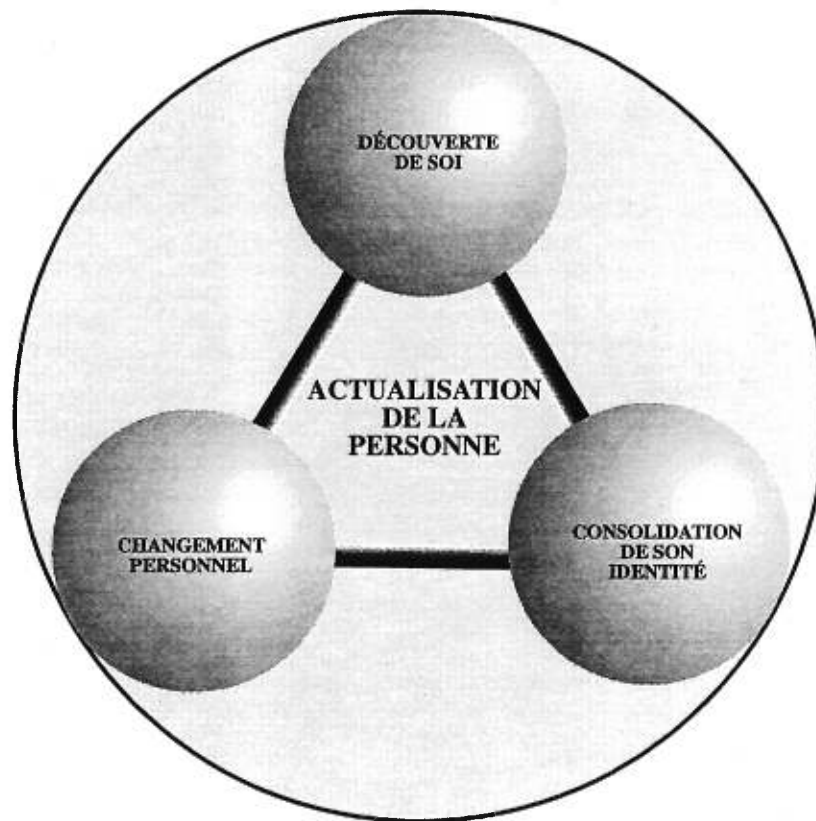


Figure 15 Actualisation de la personne

3.1.2.1.1 DÉCOUVERTE DE SOI

Selon les récits, l'actualisation correspond d'abord à la découverte de soi. En effet, la démarche expérientielle vécue par un étudiant mène à l'exploration des différents aspects de sa personne. Les données recueillies indiquent que la découverte de soi comprend trois aspects particuliers : (1) l'ouverture à son expérience, (2) une meilleure connaissance de soi, (3) une mise à jour de ses ressources. L'ouverture à son expérience réfère à la capacité d'être en éveil face aux informations en provenance de son propre organisme et de l'environnement. À cet égard, un étudiant affirme ceci concernant sa dépression : (11) *Elle m'a amené à une ouverture face à moi-même.* La découverte de soi est favorisée par sa propre

capacité d'être en contact avec ce qui se passe dans l' « ici et maintenant ». Pour plusieurs personnes interviewées, l'expérience a contribué au développement de cette aptitude. En voici plusieurs extraits :

- (6) *On dirait que je vis plus maintenant. Je suis bien avec ce que j'ai aujourd'hui et je ne m'en fais pas avec le futur et qu'est-ce qui va arriver.*
- (7) *Je pense que c'est plus une doctrine de vie que j'ai adoptée en me disant qu'aujourd'hui, c'est aujourd'hui et que demain c'est demain.*
- (8) *J'essaie encore une fois d'apprendre à vivre au présent, je pense que c'est un grand élément qui est en train de s'ancrer dans ma vie (...) Là je suis capable d'être là avec toi, en relation d'aide je suis capable d'être avec mon client, dans mes travaux je suis capable d'être là.*
- (9) *Je pense que je suis plus présent à mes perceptions à tout ce qui se passe en dedans de moi.*
- (11) *J'ai appris à vivre ici et maintenant. J'ai appris à ressentir mes pieds à terre, à ressentir mon corps. J'ai appris à ne plus être trop dans ma tête.*
- (12) *J'ai un peu appris à relaxer et à profiter de la vie et du moment présent.*

Cette découverte de soi abouti à une meilleure connaissance de soi, c'est-à-dire, une plus grande compréhension de sa dynamique personnelle. À ce sujet, une étudiante affirme ceci : (16) *Je pense que chaque événement m'a fait (...) apprendre sur moi-même, me connaître davantage.* En lien avec son expérience dans un centre d'hébergement, une autre personne précise cela : (1) *Je dirais que tout le quotidien, tout le vécu, tous les jours m'ont appris énormément de choses par rapport à moi comme individu, comme intervenant.* Cette compréhension englobe plusieurs aspects de la personne : ses besoins, ses intérêts, ses capacités. En particulier, l'expérience nouvelle conduit à la mise à jour des ressources qu'elle ignorait. Le prochain extrait portant sur une expérience de voyage en témoigne : (7) *J'ai appris à voir des nouvelles forces que je ne connaissais pas chez moi.* Cette découverte de soi conduit inévitablement à la consolidation de son identité.

3.1.2.1.2 CONSOLIDATION DE SON IDENTITÉ

Les informations rapportées par les étudiants révèlent que dans la démarche expérientielle, la personne consolide une identité qui est maintenant portée à sa conscience.

La consolidation, c'est de réaliser au maximum ses potentialités. Cet aspect apparaît en tout temps dans les récits d'expérience. À ce sujet, laissons un étudiant ayant travaillé comme directeur d'un organisme d'aide internationale énoncer ce qu'il a développé à travers l'expérience :

(3) Cela m'a permis d'utiliser des ressources que j'avais, me réaliser dans le fond. Cela peut paraître des grands thèmes, mais je pense que c'est cela. J'avais des ressources qui n'étaient pas utilisées, j'ai appris à les utiliser autant comme rassembleur de personnes, tu sais quand je parlais que j'étais un leader un peu, autant dans le domaine de l'administration. C'est des choses que je possédais mais que je n'avais pas souvent utilisées.

Quand tu dis que cela t'a permis de te réaliser, qu'est-ce que tu veux dire ?

Utiliser le potentiel, quand je te disais qu'ils étaient venus me chercher parce qu'ils savaient que j'avais le potentiel, la capacité de rassembler les gens, comprendre comment on travaille en Afrique, des choses comme cela, cela m'a permis de le réaliser, de le développer.

Le terme consolidation cherche à traduire le processus par lequel une personne affermit ce qu'elle a découvert chez elle. Une étudiante interviewée exprime cette notion ainsi : (7) *J'étais plus solide dans mes convictions, dans mes rêves.* Une autre précise ceci :

(2) Maintenant, je me sens plus solide. Je poursuis toujours ma croissance personnelle, mais, je ne suis plus à la recherche de moi-même, dans le sens que je sais plus ce que je veux maintenant !

Voici une image éclairante de cette notion livrée par une autre personne interviewée :

(2) Autant, je considérais mon autonomie fragile, aujourd'hui je me considère autonome. Je sais plus où sont mes ressources internes. Je sais aussi comment faire appel à l'extérieur si j'en ai besoin. Je le savais avant aussi, mais j'étais plus fragile. C'était plus du cristal. Maintenant, je dirais plus que je ressemble à la céramique.

D'une part, les récits indiquent que la consolidation se rapporte à la stabilisation de certains aspects de la personne : ses traits de caractère, ses aptitudes, ses intérêts. Tel que l'explique une étudiante, elle implique une forme d'enracinement de ce qui existe déjà :

(13) Je suis aussi entêtée qu'avant, aussi ambitieuse (...) j'ai toujours été une fille combative et malgré tout j'ai continué à l'être et je le suis encore aujourd'hui. D'autre part, la consolidation réfère également au développement d'un potentiel existant, en d'autres mots, il s'agit du

développement de la maturité : (15) *J'ai acquis de la maturité. Souvent les gens me demandent quel âge j'ai et ils ne me croient pas quand je leur dis mon âge. C'est ainsi que le rapporte une autre étudiante : (5) Grâce à tout cela, je pense que j'ai grandi, j'ai évolué (...) J'ai développé beaucoup d'autonomie, et je me suis rendu compte que je devenais vraiment adulte.*

Mais comment l'expérience est-elle source de consolidation ? Selon les données recueillies, la consolidation de son identité favorise six processus chez la personne : (1) l'augmentation de sa confiance, (2) l'acceptation de soi, (3) le respect de ses limites, (4) l'affirmation, (5) l'atteinte d'un équilibre personnel, (6) la prise de conscience de son pouvoir personnel. Premièrement, tel que le suggère l'exemple suivant, la confiance est un aspect fondamental développé par l'expérience : (5) *J'ai confiance en moi, en mes compétences, parce que je les ai découvertes beaucoup avec l'expérience.* Cette confiance s'exprime de différentes façons. Pour plusieurs, cela signifie être plus sûr de soi, avoir confiance en soi, mais aussi faire confiance aux gens. Pour d'autres, cela veut dire se sentir mieux dans sa peau ou encore, à l'image de ce prochain extrait, cela peut signifier ne pas se soucier de l'opinion des autres : (7) *J'ai appris aussi à me foutre un peu de ce que les autres pensent (...) C'est le voyage qui m'a permis de faire un bout de chemin sur la confiance et sur le je-m'en-foutisme des autres.* Voici un autre exemple de ce que l'expérience a pu apporter en terme de confiance à la personne précédente : (7) *Je pense que l'expérience m'a amenée une confiance pas seulement en moi, mais aussi dans la vie (...) J'ai eu la confiance de me dire que quoi qu'il arrive je serai assez forte et capable de trouver une alternative.* Cette confiance est clairement vue comme une aptitude transférable à la pratique : (15) *La confiance, c'est quelque chose que j'ai développée à travers mon expérience, et qui est très importante en tant que psychologue : la confiance en soi et la confiance en l'autre, le client.*

Cette assurance constitue en quelque sorte l'un des bénéfices d'une épreuve qu'on a surmontée. Une étudiante ayant perdu un proche explique ceci : (14) *Je peux prendre le*

suicide de mon père, c'est sûr en tout cas que cela m'a appris à me débrouiller (...) tu me mettrais toute seule sur une île déserte et je ferais mon bout de chemin, cela je peux te le jurer. Ainsi, pour certains, l'expérience permet de se (13) *sécuriser davantage affectivement* ou (14) *retrouver un peu plus la sécurité en soi*. Une autre étudiante ayant subi une rupture amoureuse raconte ceci :

(2) Tu sais, j'avais toujours une impression que j'avais une bouée de sauvetage pas loin. Mais là, quand j'ai vu que Marc (nom fictif de son ex-conjoint) était disparu, j'ai appris à recourir à d'autres façons ou à d'autres moyens plutôt que de l'appeler à la première tempête de neige. J'ai appris à compter davantage sur moi ou aller vers d'autres gens, mais d'abord sur moi parce que les autres gens ne sont pas toujours disponibles.

Cet aplomb conduit éventuellement à une plus grande acceptation de soi. Cette dernière est un deuxième aspect de la consolidation de l'identité dont les récits font mention. Voici ce qu'en dit un étudiant interviewé en parlant de sa valeur personnelle qu'il connaît et accepte de plus en plus : (8) *Pour moi c'est cela apprendre à s'aimer, c'est de s'accepter dans ce qu'on est de plus en plus en travaillant à développer toutes les ressources que tu possèdes et tout le potentiel que tu possèdes, c'est cela pour moi être doux avec moi-même*. Tel que le suggère cette autre citation, accepter sa personne tout entière sans chercher à être quelqu'un d'autre amène à se montrer sous son vrai jour : (9) *Je m'accepte plus comme je suis. Je ne suis pas juste moi-même avec mes proches. J'ai tendance à être plus moi-même avec tout le monde*. En ce sens, pour plusieurs, l'acceptation est une invitation à se rapprocher de sa véritable identité. En voici un certain nombre d'illustrations :

- (2) *Cela a été comme le tunnel pour arriver à reprendre contact avec le véritable moi-même. Cela a été cela qui m'a permis de retrouver le moi perdu, si on veut, parce que je m'étais pas mal perdu une secousse.*
- (8) *Je suis plus près de ce que je suis (...) Le cheminement que j'ai fait, c'est que je me suis rapproché davantage de moi-même, j'ai compris que mes émotions je devais les vivre davantage, de répondre à mes besoins d'une façon différente.*
- (9) *Être vrai comparativement à toute l'armure qu'il fallait que je porte avant.*
- (12) *Je me suis peut-être retrouvé un peu (...) Je pense que je retrouve un peu plus le côté passionné, plus énergique, plus entier.*

Avec un dernier extrait concernant les apports de l'expérience, on constate que l'acceptation de soi va de pair avec l'acceptation de l'autre :

(11) Ah oui, vraiment, je m'en suis moins demandé, je me suis dit : « Je ne suis pas parfait ». Cela a été plus loin là-dedans : « Je n'ai pas la vérité. Je n'ai rien à prouver que je suis parfait. Je suis comme je suis. Et les personnes autour de moi sont comme elles sont et cela ne sert à rien d'essayer de les rendre parfaites ».

En lien avec ce dernier extrait, nous voyons dans les récits que l'expérience ne favorise pas que la prise en compte des ressources, elle suppose aussi une troisième composante de la consolidation de l'identité : le respect de ses limites. À ce sujet, une étudiante précise ceci : *(4) (L'expérience) est venue renforcer certaines affaires, elle est venue me prouver (...) que j'avais des limites.* En ce sens, pour cette personne, l'expérience vient consolider l'expression du : *(12) Non, je n'accepte plus cela, ce n'est plus cela que je veux.* Plusieurs autres ont développé ce respect au cours de l'expérience alors qu'ils ont dépassé leurs propres frontières. Une étudiante affirme ceci : *(1) L'expérience m'a appris que j'étais allé au-delà de mes limites et que j'ai mis à risque des choses, ma santé physique, ma santé mentale.* En ce sens, l'expérience vient douloureusement mettre un terme à certaines illusions. C'est le cas d'une personne interviewée qui voulait venir en aide à son conjoint toxicomane :

(13) Avant je pensais pouvoir faire des miracles, pas que je me prenais pour mère Thérèse, mais aujourd'hui, je sais que tout ce que je peux faire c'est de les écouter, essayer de les guider, mais que je ne peux pas régler leurs problèmes à leur place. Cela a été une grosse prise de conscience qui m'a fait bien mal.

Les récits montrent que le respect des limites personnelles est lié au développement de la capacité à prendre soin de soi. La personne apprend, par exemple, *(5) à s'occuper de soi et à se garder du temps pour soi-même, (4) à être une meilleure mère pour soi, à avoir plus de bienveillance, plus d'accueil par rapport à soi.* Une étudiante ayant vécu un épuisement souligne cette nécessité : *(4) Cette vulnérabilité-là au niveau de l'énergie à laquelle je dispose, il faut que j'en tienne compte. Mais en même temps, cela m'assure que je vais toujours prendre soin*

de moi. Je n'ai pas le choix que de faire attention à moi, de prendre du temps pour me reposer.

Cette dernière poursuit en insistant également sur la reconnaissance des limites d'autrui :

(4) Le gros apprentissage que j'ai fait c'est que : « Ma vieille, tu es vulnérable ! Ce n'est pas vrai que tu es Samson ». Puis, là, j'ai été en mesure de comprendre et de ne plus jamais juger des gens qui ont fait des choix à partir de leur vulnérabilité, qu'ils ne le nomment pas nécessairement parce que ce n'est pas quelque chose qu'on avoue (...) Mais pour moi, je ne voyais pas cela (avant l'expérience), que les gens pouvaient faire des choix corrects et que probablement en arrière de cela, ils sont en train de ressentir leurs limites. Et c'est correct comme cela parce que, moi aussi, j'ai des limites.

Avec le respect de ses limites, les données recueillies indiquent que la personne en vient à s'affirmer davantage. C'est ainsi qu'en convient une étudiante : *(1) Si je ne suis pas capable, je vais le dire aussi. Si je sens que je n'ai pas d'énergie, de désir de le faire, cela va être une chose qui va être nommée. L'affirmation, un quatrième élément de la consolidation, c'est apprendre à savoir et affirmer ce que l'on veut. Selon les termes d'une personne interviewée : (15) être capable de prendre sa place. Celle-ci poursuit en précisant ceci : (15) Vivre mon expérience m'a appris à être plus fonceuse. Cette notion revient très souvent dans les récits. En voici deux exemples : (2) Je sais plus qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que je ne veux pas et (17) Je me rends compte qu'effectivement, je suis plus capable de savoir ce que je veux. Pas encore parfaitement, évidemment ! J'ai encore bien du chemin à faire, mais il y a du chemin qui a été fait.*

Tel que l'indique cette autre citation, l'affirmation c'est aussi dire haut et fort qui l'on est, choisir ou agir en fonction de soi : *(12) J'ai appris à m'affirmer sur certaines choses avec lesquelles je me sentais mal à l'aise et sur lesquelles j'avais commencé à mettre des mots. Somme toute, cela correspond à la capacité à utiliser des critères intrinsèques pour décider de sa vie. Notamment, c'est (17) faire des choix dans le sens de ce que je suis, de ce que je veux, mais aussi assumer ces choix et (1) fabriquer des contextes pour être répondu. Plus spécifiquement, s'affirmer pour une étudiante, c'est prendre conscience de son homosexualité et faire des gestes concrets pour l'actualiser :*

(4) *Dans toute cette affaire-là, à un moment donné, je prends conscience aussi de l'homosexualité dans ma vie (...) Là, je m'étais dit : « O.K., dès que tu retournes au mois d'août à Sherbrooke, là, je m'en retourne avec l'intention de vivre mon homosexualité, de l'expérimenter » (...) avec une ferme intention d'aller voir c'était quoi.*

La consolidation de son identité réfère à une cinquième notion qui apparaît dans les récits : la recherche d'un équilibre personnel. Pour un étudiant, cela veut dire : (11) *S'équilibrer, physiquement et mentalement, être plus paisible, plus en harmonie.* Plusieurs personnes interviewées y voient également une mesure plus égale entre soi et autrui. À cet effet, si la personne se fie davantage à elle-même, elle apprend également à tenir compte des besoins d'autrui. Comme l'indique ce prochain extrait, ce n'est pas une recherche anarchique d'autosuffisance : (11) *Parfois, j'écris des textes (...) Je n'ai même pas besoin que quelqu'un me dise que c'est bon pour que je sois fier. Je le fais, puis je suis fier ! Je le montre à quelqu'un d'autre parce que je suis fier. C'est sûr que, quand quelqu'un me dit que c'est bon, je suis content.* Enfin, pour certains, l'équilibre c'est prendre davantage du pouvoir sur leur destinée, pour d'autres c'est réaliser qu'ils n'en ont pas tant que cela et qu'ils ont besoin des autres.

Une dernière particularité de la consolidation exprimée dans les récits repose sur la prise de conscience de son pouvoir personnel. C'est ainsi que l'exprime une personne interviewée : (2) *Finally, ce que j'ai retiré de tout cela, c'est que j'ai pu prendre du pouvoir sur ma vie. Cela fait que j'ai pu prendre ma vie en main.* Cette notion est liée à la prise en charge ou au contrôle sur sa vie. C'est ainsi que raconte une autre étudiante au sujet de sa propre expérience : (16) *Il me semble que le contrôle de ma vie, je le laissais aux situations ou aux autres, mais à partir de cette journée-là, j'ai dit : « C'est assez, moi je reprends le contrôle de moi ».* La consolidation de son identité débouche éventuellement sur un troisième aspect important de l'actualisation : le changement personnel.

3.1.2.1.3 CHANGEMENT PERSONNEL

Les récits révèlent qu'un changement marquant se produit chez la personne au cours de la démarche expérientielle. L'une des personnes interrogées confie ceci : (9) *Ah, oui. J'ai vraiment changé*⁶². Un changement personnel correspond à la transformation des aspects propres à l'individu. D'après les informations rapportées par les étudiants, ce changement se réalise de deux manières : (1) fondamentale et (2) progressive. De plus, le changement personnel suppose la transformation de trois éléments qui découlent les uns des autres : (1) les perceptions, (2) les valeurs et (3) les attitudes et les comportements. Chacun de ces aspects est approfondi dans ce qui suit.

Tout comme Côté (1998), qui insiste sur une transformation significative de l'apprenant, et Osborne (1985) qui insiste sur un changement fondamental de la vision du monde, d'après plusieurs récits recueillis, l'expérience implique une modification des aspects fondamentaux de la personne. C'est ainsi que l'exprime intégralement une étudiante : (7) *Cela a fait vraiment un changement radical*. Il semble que ce changement profond puisse se répercuter à plusieurs niveaux. Notamment, à la question : « *Y a-t-il des choses qui n'ont pas changées chez toi ?* », une personne interviewée réplique ceci : (16) *Je n'en suis pas convaincue* et elle ajoute cela : (16) *J'ai l'impression que tu m'aurais connue avant et maintenant tu aurais fait comme : « Voyons, ce n'est pas la même fille, cela ne se peut pas »*. Occasionnellement, cette transformation est donc si évidente que cette dernière étudiante dira : (16) *J'ai changé, cela tout le monde autour de moi te le diront*. Du même avis, une autre étudiante affirmera avec enthousiasme : (15) *Le monde me disait : « C'est effrayant comme tu as changée »*. Cette transformation foncière chez la personne est illustrée par une autre étudiante, ayant vu sa mère se sortir d'une dépression majeure, à partir de l'analogie suivante : (10) *C'est vraiment comme une chenille qui devient papillon*. Même si cette

⁶² De même, Clouzot et Bloch (1981) écrivaient : *Il y a des liens profonds entre naissance et connaissance, bien au delà du jeu de mots. L'apprentissage est une (re)naissance, il peut se traduire par des restructurations, des changements difficiles, douloureux, parfois brutaux* (p.23).

métamorphose est peu commune, elle illustre l'aspect généralisé du changement qui se révèle dans bon nombre de récits. Un étudiant abonde dans ce sens :

(8) Dans le fond, j'ai porté un changement généralisé à tout ce que j'étais, tant au niveau des habiletés personnelles que j'avais, tant au niveau de la communication, à tous les niveaux.

Bien peux-tu me donner des exemples, me l'expliquer un peu ?

Bien, l'habilité à communiquer ce que je vis, être plus en contact avec ce que je vis, être capable de le communiquer aux autres, de leur dire mes besoins, être plus conscient dans mes besoins, étant donné que je me rapprochais davantage de moi, j'étais plus à même d'identifier ce que je vivais, ce que je pensais, le communiquer aux autres, être capable d'aller le chercher d'une façon différente, être capable de donner davantage ce que je possédais, parce que dans le fond si j'allais le chercher auprès des autres c'est que je ne croyais pas que je les possédais ces ressources-là. En ce qui concerne mes habilités, cela a changé ma façon de percevoir le monde, de me percevoir moi, mon niveau d'acceptation de ce que j'étais et des autres dans ce qu'ils sont, mon niveau de tolérance, mon niveau de patience envers moi-même, et vis-à-vis les autres. Cela a changé plein plein plein de choses.

Plusieurs personnes interviewées témoignent de l'importance de ce changement. Lorsqu'on demande à une étudiante quel impact son expérience a eu sur son cheminement de vie, elle soutient qu'elle a eu *(13) une grande influence*. Elle précise ceci : *(13) Je pense que c'est ma philosophie de vie qui a changé du tout au tout. Mes valeurs ont changé du tout au tout*. Une autre, parlant de l'effet de la naissance de sa fille sur sa vie certifie ceci : *(5) Elle était là, elle est arrivée et elle a tout changé*. Une autre personne interviewée témoigne ainsi de cette métamorphose : *(8) Tout cela m'a amené à complètement une autre vie à tous les points de vue*. Également en parlant de la transformation drastique vécue dans son expérience, une étudiante raconte ceci :

(16) Si tu n'avais pas vécu cette expérience, en quoi tu aurais été une psychologue différente de celle que tu es en train de devenir ?

Je pense que je ne serais plus là !

Comme si de vivre cette expérience t'avait empêché de te suicider ? Est-ce que c'est cela que j'entends ?

Je ne serais plus là pantoute. Je ne trouvais plus rien de beau dans ma vie, je n'allais nulle

part. Je ne valais pas assez pour faire quelque chose. Rien de ce que je faisais me valorisait ou était assez pour que je prenne confiance en moi ou que je me trouve bonne.

À cet égard, comme le disait Krishnamurti (1977), pour changer il faut « se libérer du connu ». Comment la chenille deviendra-t-elle papillon si elle n'accepte pas de quitter sa chrysalide ? Aussi, cette libération ne se fait pas sans peine⁶³. Pour les personnes que nous avons interviewées, il implique l'abandon de ce que l'on avait adopté et pour lequel on était profondément attaché. En général, cet abandon se réalise progressivement.

L'aspect progressif du changement, tel qu'il se présente dans les récits, est évidemment rattaché à la continuité de l'expérience, c'est un changement qui s'étale sur des années, qui se fait tranquillement. Comme le mentionne une étudiante, d'ailleurs, la progression de l'expérience est parfois perçue comme une nécessité au changement :

(14) *Je pense que cela nous prend quelques expériences avant de dire que j'ai changé complètement mes croyances.* Il se développe à travers différentes étapes ou, selon les mots d'un étudiant,

(9) *il y a plusieurs phases (...) il y a tellement de variations qui mènent graduellement à la stabilisation d'un état nouveau.*

La difficulté que le changement implique peut être à l'origine de son aspect progressif. Plusieurs individus interviewés notent cette difficulté. En voici deux exemples :

(11) *C'est dur de sortir de ce moule-là, (13) Ce n'est pas facile de faire des changements, ce n'est pas évident. Tu ne te lèves pas un bon matin pour dire que c'est aujourd'hui que cela change.*

Voici une autre illustration de ce changement laborieux vécu par un étudiant hospitalisé :

(8) *Dans mon cas, l'expérience s'est transformée petit à petit. Au départ c'était seulement la souffrance qui ressortait de cela, mais à mesure que je cheminai dans cela, dans les mois que j'ai été là-bas et suite à cela, tu ne sautes pas au plafond. Revenir d'une dépression, cela se fait graduellement. Donc, tranquillement pas vite, cela s'est transformé en quelque chose de plus positif.*

⁶³ De même, Clouzot et Bloch (1981) insistaient sur cette réalité : *Faire le ménage dans ces greniers poussiéreux et ces caves obscures, ouvrir des fenêtres vers la lumière sont des tâches salubres et salutaires mais demandent parfois des efforts considérables et de nombreux appuis. C'est en soi un véritable apprentissage - plusieurs témoignages le montrent bien (p.155).*

Si le terrain se prépare graduellement, il semble y avoir un point tournant marquant rattaché au déclencheur. Celui-ci peut donner l'illusion d'un changement brusque, tel qu'en convient une étudiante : (10) *Cela a été juste trop radical, trop rapide comme changement, je n'ai pas eu le temps de le voir venir.* Toutefois, dans la plupart des récits des étudiants, on voit apparaître un changement graduel amorcé par des réflexions. En conséquence, il se situe d'abord au niveau cognitif. Comme le suggère un étudiant, (11) *il y a deux choses, de se rendre compte de ce qui ne va pas, puis changer. Tu peux changer à un niveau cognitif, mais à un niveau comportemental, il faut que tu essaies.* Ensuite, c'est dans l'action que le changement paraît davantage.

Au cours de sa progression, le changement peut se faire de façon sélective. Par exemple, un autre étudiant agit différemment avec certaines personnes avec qui il peut se le permettre, avec d'autres il est plus difficile de changer du tout au tout. Ce changement n'est pas définitif. Un état ancien peut refaire surface dans des circonstances particulières, par exemple, l'anxiété peut resurgir dans une période d'examen. C'est ainsi que le suggère une étudiante interrogée : (7) *J'ai beaucoup de difficulté à mettre cela en pratique ici à ma première année à l'université avec les examens et l'accès à la maîtrise. Je me suis laissée gagner par le stress à me dire qu'il fallait que j'aie des bonnes notes sinon je n'allais pas rentrer à la maîtrise.* Mais qu'est-ce qui change exactement ? Dans ce qui suit, nous verrons qu'il s'agit des perceptions, valeurs, attitudes et comportements de la personne.

Un premier changement important émergeant des récits avec une très grande récurrence est celui des perceptions de l'individu. À travers l'expérience, l'étudiant développe une image différente de lui-même et d'autrui, mais aussi une autre vision de la vie, de c'est quoi la vie, de c'est quoi vivre⁶⁴. L'une des personnes interviewées illustre clairement ce type de changement :

⁶⁴ Dans le même sens, Côté (1998) affirme qu'*apprendre, c'est d'abord un changement intérieur* (p.18)

(16) *Je te jure qu'à partir de ce moment-là, cela a été différent, très différent. Parce que je ne voyais plus ce qui m'arrivait de la même manière, je voyais cela plus positif. Je vais me comparer à un cheval. Quand tu sors un cheval sur le chemin, tu lui mets des oeillères. Le cheval sait qu'il doit avancer qu'en ne regardant en avant, sauf que tout ce qu'il y a à côté, il ne le voit pas. Quand il se tourne la tête, il lui manque toujours quelque chose. À partir de cette journée-là, il y a eu un mégacoup de vent et les oeillères sont parties. Là, je voyais tellement d'affaires, cela n'avait pas de sens.*

Selon certains récits, quand un élément nouveau est introduit dans le cadre de référence de la personne, il amène à voir autrement la situation. La personne jette un regard neuf sur sa réalité. Quand un élément difficile est vécu, il amène à rechercher une autre façon de l'aborder. Une personne ayant consommé de la drogue dans le passé affirme avec conviction : (15) *Maintenant, je vois le bonheur d'une autre façon.* Pour les individus ayant été confrontés à la « dure et vraie réalité », leur perception nouvelle semble s'éloigner d'une vision idéaliste du monde. C'est ainsi que l'exprime une étudiante ayant vécu une rupture conjugale : (13) *C'est sûr que j'ai arrêté de voir la vie de la même façon, l'idéal que je me faisais de l'amour et de la vie en couple est tombé. Il n'y a rien d'idéal, il y a des hauts et des bas, parce que moi je m'imaginai que cela pouvait toujours être rose.* Il en va de même pour une autre étudiante ayant eu contact avec une réalité interculturelle : (7) *Cela a changé ma conception que ce qu'on nous donne comme information c'est une chose. Tu sais l'Afrique ce n'est pas seulement ce que Vision Mondiale veut nous montrer.* Généralement, une modification des perceptions entraîne un changement de valeurs.

Les données obtenues montrent qu'à travers l'expérience, l'étudiant remet en question ses croyances et avec cela, il change ses priorités, sa philosophie de la vie. Il troque ses vieux rêves contre de nouvelles aspirations : (7) *Je me suis rendu compte que j'avais réajusté mes rêves comme moins matériels, genre auto, maison, etc. Maintenant ce n'est plus cela mes rêves.* Plus tard, cette même étudiante ajoute :

(7) *Je me suis rendu compte que ce n'était pas l'argent mon vrai bonheur. Loin des gens que j'aime, je me suis rendu compte que mon bonheur c'était plutôt mon père, ma mère, ma soeur. Que c'était vraiment cela mon bonheur. En vivant dix jours de pauvreté, je me*

suis rendu compte que je pouvais être heureuse avec rien (...) Et c'est là que j'ai vu ma première priorité dans la vie : avoir un couple heureux, avoir des enfants, avoir la santé, être heureux et avoir les gens que j'aime autour.

En conséquence, pour plusieurs, il y a autre chose qui entre en ligne de compte que l'argent, la performance académique, le prestige ou la popularité. Particulièrement, face à des événements percutants, on fait le (5) *ménage dans nos priorités*. Une personne interviewée ayant vécu des événements douloureux explique ceci : (6) *Quand il est arrivé toutes sortes de choses, le décès de mon frère, tout cela, on dirait que mes valeurs ont changé. Puis l'essentiel est devenu plus vers le communautaire, puis aussi vers des gens avec qui j'avais le goût d'être*. Aussi dorénavant, plusieurs donneront préséance à la famille, aux amis véritables, à la croissance personnelle, à la simplicité de la vie, au bonheur. C'est le cas d'un étudiant ayant été gravement malade :

(11) Avant, je voulais devenir riche, par exemple, puis être soit avocat ou homme d'affaires, puis avoir du pouvoir. Puis, là, je me suis rendu compte que ce n'était pas cela, dans le fond, qui était important pour moi (...) Cela a changé. Je me disais : « Bien, non, fais des choses qui vont te rendre heureux. Être heureux, c'est beaucoup plus important. De faire des choses que t'aime avec du monde que t'aime. De laisser tomber la pression de l'extérieur, puis d'y aller avec l'en dedans, avec le coeur ».

Un changement d'une grande importance ne se limite pas qu'aux perceptions et aux valeurs. Les récits rapportés par les étudiants indiquent qu'il se répercute sur les attitudes et, en conséquence, sur les comportements. Une attitude est une disposition psychologique qui s'exprime de façon observable par un comportement. Cela correspond notamment à un (8) *changement de style de vie (...) un changement dans la façon de vivre*. Par exemple, pour un étudiant, une conduite qu'il considérait ridicule à l'époque devient une chose valable. C'est ainsi que l'un d'entre eux s'exprime à l'égard de la pratique religieuse : (9) *Il y a des implications que je pouvais trouver twit avant et là, je trouvais cela moins twit (...) Par exemple, je peux dire que (suite à cette expérience) je suis devenu croyant.*

Sauf exception, les données recueillies montrent que l'expérience n'entraîne pas un changement d'identité. Le changement implique davantage la transformation d'un trait de caractère ou d'un état ancien à un nouveau. Un étudiant passe d'un tempérament impulsif à une attitude analytique. Un autre ayant un caractère intempestif devient davantage diplomate. Celui-ci admettra que son (9) *ancienne conception* consistait à démontrer à tout prix qu'il possédait la vérité, alors que maintenant, il a davantage tendance à dire que chacun a son idée. Cette nouvelle attitude est aussi reconnue par ses pairs : (9) *Au début de la session, les gens disaient tout le temps : « Être subtil comme Victor (nom fictif de la personne), c'est comme un éléphant rose dans un magasin de porcelaine » (...) Et avant-hier je me suis fait traiter de diplomate. J'essaie de passer cela autrement. Ce changement d'état et la résistance qu'il suppose occasionnellement sont mis en lumière dans cet extrait d'un récit qui raconte un rêve fait par un étudiant ayant été dépressif :*

(8) Dans mon rêve, il y a un autre être qui est arrivé, il y en avait comme deux, j'étais comme encore à l'hôpital comme sur des civières (...) Il y avait deux civières et deux Jean (nom fictif de la personne). Il y avait comme l'ancien Jean d'avant qui voulait me maintenir dans la situation et l'autre qui était comme un Jean qui avait fait du changement. Puis là, il y avait ma soeur et ma femme qui me disaient : « Viens, on avance, c'est assez cela, on avance », mais il y avait un des deux Jean qui essayait de me garder, de me maintenir dans la situation. (Il disait) : « On reste ici et tout cela ». Puis là j'ai décidé : « C'est assez là toi ! Tu ne veux pas avancer toi, bien moi j'avance ». Là il y avait une paire de souliers de tennis par terre, je les mets et je m'en vais avec ma soeur et ma femme. Quand je me suis réveillé ce matin-là, il y avait un regain de vie qui avait comme remonté à l'intérieur de moi.

À l'instar de cette dernière, plusieurs personnes interviewées vont développer une attitude plus positive face à la vie. L'une d'entre elles affirme ceci : (16) *Maintenant s'il m'arrive quelque chose, je suis capable de voir du positif, je peux sortir du bon de là-dedans (...) chose que je ne faisais pas.* À cet égard, plusieurs étudiants affirment que le fait d'avoir vécu l'expérience les a amenés à changer leur façon d'envisager leurs faiblesses et celles des autres. Cette situation est à l'origine du développement de la capacité de ne pas juger. Nous abordons, entre autres, cette notion dans la prochaine section traitant du développement de métacompétences.

3.1.2.2 DÉVELOPPEMENT DE MÉTACOMPÉTENCES

Plusieurs étudiants considèrent la multitude des apprentissages comme un élément central découlant de la démarche expérientielle qu'ils ont vécu. En d'autres mots, la plupart d'entre eux soulignent avec force que l'expérience a été source d'un grand nombre d'acquis à plusieurs niveaux de leur vie. Ces répercussions touchent *(8) plusieurs sphères de la vie, cela (9) affecte partout*. Les expériences rapportées concernent un événement qui a eu une influence importante sur la vie professionnelle future de la personne. À cet égard, lorsqu'on demande à une étudiante de raconter son expérience, elle répond ceci : *(4) Je pense que je vais parler d'un épisode de ma vie où j'ai fait un épuisement, parce que je pense que c'est probablement l'expérience significative de ma vie qui a eu le plus d'impact sur ma formation, sur ma vie professionnelle*. Toutefois, ce sont des expériences dans lesquelles les personnes ont appris *(1) des choses importantes à tous les niveaux, pas juste au niveau professionnel*. À cet égard, une autre étudiante s'exclame ainsi : *(15) Tout ce que j'ai pu apprendre dans cette expérience, c'est effrayant !*

D'après les récits, ces acquis peuvent être considérés comme des métacompétences. Rappelons qu'une compétence correspond à une ressource propre à l'individu. Cette ressource peut se situer au niveau du savoir, du savoir-faire et du savoir-être servant la pratique professionnelle. Pour sa part, le développement de métacompétences englobe plusieurs aptitudes servant un même objet. De toute évidence, l'analyse des récits montre que la démarche expérientielle conduit au développement de deux métacompétences. Celles-ci sont traduites par les expressions suivantes : (1) comprendre par l'expérience, (2) apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension d'une réalité. La deuxième renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences. Ces métacompétences sont illustrées à la figure 16, à la page suivante, et sont explicitées dans ce qui suit.

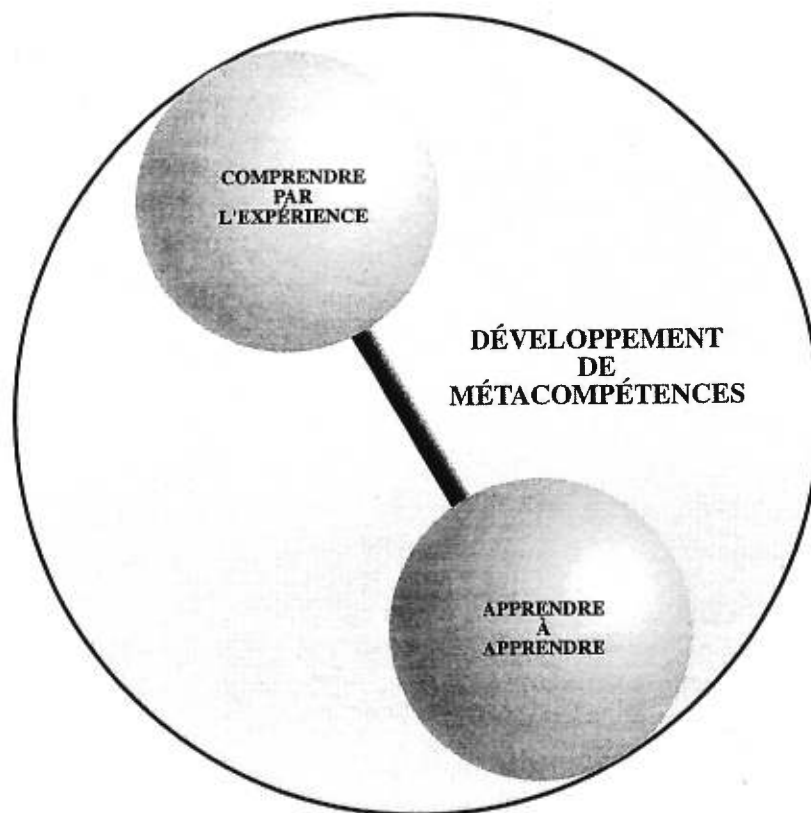


Figure 16 Développement de métacompétences

3.1.2.2.1 COMPRENDRE PAR L'EXPERIENCE

Les récits indiquent que, face à une nouvelle expérience, l'étudiant va être capable de faire référence à ce qu'il a appris antérieurement. Il a développé, selon les dires de l'une des personnes interviewées : *(3) un répertoire de situations auquel tu peux référer aujourd'hui.* Cette métacompétence peut s'exprimer par ce qui suit : avoir vécu soi-même une expérience permet de mieux la comprendre. Ce phénomène apparaît avec une récurrence telle dans les

récits qu'on ne peut s'empêcher de l'estimer avec importance. Cette capacité est illustrée par le commentaire suivant : (3) *Le fait que tu as vécu toutes sortes d'affaires, tu te retrouves aujourd'hui en train de faire quelque chose et « Oups ! », la lumière allume et des données d'une expérience précédente surgissent.* En voici un autre témoignage éloquent :

(6) *Je me suis dit que cette expérience-là, c'est sûr qu'elle va me servir maintenant, parce que cette expérience-là, c'est-à-dire d'avoir passé à travers du décès de ma mère, de m'être inscrit dans ce cours d'intervention-là, d'avoir pris ce groupe-là en soins palliatifs, c'est sûr que cela va m'aider dans ma profession. Il va y avoir un lien avec ma profession d'être psychologue, parce que maintenant, je comprends plein de choses qu'avant je ne comprenais pas (...) Il me semble que cela aide toute une vie, cela aide tout le monde autour de toi. Tu as quelque chose, une lumière qui est arrivée. Il me semble que, ne pas comprendre cela, c'est effrayant.*

À l'instar de cette dernière, plusieurs personnes interviewées affirment que, selon elles, « vivre pour comprendre » est une nécessité. Une étudiante certifie ceci : (6) *Tu ne peux pas le comprendre si tu ne l'as pas vécu.* À notre avis, cela ne doit certainement pas être considéré comme une vérité absolue car toute réalité est unique. Néanmoins, les données rapportées par les étudiants révèlent que l'expérience apporte une connaissance plus juste et plus précise d'une réalité. Une étudiante ayant vécu des crises d'angoisse se réfère à son expérience pour rendre compte de ce phénomène :

(4) *Moi, je pense que quand tu n'as pas vécu d'angoisse, tu ne peux pas t'imaginer c'est quoi. Moi, avant que je vive cela, je pensais que c'était de la grosse anxiété. La différence entre l'angoisse et l'anxiété, on n'est pas capable de la sentir vraiment, d'en prendre connaissance, si tu n'as pas vécu c'est quoi l'angoisse. Tu n'es pas capable de la nommer, même quand t'es angoissé (...) J'ai l'impression que c'est comme quand quelqu'un est amoureux et il essaie de l'expliquer à quelqu'un d'autre et que l'autre n'a jamais été amoureux de sa vie (...) Alors, l'autre pourrait voir que c'est de la grosse amitié, je ne sais pas, genre, pour faire un parallèle entre affection et amour. Avant, pour moi, c'était de la grosse anxiété. Cela devait être de la grosse, grosse, grosse anxiété, mais l'angoisse a des caractéristiques qui n'appartiennent pas à l'anxiété.*

Parce qu'elle a éprouvé une réalité, la personne la connaît mieux qu'une autre. C'est du moins ce qu'en convient une autre étudiante ayant demeuré auprès d'un conjoint toxicomane : (13) *Ce que je sais c'est que si je me retrouve en avant d'une femme violentée je pense que je peux plus comprendre que quelqu'un qui ne l'a pas vécu. Et si je me retrouve devant*

un gars violent je peux plus comprendre. Si je me retrouve devant un toxicomane, je peux plus comprendre. En lien avec cette compétence, les récits des étudiants révèlent une meilleure compréhension de trois types de réalités rattachées à la pratique psychologique : (1) le vécu d'autrui, (2) la souffrance, (3) l'intervention.

Premièrement, les récits montrent que, par son propre vécu, une personne est amenée à mieux saisir le vécu d'autrui. Elle est capable de le comprendre davantage parce qu'elle a éprouvé une situation similaire. À ce sujet, une étudiante ayant eu de la difficulté à accompagner sa mère mourante s'exclame ainsi au sujet des individus qui voient leurs parents décéder : (6) *Maintenant, je me dis : « Mon Dieu, je les comprends ».* Suite à sa grossesse, une autre étudiante précise ceci : (5) *Souvent ma mère me disait quand tu auras des enfants tu comprendras, je disais : « Ah oui, oui ! ». Mais crime, c'est vrai quand j'ai eu mon enfant « Ah ! » que j'ai compris ma mère (...) C'est sûr qu'à l'adolescence, tu sais, il me semble que je n'étais pas capable de comprendre cela.* Cette dernière comprend mieux sa propre mère mais elle a aussi davantage accès au vécu des mères en difficulté. Elle ajoute une remarque à cet effet :

(5) À l'école (...) je pouvais comprendre une partie de ce que certains des étudiants qui n'ont pas d'enfants et qui restent chez leurs parents, (pour qui) c'était difficile de concevoir cette réalité-là. Quand on parlait des enfants battus ou des parents qui les garochent par la fenêtre, ils disaient : « Ah, les criss qui battent leurs enfants, cela n'a pas d'allure ». Moi, je me disais, je n'ai jamais été jusqu'à battre ma fille, mais combien de fois « Hum », je l'aurais rentrée dans le mur !

Cela t'a permis de comprendre les personnes qui ont vécu cela ?

Oui, ce n'est pas méchant. Oui, il y a des fois que je parlais de cela à des mères et je leur disais cela et on se comprend. C'est pas méchant, cela ne veut pas dire que tu es une mauvaise mère, mais dire cela à quelqu'un qui n'en a pas eu, j'aurais pas eu d'allure comme mère, j'aurais été une mère indigne, une mauvaise mère. On dirait que cela prend l'expérience pour comprendre les affaires.

En fait, selon les personnes interviewées, l'expérience favorise le développement de connaissances générales par rapport à l'être humain et son fonctionnement psychologique.

On s'explique mieux un type de clientèle, une problématique sociale, une maladie mentale. Cette personne ayant été angoissée affirme ceci : (4) *Moi, si je n'avais jamais vécu de l'angoisse, je ne serais pas en mesure d'avoir cette connaissance-là aussi précise de c'est quoi le phénomène de l'angoisse.* Cette autre personne dont le conjoint était cocaïnomane arrive à avoir une idée plus juste de la réalité de la femme battue :

(13) Je peux comprendre que la femme battue passe par la colère, la culpabilité, la peur, toute la gamme d'émotions parce que tu changes d'émotions. Je suis capable de la comprendre et je suis capable de comprendre qu'elle n'ait plus confiance en personne. Je suis capable aussi de comprendre la dynamique de l'homme violent. On a beau dire que ce sont des malades ces gars-là, mais moi j'ai vu un peu par quel cheminement il est passé et que cela n'a pas été facile pour lui. Avant, je jugeais les hommes violents, aujourd'hui je ne suis plus capable de faire cela, je comprends mieux.

Deuxièmement, d'après les récits, le fait d'avoir vécu une expérience douloureuse amène à (5) *comprendre la souffrance humaine davantage.* De fait, plusieurs personnes interviewées s'entendent pour dire que c'est important d'avoir vécu une épreuve, pour comprendre que le monde vit des épreuves. C'est ainsi qu'une personne s'exprime à ce sujet :

(6) Maintenant, je regarde cela, puis les gens qui n'ont pas vécu de peine, pas du tout, c'est correct mais on dirait qu'ils sont moins au fait de certaines affaires. Parfois, ils vont dire : « Qu'est-ce qu'il a là ? ». Ils vont juger plus facilement. Quand il arrive quelque chose et qu'ils le vivent, on dirait qu'après tu es plus grand, tu as une grandeur d'âme parce que tu as été blessé et tu sais ce que c'est. Tu penses qu'ils n'ont pas d'affaire à trouver cela dur ou à faire une dépression. Combien de gens n'acceptent pas les gens qui ont un down, parce qu'ils n'ont jamais eu à affronter rien de difficile.

La douleur expérimentée amène davantage à considérer les efforts d'autrui dans leur processus de croissance personnelle. À cet égard, un étudiant disait ceci : (8) *Je trouve tellement la personne en face de moi grande d'être capable de travailler comme cela sur elle-même, parce que je sais tout l'effort et la souffrance qu'il y a là.* Parce que certaines personnes interviewées ont réussi à se sortir gagnantes d'une épreuve difficile, elles développent l'espoir que d'autres pourront le faire également : (10) *C'est une croyance profonde que chaque être humain peut être mieux qu'il est, il peut se développer, il peut devenir papillon.* Enfin, tel

que l'avance une étudiante, la souffrance éprouvée par soi-même conduit au développement d'aptitudes générales d'aide auprès des personnes en difficulté :

(8) Cela m'a apporté une plus grande compréhension vis-à-vis de la souffrance, et cela m'amène à être plus capable de saisir la personne qui vit une situation difficile, de l'accepter dans ce qu'elle vit sans vouloir la changer, mais juste l'accompagner, si c'est cela qu'elle a besoin. Du côté professionnel, c'est sûr qu'il y a tout cela, mais cela va faire en sorte que je ne serai pas le psychologue que j'aurais été si je l'avais été avant ma dépression.

Aussi, troisièmement, selon les récits, le fait d'avoir vécu une expérience sur le terrain amène à mieux comprendre certaines facettes de la réalité d'une intervention. Cela permet de rendre compte, notamment, de sa complexité et des difficultés qui y sont inhérentes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cela peut transformer la vision idéaliste qu'on en a en une perception plus réaliste. En voici un exemple tiré d'une expérience auprès des jeunes :

(1) Par la multitude de jeunes qu'on a eue, j'ai eu une multitude d'exemples de comment on fonctionne de comment la vie fonctionne, ce que ces jeunes font comme erreurs, dans quel plat elles se mettent les pieds. Et, j'ai eu à toucher des milieux qui ne sont pas agréables, il y avait de la violence, des abus sexuels. Cela m'a ouvert les yeux.

Aussi, (12) expérimenter un peu de terrain permet de passer de la théorie à la pratique, même si cela présente certaines limites ! Voilà comment a réagi un étudiant face à son rôle d'animateur auprès d'enfants en difficulté :

(12) C'était la première fois que j'allais sur le terrain vraiment, puis le monde me disait : « Ha ! Ha ! Attends que tu sois sur le terrain, tu vas voir que c'est différent ». Mais là, je l'étais et j'avais de la misère. Ce n'était pas super efficace mes animations (...) J'avais de la misère à appliquer la théorie. J'avais des connaissances, mais je n'étais pas capable de les appliquer.

Qu'est-ce qui faisait obstacle à l'application ?

Cela allait tout trop vite, on ne s'arrêtait pas pour penser, c'était tout dans l'action. On n'avait pas l'habileté à passer à l'action tout de suite, à l'exprimer, à le faire. Tu le sais théoriquement, mais comment tu l'appliques ? Comment tu leur dis ? Ou tu leur dis et ils te disent : « Va chier ! » Qu'est-ce que tu fais ? Cela arrive (...) Ils t'envoient chier. Comment est-ce que tu réagis à cela ? Tu ne le sais pas. Quand tu arrives en théorie, ils ne te disent pas : « Oui, mais si quelqu'un t'envoie chier à cette étape-là, qu'est-ce que tu fais ? Ou s'ils le refont dix fois par jour ? Ou s'ils le font dix fois dans une heure ? Ou s'ils le font et ils tombent et ils se font vraiment mal ? » Ce n'est pas prévu tout cela. C'est dans le concret, sur le terrain. Comment réagir ? Tu ne le sais pas.

À la longue, l'expérience conduit au développement d'habiletés et de stratégies d'intervention qui sont soumises à des problématiques impliquant de vrais clients. Aussi, selon les récits des étudiants, le fait de vivre une expérience amène non seulement à une meilleure compréhension de la réalité, mais aussi au développement d'une plus grande capacité de discernement. Tel que le suggère l'extrait suivant, cette disposition psychologique repose sur la mise en perspective et l'analyse plus juste des informations provenant de soi ou de l'environnement :

(12) J'ai appris beaucoup à attendre d'avoir de l'information avant de juger comme : « Je ne suis pas bon. Je suis bon. Je suis ceci, je suis cela. C'est comme cela ». (...) J'ai pu remettre cela en perspective (...) Je jugeais rapidement ce que j'étais ou ce que je faisais. Maintenant, j'apprends à plus remettre en contexte.

Notamment, l'étudiant prend conscience que sa vision des choses (9) *c'est simplement une idée subjective et c'est parfois même de la projection*. Il apprend à reconnaître le vécu d'autrui comme un processus propre à chaque individu, il considère l'humain avec plus de circonspection. Auparavant, une étudiante avait tendance à catégoriser les gens comme ceci : *(13) Avant, les méchants étaient des méchants et ce qui leur arrivait ils le méritaient*. Elle dira plus loin : *(13) Aujourd'hui, je pense moins comme cela*. Une autre étudiante abonde dans le même sens : *(4) Aujourd'hui, je ne vois plus l'humain comme cela, je le vois comme une personne qui a des forces, mais qui a aussi des faiblesses. Avant, la personne avec des faiblesses, je la classais dans l'anormal*. De plus, à l'instar de l'exemple suivant, en général, les personnes interviewées distinguent davantage ce qui leur appartient de ce qui appartient à l'autre :

(14) Je pense que de savoir c'est quoi tes bibittes et c'est quoi les bibittes de l'autre, c'est primordial. Qu'est-ce qui est ma part et qu'est-ce qui est la part de l'autre là-dedans? Cela c'est vraiment un acquis et je l'ai fait celui-là. Je vais être capable aussi de détecter le petit signal en dedans de moi. Pourquoi tu te sens comme cela ? Puis il y a quelque chose qui vient te chercher et cela t'appartient.

Les données recueillies permettent de constater que le discernement favorise trois attitudes spécifiques (1) le non-jugement, (2) l'acceptation et (3) l'ouverture à la différence. Ces attitudes se trouvent clairement exprimées dans l'extrait qui suit :

(1) Je te disais tantôt une ouverture face à la différence de l'autre par rapport à moi, c'est vraiment dans l'expérience que j'ai appris à développer cela. Avant je n'étais pas comme cela (...) Dans l'intervention (avec les jeunes en difficulté), c'est comme si j'avais pu prendre une distance avec ce vécu que la personne avait, pas en être affectée, et à un moment donné être capable d'accepter ce qu'elle était. Cela a été un apprentissage important, parce que cela m'a permis d'être beaucoup plus souple, acceptante, moins jugeante, reconnaître davantage le vécu (de l'autre) et me dire, tu sais si elle est là, ce sont des choix qu'elle a fait, mais ce ne sont pas des choix qu'elle aurait fait si elle avait eu le choix entre être heureuse ou malheureuse.

En premier lieu, le non-jugement est un acquis qui revient généralement dans les récits. Il est même surprenant de constater que la plupart des personnes ayant expérimenté des contextes aussi différents en arrivent toutes à une même conclusion. Cette conclusion rejoint l'affirmation d'un étudiant : *(9) Avant, j'avais tendance à juger le monde en mautadit. Maintenant, j'ai tendance à moins juger le monde.* Plusieurs attestent cet acquis. C'est le cas d'une personne ayant travaillé pendant cinq ans auprès d'adolescentes en difficulté :

(1) Je pense que le plus beau cadeau qu'elles m'ont offert c'est d'arriver à comprendre les gens sans les juger, en tout cas le moins possible. Elles m'ont ouvert les yeux sur une multitude de choses qui se vit dans la réalité et que je ne connaissais pas parce que j'étais ignorante, isolée et parce que je finissais toujours par vivre dans mes petits contextes.

Pour plusieurs, *(7) les barrières liées aux jugements de valeurs tombent.* Elles comprennent davantage que *(1) les personnes ont toutes un passé, un vécu* qui expliquent leur comportement. C'est ainsi que quelqu'un explique cette attitude : *(13) J'essaie de me dire que si cette personne-là a ce comportement-là, c'est qu'il y a quelque chose derrière cela, et que si j'avais vécu cela probablement que j'agirais pareil.* Un autre abonde dans le même sens lorsqu'il parle des *jugements de non-compréhension* :

(5) J'appellerais cela des jugements de non-compréhension. Tu juges dans le fond parce que tu ne sais pas ce qui s'est passé. Tu ne comprends pas cela. Maintenant, j'ai plus la vision de dire : « Parfois, il y a bien des affaires dans la vie qu'on ne se doute pas. On ne peut pas se mettre à la place de l'autre personne, puis cela c'est important tu sais. Cela m'a fait découvrir cela, parce qu'avant, j'avais plus tendance à dire : « Bien voyons, (...) celui qui tue est un malade mental ». On dirait que maintenant je dis plus : « Oui, mais quand tu as vécu dans cela, ce n'est pas pareil ».

Les personnes interviewées transposent aisément cet acquis sur le plan professionnel. C'est dans ces termes que l'on suppose que (8) *cela va m'aider à ne pas juger les personnes qui vont être avec moi, (9) je n'aurai pas tendance à classifier le monde avec qui je vais travailler, ou enfin (10) ne pas écraser les autres, mais prendre le potentiel de chacun, devenir plus conciliante, m'ouvrir sur le monde, ne pas juger même s'il a l'air bizarre.*

En deuxième lieu, cette aptitude à ne pas juger est liée au développement d'une plus grande acceptation d'autrui. Le fait de (6) *voir que les autres réagissent comme soi* amène à mieux accepter soi et autrui. Un étudiant rend explicite cet acquis en lien avec sa propre expérience :

(8) La dépression m'a permis de porter un regard différent par rapport à moi-même et par rapport aux autres. Moi j'étais un perfectionniste, très perfectionniste donc je ne me donnais pas droit à l'erreur et je donnais peu le droit aux autres à l'erreur (...) Aujourd'hui, je suis plus indulgent. La phrase que je me dis souvent quand je suis porté à juger - parce qu'on ne change pas tout cela d'un coup, c'est le travail d'une vie - la phrase que je me dis tout le temps c'est : « Si tu as été trente ans dans une manière d'être, pourquoi ne t'offrirais-tu pas au moins trente années pour t'aider à te changer ».

La notion d'acceptation revient fréquemment dans les récits des étudiants. À l'instar de cette personne qui affirme ceci : (10) *Dans le cadre professionnel, je prends la personne vraiment inconditionnellement*, la plupart acquiert davantage de tolérance face à la dynamique de la personne en difficulté. On va un peu plus loin qu'un jugement strictement moralisateur. L'expérience vécue conduit aussi à la reconnaissance du bon côté de l'être humain : (13) *Même si je sais qu'il y a des bons ou des méchants, je sais aussi que, dans le fond de chaque personne, il y a quelque chose de bon, il faut l'aider à aller chercher cela.* Tel que le suggère un étudiant, on développe notamment davantage de respect face au rythme de croissance de l'individu : (8) *Si l'autre ne veut pas changer, il faut accepter cela et faire des petits pas avec la personne.* C'est à partir de sa propre expérience qu'une personne en retient ceci : (15) *J'ai appris à ne pas donner de conseils. Moi, je n'aimais pas cela me faire donner des conseils. Moi ce que j'avais envie c'est qu'on me guide, qu'on me dise : « C'est à toi à prendre ta décision ».*

En troisième lieu, l'expérience amène à une plus grande ouverture face à l'autre. Plusieurs personnes interviewées expliquent qu'avant l'expérience, l'univers qu'on ne connaît pas, on est porté à l'exclure. Aussi, (3) *l'expérience est pour cela, casser l'inconnu qui fait peur, mais aussi (3) être capable de reconnaître ou d'admirer la différence, et cela peut être autant avec des Africains qu'avec des clients que l'on rencontre. L'ouverture c'est donc (16) ouvrir la porte à tout ce qui se présente. Tel que l'indique l'exemple suivant, c'est essentiellement s'ouvrir à la différence : (3) Au niveau personnel, cela m'a appris à travailler avec la différence, ce qui est différent de moi. Cela ne veut pas dire que si c'est différent ce n'est pas bon. Cette aptitude se transfère au niveau professionnel : (1) Je peux me voir travailler avec une clientèle variée et à tenir compte des différences entre clientèles et entre chaque personne. Cette étudiante explique ce phénomène avec enthousiasme :*

(1) De m'ouvrir sur un monde, sur des vies, sur la vie de chacun. Pour moi, il n'y a pas une vie qui se ressemble. C'est tellement multiple, c'est tellement coloré (...) Et c'est l'un de voir qu'il y a tant de différence et quand même temps on arrive - cela c'est des apprentissages aussi que j'ai faits - tous à faire un peu la même chose pour arriver à répondre à nos besoins.

Cette ouverture se traduit souvent par le développement d'une familiarité, c'est-à-dire une capacité d'établir aisément une relation d'intimité avec autrui. Une autre personne interviewée ayant été en contact avec des gens d'une autre culture affirme ceci : (7) *Ce que j'ai développé, c'est premièrement de mettre les gens à l'aise et en confiance avec moi. Une autre précise cela : (13) Les gens me sentent assez ouverte d'esprit et assez sensible pour pouvoir me faire confiance et s'ouvrir. L'ouverture s'exprime notamment par une plus grande sensibilité à ce que les autres peuvent ressentir. On retrouve cet acquis dans l'extrait suivant :*

(1) Je dirais qu'un de mes grands points, c'est le fait que je me sente rapidement à l'aise avec des gens (...) Je pense que c'est dans cette expérience que j'ai appris cela. Cela c'est une des choses, la familiarité que j'ai, le fait d'accepter facilement les gens dans peu importe ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils sont, cette largeur d'esprit vient de mon expérience avec les jeunes.

Une deuxième métacompétence développée à travers la démarche expérientielle se réfère à la notion d'apprendre à apprendre.

Parce que l'étudiant a vécu une expérience, il a acquis un savoir utile à sa future pratique. Mais, les récits montrent que la démarche expérientielle ne correspond pas à une assimilation passive de ce savoir. Au contraire, il conduit au développement d'une manière pro-active d'apprendre à apprendre. Qu'est-ce que l'apprendre à apprendre ? C'est une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle et, plus spécifiquement, la capacité d'utiliser les situations pour favoriser son cheminement personnel et professionnel. À cet égard, Rogers (1976) affirmait que, dans le monde d'aujourd'hui, la capacité d'apprentissage la plus utile socialement, est l'apprentissage des processus d'apprentissage. Dans les récits, on retrouve deux dimensions particulières liées à cette capacité : (1) le développement d'aptitudes favorisant son propre développement et (2) la volonté de poursuivre son développement.

En premier lieu, les données obtenues auprès des étudiants indiquent que l'expérience conduit à l'acquisition d'aptitudes favorisant son propre développement. Trois aptitudes particulières ont été mentionnées par les personnes interviewées : (1) l'introspection, (2) l'adaptation, (3) l'action.

L'introspection correspond à la capacité de reconnaître et analyser son vécu intérieur. Ce concept se distingue de la notion d'auto-réflexion présentée précédemment, même si tous les deux se définissent de la même manière. La principale distinction est que l'introspection est une aptitude développée à travers l'expérience, tandis que l'auto-réflexion est une des dimensions de l'expérience. En d'autres mots, c'est à travers des occasions intensives d'auto-réflexion que la personne a développé sa capacité d'introspection. Cette dernière se traduit par l'habileté à se questionner ou, dans les mots d'un étudiant à (12) *essayer de comprendre pourquoi je vis cela et ce que cela m'amène*. Tel que le suggère une étudiante, (5) *juste le fait que je me fasse beaucoup de remises en question, je vais être capable de mieux m'évaluer comme psychologue*. Somme toute, tel que le suppose le

prochain extrait, l'introspection permet d'utiliser des critères intrinsèques pour guider ses choix et ses actions :

(11) J'ai appris à prendre cela plus comme un voyage en dedans de moi-même - introspection - à réaliser des choses. Je ne faisais pas cela souvent avant. J'étais plus axé sur qu'est-ce qu'il fallait que je fasse par rapport aux normes, par rapport à ce qui était bien, ce qui était mal. Là, j'ai appris à ressentir en dedans de moi-même comment j'étais. Mais, cela c'est tout un apprentissage que je suis encore en train de vivre.

Une deuxième aptitude qui ressort des récits consiste en la capacité de s'adapter aux situations. Cette capacité repose notamment sur le développement d'une plus grande tolérance à l'ambiguïté. Certaines expériences ont permis de développer cette aptitude de *(3) naviguer en eaux incertaines* ou *(3) être capable de demeurer dans une zone floue pendant un bout de temps*. Un étudiant explique comment celle-ci se transpose à ses conditions actuelles :

(3) Cela me ramène beaucoup à l'adaptation que tu as besoin de faire quand tu vas là-bas (à l'étranger). Même encore maintenant à la maîtrise, il y a des gens qui se demandent si on pourra avoir une job, moi je ne me pose pas la question tout de suite. Je vais commencer par apprendre mon métier, une chose à la fois.

Une troisième aptitude mentionnée par les étudiants se rapporte à l'action. À cet effet, plusieurs personnes interviewées ont appris à prendre l'initiative de leur propre démarche expérientielle. Cela peut vouloir dire précisément : *(8) apprendre à être capable d'aller chercher ce que tu as besoin, aller demander de l'aide, aller chercher les ressources dont tu as besoin pour passer au travers ou pour faire ce que tu as à faire*. Une étudiante illustre cette ressource par l'exemple suivant : *(2) Par exemple, si ton auto brise, tu vas voir un mécanicien pour faire réparer ton auto. Bien c'est la même chose au niveau psychologique et à tous les points de vue, va chercher ce que tu as besoin*. Une étudiante souligne cet acquis ainsi : *(7) Maintenant... je rentre de plus en plus vite dans l'action*. Une autre le précise de cette façon :

(2) Je dirais que l'habileté majeure (que j'ai développée) c'est de passer à l'action. Admettons, avant, j'étais plus du genre à attendre qu'on vienne vers moi, qu'on me propose des activités, attendre que les gens devinent que je pouvais avoir tel besoin. Maintenant, je

suis à l'écoute de mon besoin et je prends les moyens qu'il faut ou qui sont utiles pour que moi je prenne du pouvoir là-dessus.

Une deuxième dimension liée à la capacité d'apprendre à apprendre se traduit par une volonté de poursuivre son développement au-delà de l'expérience vécue. D'après les récits, cette volonté s'exprime par une disposition de la personne à persévérer dans le développement de ses acquis. Cette ressource repose particulièrement sur deux éléments : (1) une sensibilité aux occasions de développement et (2) un désir de s'actualiser personnellement et professionnellement.

Premièrement, l'expérience permet d'acquérir une certaine sensibilité aux occasions de développement. L'étudiant recherche ou provoque davantage les situations qui lui permettront d'apprendre et de s'actualiser. Il essaie de *profiter* ou *retirer au maximum* de chacune des situations qui se présente. À cet effet, l'un d'entre eux affirme ceci : (16) *Je vais me dire que j'ai quelque chose à apprendre de cela.* À travers l'expérience, certaines personnes interviewées ont acquis la conviction de pouvoir s'actualiser dans toutes autres situations. Une étudiante précise cela : (2) *Je me réalise dans mes études, je me réalise dans mon travail, dans mes stages, dans mes relations amicales, dans mes expériences difficiles.* Cette conviction s'exprime particulièrement au regard de situations difficiles, c'est-à-dire que des étudiants se sentent davantage confiants de réussir à surmonter les obstacles. Un certain nombre de récits en témoignent : (5) *Je sais que je serais capable de passer au travers, maintenant je connais une certaine force chez moi (...) Je me suis adaptée à la situation, cela fait que, s'il m'arrivait quelque chose de difficile, je serais encore capable de passer au travers.* Un autre extrait illustre cette confiance : (2) *Je pense que si j'ai passé à travers cela, je suis plus armée pour passer à travers d'autres difficultés dans ma vie (...) Il me semble que cela me donne plus confiance que je peux m'en sortir quand d'autres choses de difficile m'arrivent.*

Deuxièmement, pour toutes les personnes interviewées, l'aptitude à apprendre à apprendre conduit à un désir de s'actualiser. D'après les récits, le désir de s'actualiser

correspond à l'énergie motivationnelle qui pousse vers le développement du potentiel personnel et professionnel. Poussée par sa (1) *curiosité intellectuelle*, une personne tente ainsi d'*aller au-delà* de ce qu'elle sait déjà, de *ne pas se limiter à cela*, de *vouloir aller plus loin*. Tel que le suppose l'extrait suivant, suite à l'expérience, l'étudiant est d'abord en quête de dépassement dans un sens large :

(1) Je dirais qu'avant, je pouvais être contente de moi d'avoir eu une bonne journée de travail, d'avoir répondu aux exigences, d'avoir bien fait les choses. Suite à cette expérience, je pouvais être contente d'avoir réalisé quelque chose d'une plus grande envergure qu'une journée de travail. Pour moi, (...) c'est comme l'accomplissement de quelque chose dans un sens plus large, avec un début et une fin.

Ensuite, les données recueillies suggèrent que le désir de s'actualiser se manifeste par un besoin de perfectionnement. Le vécu amène donc bien souvent à vouloir mieux comprendre, mieux intervenir, développer de nouvelles compétences et une expertise en lien avec l'expérience. Une étudiante, ayant participé à un voyage à l'étranger, abonde dans ce sens :

(7) Cela a été mon plus grand regret à ce moment-là de ne pas être parfaitement bilingue, de ne pas parler espagnol. C'est peut-être pour cela qu'au retour, j'ai mis tant d'acharnement à parler espagnol (...) pour être certaine que si l'opportunité se présente à ce moment-là en Amérique latine, il n'y aura plus un pays auquel j'aurai à affronter la barrière de la langue.

Aussi, plusieurs personnes interviewées développent un désir de mettre leurs compétences au service d'autrui. Ce que l'étudiant a vécu, ce qu'il a compris ou acquis, il veut le donner aux autres. À ce sujet, l'un d'entre eux précise ceci : (11) *Je vais peut-être leur apprendre à être présents plus à eux-mêmes, comme moi, j'ai appris à être présent plus à moi-même*. Avant tout, les étudiants interrogés désirent *aider les autres* par la mise en place des conditions qui ont favorisé leur propre développement. Pour certains, ce désir se manifeste par un (17) *goût de rendre service aux autres*, (12) *rendre les autres heureux*. En lien avec des notions précédentes, le fait d'avoir vécu une expérience positive de non jugement, d'acceptation ou d'ouverture invite à reproduire ces attitudes avec autrui. Mais cela peut être aussi parce qu'on a vécu un manque important - d'acceptation ou d'ouverture - que l'on

comprend toute son importance. D'une façon ou d'une autre, ce que la personne a appris par l'expérience, elle veut le partager avec autrui. À cet égard, l'une des personnes interviewées affirmait ceci : (15) *En parlant de mon expérience, je peux aider les gens.* Voici un autre exemple :

(1) C'est comme si je ne veux pas que la personne change si elle n'a pas le goût de le faire et si elle n'est pas rendue là. Et c'est correct pour moi qu'elle ait ce droit et cette liberté.

Et quel lien tu fais avec ton expérience ?

C'est que dans l'expérience, j'ai eu moi personnellement cette possibilité d'évoluer, de changer, de m'adapter, de choisir les moyens pour changer, d'attendre de trouver les moyens que je voulais pour changer.

Enfin, tous les récits révèlent que cette volonté de s'actualiser se traduit par le développement d'aspirations professionnelles. Ces aspirations se concrétisent par un engagement vers un choix de carrière professionnelle. Évidemment, chacun des étudiants interviewés est amené à se diriger vers la psychologie. C'est le *rêve* que certains chérissent depuis leur expérience, comme c'est le cas de cette personne ayant réussi à sortir de l'univers de la drogue. La plupart le feront dans le but d'accompagner d'autres humains à travers leur propre expérience et de développer une plus grande expertise à le faire. C'est ainsi que le suggère une autre étudiante ayant travaillé auprès de jeunes en difficulté :

(1) Tu vois, dans cette même année-là, l'intérêt d'aller plus loin, de mieux comprendre mon intervention, de mieux comprendre qui j'étais comme professionnelle, m'a amenée à avoir le goût d'aller faire le baccalauréat en psychologie.

Est-ce que ton intérêt en psychologie est issu de ton expérience ?

Oui, parce que - c'est où je pense que le fait de vouloir aller en psychologie est devenu important - j'aurais aimé mieux comprendre comment j'intervenais. Mieux comprendre si j'ai une procédure personnelle à moi dans l'intervention (...) Cette préoccupation de mieux comprendre l'individu, de développer des techniques plus précises dans l'intervention, de savoir où je m'en vais quand je fais de l'intervention a été une préoccupation importante.

Si toutes les expériences débouchent vers la profession de psychologue, certaines d'entre elles conduisent au développement d'un intérêt pour un domaine spécifique. C'est le cas de cet étudiant ayant travaillé auprès de jeunes d'une nationalité étrangère : (12) *Ce qui*

m'intéresse, c'est de plus comprendre le développement social, faciliter l'expression ou la communication ou le développement social d'une personne ou la réhabilitation sociale. D'autres s'orientent vers une école de pensée ou une approche psychologique particulière. Une étudiante ayant été marquée par un cours sur l'intervention affirme son choix ainsi :

(17) Pour le côté professionnel, l'expérience a vraiment été le tournant. C'est ce qui m'a dit : « Bien, finalement, c'est cela que je veux faire » (...) C'est cela qui m'a dit : « Bien, moi, c'est l'humanisme, plus que les autres. Moi, c'est l'intervention, plus que le reste ». J'aime cela et c'est cela que j'ai envie de faire. Cela m'a aussi sensibilisé aux aptitudes, à l'empathie, à l'authenticité, à ces choses-là, dont on a besoin pour être un bon intervenant. C'est cela qui m'a donné le goût de les développer plus.

Enfin, cet intérêt peut devenir une *passion* qui ne se limite pas qu'aux études mais à une implication active dans des activités de bénévolat. Une personne ayant accompagné sa mère à travers une dépression majeure explique ceci : *(10) Si tu regardes mes deux activités de bénévolat que je t'ai rapportées, cela a tout rapport avec la santé mentale. De cette expérience-là, je peux te dire que j'ai un lien très particulier avec les dépressifs (...) Cela a piqué ma curiosité. Là, j'avais une passion, un but, une motivation.*

Pour conclure, reprenons l'ensemble des notions présentées dans cette partie de façon à en dégager l'essentiel. La démarche expérientielle contribue au développement des compétences de l'étudiant. Ses apports se présentent sous deux perspectives reliées l'une à l'autre : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. L'actualisation correspond à un continuum par lequel essentiellement un potentiel est découvert. Il se consolide et finalement se transforme à travers l'expérience. L'actualisation c'est d'abord la découverte de soi. Par elle, l'étudiant s'ouvre à son expérience, développe une meilleure connaissance de soi et met à jour ses ressources. L'actualisation c'est aussi la consolidation de son identité. Le terme consolidation traduit le processus par lequel l'étudiant affermit ce qu'il a découvert. À cet égard, l'expérience conduit à l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, la recherche d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel. Enfin, l'actualisation amène à un changement personnel. Ce changement se réalise de manières

fondamentale et progressive. Il suppose la transformation des perceptions, valeurs, attitudes et comportements de l'étudiant.

L'actualisation du potentiel de l'étudiant est mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de métacompétences. Une métacompétence est une ressource propre à l'individu - un savoir, savoir-faire et savoir-être - qui englobe plusieurs aptitudes utiles à la pratique professionnelle. La démarche expérientielle conduit au développement de deux métacompétences. Celles-ci sont traduites par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension d'une réalité. À cet égard, l'étudiant peut mieux comprendre trois réalités rattachées à la pratique professionnelle : le vécu d'autrui, la souffrance et l'intervention. De plus, cette ressource est à l'origine du développement d'une plus grande capacité de discernement favorisant trois attitudes chez l'étudiant : le non-jugement, l'acceptation et l'ouverture à la différence. La deuxième métacompétence, apprendre à apprendre, renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle. Dans les récits des étudiants, on retrouve deux dimensions particulières liées à cette capacité d'apprendre à apprendre : l'acquisition d'aptitudes favorisant son propre développement et la volonté de poursuivre son développement. La première suppose que l'étudiant développe une capacité d'introspection, d'adaptation ou de tolérance à l'ambiguïté et une plus grande aptitude à passer à l'action ou à prendre l'initiative de sa propre démarche expérientielle. La deuxième dimension, la volonté de poursuivre son développement au-delà de l'expérience s'exprime par une sensibilité aux occasions de développement et un désir de s'actualiser personnellement et professionnellement dans les expériences ultérieures.

Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux impacts de notre recherche. Nous y abordons ses répercussions en ce qui concerne la mise en pratique d'une approche expérientielle dans le développement des compétences en psychologie. Nous y traitons également des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion et d'actualisation.

3.2 IMPACTS DE NOTRE RECHERCHE

L'analyse des données recueillies auprès des étudiants rend compte de différentes dimensions impliquées dans l'expérience. Elle en relate également les apports sur le développement des compétences du futur praticien. En théorie, ces données peuvent permettre d'accroître nos connaissances sur l'apprentissage expérientiel. En pratique, elles peuvent renseigner sur les conditions optimales d'application des stratégies et des modèles d'apprentissage expérientiel utilisés dans notre enseignement.

En effet, les données qui sont issues de l'analyse de la démarche expérientielle vécue par les étudiants en psychologie, tel qu'étudiée dans notre recherche, peuvent être pertinentes pour le chercheur qui manifeste l'intérêt de mieux comprendre en quoi l'expérience peut être une source de développement des compétences, et pour l'enseignant qui désire les prendre en considération dans la formation professionnelle. Pour traiter des impacts de notre recherche, nous présentons d'abord les répercussions en ce qui a trait à la mise en pratique d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle en psychologie, ainsi que l'importance des implications scientifiques de notre étude. Ensuite, nous traitons des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion.

3.2.1 RÉPERCUSSIONS DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN PSYCHOLOGIE

Les répercussions de notre recherche dans la formation professionnelle en psychologie se rapportent à ce que nous y avons découvert à travers les récits d'expérience. À cet égard, dans les pages qui suivent, nous examinons comment les données issues de notre analyse peuvent être considérées dans la compréhension et l'application concrète des modèles d'apprentissage expérientiel. Nous reprenons chacune des dimensions et des apports de l'expérience telle que vécue par les étudiants interviewés.

3.2.1.1 DIMENSIONS ET APPORTS DE L'EXPÉRIENCE

L'étude des récits des étudiants indique que quatre dimensions principales sont impliquées dans l'expérience. Rappelons-les brièvement : l'expérience est en continuité-transactionnelle avec l'environnement, elle est signifiante, elle est une expérience d'engagement et elle implique une relation significative d'assistance. Deux dimensions complémentaires sont présentes à un degré moindre dans les récits. Il s'agit de l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement. L'ensemble de ces dimensions permet de mieux comprendre la démarche expérientielle vécue par une personne. Cette étude suppose également deux apports issus de l'expérience : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. Ces apports aident à mieux comprendre ce que l'expérience apporte à l'étudiant en vue de sa future pratique professionnelle. Reprenons donc chacun des éléments se rapportant à la démarche expérientielle en soulignant ses retombées théoriques et, puisque l'utilité de cette recherche est au coeur de nos intérêts professionnels, insistons sur ses implications pratiques en ce qui concerne l'apprentissage expérientiel dans la formation professionnelle en psychologie.

De la première dimension, nous retenons que c'est à travers l'interaction entre l'étudiant et son environnement qu'une démarche expérientielle prend forme et qu'une situation peut devenir une source d'apprentissage. Cet élément rejoint certaines composantes des modèles expérientiels constituant notre cadre théorique. Néanmoins, il implique également plusieurs perspectives théoriques et pratiques novatrices au regard de la formation en psychologie. À cet égard, nous découvrons que même si l'étudiant peut apprendre d'une diversité d'expériences, les situations les plus significatives, au regard du développement de ses compétences, se déroulent sur le terrain alors qu'il est confronté à une réalité concrète. L'importance de la concrétude de l'expérience avait déjà été soulignée par Dewey et Lewin, et plusieurs disciplines ont incorporé ce concept dans leurs programmes universitaires. Les résultats de notre recherche viennent appuyer la valeur de cette notion en tant que conditions essentielles à l'apprentissage expérientiel. Cependant, cette découverte pousse à questionner les pratiques actuelles en psychologie. En effet, nous

l'avons déjà mentionné, un principal reproche fait à la formation dans ce domaine est le manque d'expériences pratiques. Les données recueillies exhortent donc à envisager la pertinence d'offrir des activités plus concrètes pouvant se traduire par des situations réelles d'intervention psychologique.

De plus, dans le prolongement de la notion d'expérience de Dewey, mais aussi de la vision constructiviste et des fondements de la psychologie cognitive, notre recherche amène à considérer le développement des compétences comme un processus global indissociable du cheminement et du contexte de vie de l'individu. Les informations obtenues permettent de mieux comprendre les mécanismes favorisant un apprentissage intégré tenant compte du passé, du vécu actuel et des aspirations futures de l'étudiant. Selon cette optique, la démarche expérientielle est également conçue comme un processus progressif à long terme, dans lequel une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement chez l'étudiant. Hormis ces considérations théoriques valables, les traditions pédagogiques universitaires en psychologie prônent davantage le clivage entre l'acquisition de connaissances morcelées et le cheminement personnel de l'apprenant. Notre recherche permet de saisir l'importance, mais aussi l'ampleur du défi que représente la considération de cette dimension dans la formation professionnelle en psychologie. À notre avis, les programmes basés sur l'utilisation des histoires de vie (comme celui du Certificat en Pratiques Psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski) et ceux exploitant une approche par problème tout au long des études au premier cycle (comme celui de la Faculté de Médecine de l'Université de Sherbrooke) pourraient servir de modèles pertinents à la psychologie.

Selon une deuxième dimension de la démarche expérientielle, on peut considérer qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle trouve une résonance dans la personne. Comme plusieurs chercheurs (Dewey, 1947 ; Maslow, 1973 ; St-Arnaud, 1996) l'ont affirmé avant nous, une expérience est profitable dans la mesure où elle répond à un besoin de l'étudiant. Toutefois, les résultats de notre recherche révèlent d'autres éléments pertinents reliés à cette dimension. Ils indiquent que, lorsque le besoin est conscient,

l'étudiant engage une action dans le but d'y répondre. Aussi, ce besoin a-t-il avantage à être bien cerné. Pour ce faire, on peut partir d'une situation insatisfaisante vécue par l'étudiant et identifier quelle serait pour lui une situation désirée. Au fil de l'expérience, le besoin peut évoluer et peut même inciter à la quête de nouvelles expériences.

De plus, les données suggèrent que certains aspects reliés à la personnalité de l'étudiant peuvent favoriser une inclination à vivre et à profiter d'une expérience plutôt qu'une autre. Il apparaît donc pertinent de tenir compte des affinités, des intérêts ou des aptitudes vis-à-vis des éléments de l'expérience. Au point de vue pratique, rappelons que cette vision de l'apprentissage est nettement en opposition avec les méthodes pédagogiques existant en psychologie. Comme nous l'avons mentionné, il s'agit le plus souvent d'un enseignement magistral orienté vers l'uniformité des moyens et des résultats. Notre recherche, si elle permet de mieux saisir la dynamique et la pertinence de cette façon d'apprendre, implique d'autre part un changement radical des pratiques actuelles dans cette discipline.

Enfin, une expérience signifiante peut également présenter un défi à surmonter et peut correspondre à certains facteurs rattachés à une information, un événement ou un contexte inhabituels. À cet égard, les découvertes issues de notre recherche vont au-delà des notions de « situations indéterminées », de « problèmes réels », de « situations insatisfaisantes » proposées par Dewey, Lewin, Argyris et Schön. En effet, les expériences racontées supposent occasionnellement un degré très élevé de difficulté amenant l'étudiant au dépassement. La signifiante d'une expérience est ainsi définie comme une situation comprenant un ou plusieurs obstacles qu'on réussit à surmonter de peine et de misère, et qui mènent au développement de ses compétences. Rappelons que cet aspect rattaché à la réalité des étudiants en psychologie se distingue de certains éléments du modèle de Clouzot et Bloch (1981) et des résultats de Peltier (1987). De plus, cette notion, voulant que le défi soit parfois imposé par la vie ou par autrui, va à l'opposé de certaines positions de Rogers (1970, 1976), pour qui la signifiante de l'expérience est synonyme d'autodétermination. Ainsi, cette dimension, comprenant des données inédites, amène à voir autrement

l'apprentissage expérientiel. Les données obtenues mettent l'accent sur l'importance de la nouveauté de l'expérience, mais particulièrement la nature de la difficulté impliquée dans le défi dans le développement de nouveaux apprentissages.

Selon une troisième dimension, une expérience peut être profitable si l'étudiant s'y engage activement. Cet élément rejoint les considérations pédagogiques qui sont mises de l'avant par les auteurs traitant des approches expérientielles. En effet, l'engagement de la personne est considéré comme une condition implicitement déterminante dans tous les modèles que nous avons recensés (notamment Kolb, 1984). Mais plus encore, les récits des étudiants apportent des informations riches et nuancées sur cette notion. Au niveau théorique, nous pouvons ainsi concevoir une structure tripolaire rattachée à l'engagement. Les trois pôles, l'investissement, l'implication, la responsabilisation, représentent des manières de s'engager à l'expérience, et conséquemment, suggèrent des leviers pouvant contribuer à l'apprentissage expérientiel.

L'investissement correspond à l'énergie et au temps qu'il consacre à l'expérience. Cela peut exiger notamment que l'étudiant accorde une place substantielle à l'expérience dans sa vie, qu'il démontre de la persévérance face aux obstacles rencontrés et, si cela est pertinent, qu'il se désinvestisse d'autres expériences. L'implication signifie que l'étudiant participe activement à l'expérience. Comme celle-ci est caractérisée par une intensité considérable, elle peut demander l'implication de ses dimensions physique, affective, et mentale. La responsabilisation indique que l'étudiant prend en charge sa démarche expérientielle. Elle peut alors exiger une grande autonomie de sa part ou, en d'autres mots, la capacité de se débrouiller seul. Le développement de ses compétences peut notamment être favorisé dans une situation où l'étudiant apprend sur le tas, par lui-même ou avec des pairs, et agit à partir de ses choix personnels.

Au niveau pratique, ces composantes supposent un changement dans les attentes que le milieu universitaire expriment à l'égard de l'étudiant en psychologie ou dans d'autres disciplines. En effet, la notion de responsabilisation, notamment, incite à questionner le

rôle passif que l'étudiant a peu à peu développé en tant que *consommateur de biens intellectuels*. À cet égard, les données que nous avons recueillies viennent supporter l'application d'une approche comme celle de Land et Hill (1997), dans laquelle l'apprenant choisit le contexte, les ressources, les outils dont il a besoin pour apprendre et, de ce fait, prend une plus grande responsabilité dans son apprentissage.

La notion d'implication est aussi très prégnante dans la littérature sur les conditions favorisant l'apprentissage expérientiel. L'ouvrage de Côté (1998) en est un très bon exemple. Dans la formation en psychologie, tel que les récits le suggèrent, elle aurait aussi toute sa raison d'être en lien avec le développement des compétences du futur praticien. Toutefois, nous l'avons vu, les programmes universitaires favorisent plutôt l'acquisition d'un savoir scientifique objectif. La considération de cette composante, comme celle de l'investissement, pourrait impliquer un changement profond des pratiques pédagogiques en psychologie. À cet égard, il pourrait être utile de s'inspirer d'initiatives entreprises dans d'autres disciplines. Nous pensons, entre autres, à des stages intensifs ou des activités d'intégration permettant l'investissement affectif de l'apprenant. À cet égard, lors d'un colloque de l'AIPU en mars 1998, nous prenions connaissance d'initiatives inspirantes, entre autres, le *Projets-Pairs* mis en place à l'École de Service Social de l'Université de Montréal et le *stage hors Québec* réalisé à la Faculté d'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Tous les deux semblent contribuer adéquatement au développement professionnel et à l'évolution du cheminement réflexif du futur praticien.

Une quatrième dimension de la démarche expérientielle indique qu'une expérience enrichissante peut impliquer une relation significative d'assistance. Cet élément est peu abordé dans les modèles d'apprentissage expérientiel constituant notre cadre théorique. Notre recherche apporte donc des précisions intéressantes quant à cet aspect de l'expérience. Ainsi, nos données révèlent que même si l'étudiant peut se retrouver seul à affronter son expérience, il peut également profiter d'une telle relation sans que celle-ci soit absolument nécessaire à la démarche expérientielle. Cette relation avec autrui est significative, si elle implique une personne importante aux yeux de l'étudiant. À cet effet,

ce dernier peut établir une telle relation avec différents interlocuteurs : un proche, un pair ou une personne ressource. Ceux-ci sont engagés ou non dans l'expérience. Dans le cas d'une expérience dans laquelle des étudiants partagent un projet commun, celle-ci peut conduire à l'émergence de liens nouveaux qui peuvent se transformer possiblement en relations significatives. L'étudiant peut prendre l'initiative de cette relation ou celle-ci peut lui être proposée par autrui. Au niveau théorique, ces informations aident à mieux comprendre la nature des liens interpersonnels contribuant à l'apprentissage. Au niveau pratique, cet aspect incite à considérer la place des groupes d'apprentissage, mais aussi celle des membres de l'environnement social de l'étudiant (proches et pairs), dans nos stratégies éducatives en psychologie.

Notre recherche suggère également qu'à travers la démarche expérientielle, une relation d'assistance peut favoriser l'utilisation et le développement des ressources de l'étudiant. À l'instar des modèles de supervision proposés par Schön (1987) dans son atelier réflexif, les récits des étudiants apportent d'autres précisions quant aux conditions favorables à l'établissement d'un lien entre la personne ressource et l'étudiant. Ainsi, ce lien doit laisser une grande place à l'autonomie. Cette dernière est favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'étudiant se traduisant par un respect de son rythme, une suspension des jugements et une écoute active. La relation d'assistance peut également bénéficier de l'utilisation de la rétroaction. Enfin, le modelage, une relation basée sur l'emprunt des caractéristiques d'une autre personne, peut être considéré comme un autre moyen pour favoriser le développement du potentiel de l'étudiant.

Au niveau pratique, cette dernière composante suggère un retour à un type d'encadrement inspirée de l'approche centrée sur l'apprenant (Rogers, 1976) et des traditions artisanales. Dans la formation professionnelle en psychologie, il pourrait être intéressant d'étudier la pertinence de prendre en considération ces données. En effet, y aurait-il intérêt à développer une nouvelle forme de supervision dans laquelle la personne ressource peut jouer à la fois un rôle d'aidant, d'expert et de modèle, lui permettant ainsi d'utiliser efficacement l'ensemble de ses compétences en psychologie ? Nous croyons que

cette perspective présente un élément central à envisager dans l'application d'une approche expérientielle dans cette discipline.

Deux dimensions complémentaires de l'expérience émergent des entrevues réalisées : l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement. Celles-ci apparaissent avec force dans un nombre restreint de récits. Il peut donc être pertinent de les considérer brièvement dans cette section. De plus, comme il sera souligné dans la conclusion de cette thèse, nous croyons pertinent de pousser davantage les recherches sur ces dimensions.

Rappelons les aspects de l'auto-réflexion en soulignant ses retombées théoriques et pratiques. Les résultats de notre recherche supposent que l'étudiant, qui entreprend une démarche expérientielle, peut bénéficier d'une période d'auto-réflexion afin d'examiner plus à fond les issues de son expérience. L'auto-réflexion est initiée par la personne et porte sur elle-même. Les données obtenues sont d'autant plus pertinentes qu'elles complètent certains aspects des modèles d'apprentissage connus. En effet, comme nous l'avons mentionné, chacun d'entre eux (Dewey, Lewin, Kolb (Piaget), Argyris et Schön) accordent une place importante à la réflexion dans l'apprentissage expérientiel. Notre recherche indique, de plus, que l'auto-réflexion peut s'inscrire à l'intérieur d'un cycle selon lequel l'action et la réflexion sont en continuité, l'une et l'autre se nourrissant mutuellement. Notamment, suite à une action entreprise par l'étudiant, un temps d'arrêt et un contexte d'isolement peuvent favoriser l'intégration de l'expérience.

La démarche expérientielle peut aussi être une occasion de reconnaissance de l'accomplissement. Cette dimension, sans être tout à fait inédite, est intéressante à prendre en considération dans les approches expérientielles. En effet, les récits des étudiants présentent des aspects originaux à ce sujet par rapport aux modèles recensés. Les récits indiquent qu'à travers l'expérience, l'étudiant s'accomplit, c'est-à-dire qu'il réussit à réaliser un cheminement personnel. La reconnaissance de cet accomplissement, qui peut venir de soi ou d'autrui, s'exprime sous différentes formes : fierté personnelle, jugement positif à son égard, valorisation, confiance dans les capacités de l'étudiant. Selon les

données recueillies, la reconnaissance de cet accomplissement peut être profitable. Essentiellement, elle peut servir de renforçateur à la démarche expérientielle.

D'un autre point de vue, notre recherche démontre que la démarche expérientielle peut contribuer au développement des compétences de l'étudiant. Les données obtenues à ce sujet se distinguent complètement des mécanismes décrits dans les modèles d'apprentissage expérientiel recensés. En conséquence, ces aspects de notre recherche se rapportant aux apports de l'expérience sont particulièrement intéressants et instructifs. Comme nous l'avons explicité, ceux-ci peuvent se présenter notamment sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. À travers son processus d'actualisation, le potentiel de l'étudiant peut être découvert, se consolider et finalement se transformer. Par la découverte de soi, l'étudiant s'ouvre davantage à son expérience, développe une meilleure connaissance de soi et met à jour ses ressources. Par la consolidation de son identité, l'étudiant affermit ce qu'il a découvert. À cet égard, l'expérience peut conduire à l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, la recherche d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel. Enfin, ce cheminement peut mener à un changement personnel important et progressif qui peut supposer la transformation des perceptions, valeurs, attitudes et comportements de l'étudiant.

L'actualisation du potentiel de l'étudiant est mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de métacompétences. Rappelons qu'une métacompétence est une ressource propre à l'individu - un savoir, savoir-faire et savoir-être - qui englobe plusieurs aptitudes utiles dans la pratique. La démarche expérientielle peut conduire au développement de deux métacompétences traduites par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension d'une réalité. À cet égard, l'étudiant peut mieux comprendre le vécu d'autrui, la souffrance et l'intervention parce qu'il a vécu lui-même une expérience similaire. De plus, cette ressource peut être à l'origine du développement d'une plus grande capacité de discernement favorisant trois attitudes chez

l'étudiant : le non-jugement, l'acceptation et l'ouverture à la différence. La deuxième métacompétence, apprendre à apprendre, renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle. L'étudiant peut acquérir des aptitudes favorisant son propre développement : les capacités d'introspection, d'adaptation ou la tolérance à l'ambiguïté et une plus grande aptitude à passer à l'action ou à prendre l'initiative de sa propre démarche expérientielle. De plus, nous pouvons supposer que l'expérience insuffle une volonté de poursuivre son développement au-delà de l'expérience, par une plus grande sensibilité aux occasions de développement et un désir de s'actualiser personnellement et professionnellement.

La richesse des informations recueillies à travers les récits des étudiants incite à considérer avec un grand intérêt les retombées scientifiques de notre recherche. Cette dernière permet de rendre compte des mécanismes impliqués dans une démarche expérientielle, des multiples aspects qui en découlent et de leur contribution au développement personnel et professionnel de l'étudiant. Maintenant, traitons d'une retombée complémentaire de notre recherche se référant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion.

3.2.2 RÉCIT D'EXPÉRIENCE COMME OUTIL D'AUTO-RÉFLEXION

Dans cette section, nous abordons un aspect particulier qui émerge des entrevues réalisées. Cet aspect est orienté vers l'utilité de notre instrument de cueillette de données. À cet effet, une dernière question invitait les personnes à faire des commentaires sur la pertinence de l'utilisation de cet outil dans leur propre cheminement. Selon les données recueillies, il s'est avéré un instrument pertinent quant à l'auto-réflexion de la personne. Il a semblé d'autant plus pertinent que les acquis issus de l'expérience sont souvent tacites et conscientisés après coup. Ce dernier phénomène se rapporte à la conscientisation de l'apprentissage. La conscientisation de l'apprentissage suggère que la personne prend conscience de ses acquis de façon progressive et qu'elle a de la difficulté à les expliciter. Ce

phénomène repose également en partie sur une notion apparaissant dans les récits, mais ayant été identifiée par Polanyi (1967, cité dans Serre et Bourassa, 1992) : le caractère tacite de la connaissance. Les données concernant la conscientisation de l'apprentissage et la connaissance tacite doivent être prises en considération lorsque nous nous questionnons sur la pertinence du récit d'expérience. Nous traitons de ces notions dans un premier temps, puis nous touchons plus précisément aux aspects concernant le récit d'expérience.

3.2.2.1 CONSCIENTISATION DE L'APPRENTISSAGE

La conscientisation de l'apprentissage correspond au moment et aux circonstances dans lesquels une personne s'aperçoit qu'elle apprend. Cette notion est importante car, fréquemment, ce n'est que progressivement et a posteriori qu'une personne réalise que l'expérience a été source de développement⁶⁵.

D'après les récits des étudiants, la conscientisation de l'apprentissage prend forme progressivement. Comme le mentionne une personne interviewée, *(3) cela a été pas mal graduel, cela s'est fait au fur et à mesure*. Cette personne insiste en disant ceci : *(3) Je ne me suis pas levé un matin en me disant : « J'ai appris cela »*. En effet, les liens entre l'expérience et les acquis qui en découlent sont rarement immédiats.

D'ailleurs, au début, il arrive souvent que le processus d'apprentissage n'est pas conscientisé. Lorsqu'on lui demande si elle a développé des habiletés au cours de son expérience, une personne interviewée répond simplement : *(1) Oui, mais je ne le savais pas*. Une autre insiste sur ce phénomène : *(8) Sur le coup, pendant la dépression, je ne voyais pas cela*. De ce fait, il se peut que l'étudiant vive l'expérience et qu'il ait l'impression de ne rien apprendre. Comme nous l'avons déjà citée, une étudiante disait ceci : *(17) Au début, je me*

⁶⁵ À cet égard, Clouzot et Bloch (1981) écrivaient au sujet de l'apprenant : *Avec le recul du temps, il voit un sens se manifester dans des expériences qui, vues une à une, pouvaient sembler insignifiantes, incohérentes ou nées du hasard* (p.43).

demandais à quoi j'allais en venir. Je me demandais ce que j'allais apprendre là-dedans. Je me suis dit : « Mon Dieu, je n'apprendrai pas grande chose. Cette situation peut provoquer des sentiments de malaise chez certains, comme chez cet étudiant ayant vécu une dépression : (8) *Au début n'importe qui vivant une dépression, ne comprend rien, et tout ce qu'il voit et ressent c'est de la souffrance. Voici dans ce sens ce qu'en révèle un autre témoignage :*

(4) C'était diffus, je ne comprenais pas ce qui se passait. Là, je t'en ai nommé des choses, mais je ne comprenais pas cela à ce moment-là (...) Sur le moment, je ne sais pas ce qui se passe, puis je suis pognée avec cela. Je ne sais pas. J'ai peur. Je ne sais pas de quoi, mais c'est épouvantable comment j'ai peur.

Aussi, l'apprentissage peut se réaliser *de façon très subtile*. Parfois, d'après les récits, on sait qu'un événement va conduire à des changements personnels mais lesquels et jusqu'à quel point, on l'ignore. Tel que le mentionnait une étudiante : (14) *D'une façon, tu ne t'en rends pas compte, mais tu changes*. À son tour, un autre étudiant explique ainsi sa propre expérience : (9) *Sur le coup, j'ai senti que cela changeait plein d'affaires dans ma tête, mais peut-être plus après que je me suis rendu compte que « Oui ! », c'est vraiment hot ce qui a changé*. Une autre personne ayant participé à une expérience d'immersion dans une culture étrangère précise sa façon de percevoir ce phénomène : (7) *Quand tu arrives là, tu te sens comme une éponge genre, tu gobes tout, tout, tout. Mais tu n'as pas le temps de tout digérer (...) Les changements se sont faits là tout seuls, j'ai comme adopté un nouveau mode de vie plus simple et plus modéré mais sans m'en rendre compte*. Dans certaines circonstances, une autre personne est parfois plus à même d'observer les changements réalisés. C'est ainsi que poursuit cette même étudiante :

(7) Même le changement, quand je suis revenue, je ne m'étais pas aperçue qu'il y avait un changement (...) C'est plutôt mes parents qui ont vu un changement radical de la fille qui est partie de chez elle et qui est revenue six semaines après complètement changée, complètement bouleversée, complètement révoltée par certains moments.

En général, dans les récits, la conscientisation de l'apprentissage apparaît après l'expérience. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit d'expériences douloureuses. Comme une personne interviewée le notait suite à son expérience : (14) *C'est plus après coup*

que je réalise ce que cela m'a apporté (...) Ce n'est pas en cours de route mais c'est surtout à la fin, on court, on court et on réalise qu'on a fait tout ce bout de chemin là. Plusieurs autres récits témoignent de ce phénomène. En voici deux exemples : (10) C'est après que j'ai réalisé que peut-être cela valait la peine tout ce chemin-là, (12) L'expérience significative était surtout là (cet été), mais l'apprentissage et la compréhension se sont faits, disons, cet automne quand j'étais un peu plus dégagé. À cet effet, la conscience d'un apprentissage peut surgir quand on arrive à prendre le dessus, à reconnaître le sens dans tout cela. Une autre personne ayant vu mourir sa mère s'exprime ainsi :

(6) Tu n'aimes rien de la situation quand cela t'arrive. C'est sûr que c'est une perte. Quelqu'un que tu aimes qui s'en va. Tu perds tout. Mais après ce qui est arrivé, tout ce que cela m'a ouvert, ce que cela m'a donné de grandeur de vision pour comprendre d'autres. Cela c'est comme un cadeau du ciel qui t'arrive. Tu ne le vois pas sur le coup. Tu le vois après.

Selon les récits, le phénomène de conscientisation de l'apprentissage implique qu'une personne peut apprendre des choses sans s'en rendre compte tout de suite. Ce n'est souvent que dans la réflexion ou dans une action subséquente qu'elle conscientise l'utilité de sa démarche expérientielle. La notion de connaissance tacite peut apporter une explication à ce phénomène.

3.2.2.2 CONNAISSANCE TACITE

L'aspect tacite d'une connaissance réfère à la difficulté qu'éprouvent les personnes à expliciter les compétences développées au cours de l'expérience. Ce n'est pas le cas pour tous les étudiants du premier cycle puisque certains ont tout de même des occasions de travail dans un domaine connexe à l'intervention psychologique, notamment comme bénévoles. Toutefois, plusieurs personnes interviewées s'accordent pour dire ceci :

(7) C'est difficile d'essayer de ressortir ce que j'ai appris. D'après les données recueillies, s'il est laborieux de mettre des mots sur les acquis, c'est dû en partie au fait que, dans

l'expérience, on est dans l'action : on vit alors on ne réfléchit pas sur ce qu'on vit. En parlant de ses apprentissages, une personne interviewée affirme ceci : (13) *Quand tu es dedans tu ne peux pas avoir une vision objective.* Une autre précise ainsi : (12) *Je ne pouvais peut-être pas mettre des mots comme là je peux les mettre, mais j'étais (...) j'étais et c'était suffisant.* Une troisième personne abonde ainsi dans le même sens : (1) *La seule chose que je dirais c'est que pendant, je les nommais peut-être pas mais je les vivais mes acquis. Je savais que je faisais des apprentissages. Je n'aurais pas pu dire que je fais un apprentissage sur mon attitude, ou ma méthode, mon intervention, mais je le savais.* Selon les récits, cette difficulté s'explique également par le fait que l'expérience touche la personne en entier et en particulier sa dimension émotive. Or, lorsqu'il s'agit des émotions, on se rend compte que le vécu est ineffable dans le sens qu'on ne peut l'exprimer aisément par des paroles :

(1) Te faire passer les feelings que j'avais dans ce vécu-là, je pense que c'est difficilement explicable. De te faire passer l'impression, exemple, dans une intervention que je n'avais pas la compétence pour la faire, toute l'insécurité que cela me faisait vivre et d'être obligée de me dire : « Il faut que je fasse quelque chose ». Cela ne s'exprime pas.

D'après les données recueillies, il semble que plus une personne s'engage dans l'expérience, plus elle apprend et plus il est difficile de cerner l'ampleur de ce qu'elle apprend. À ce sujet, le prochain extrait est évocateur : (7) *Je me suis dit que cela m'avait tellement apporté que même deux ans après j'ai de la difficulté à voir tout ce que cela m'a apporté.* La durée de l'entrevue - deux heures - peut limiter l'approfondissement de certains thèmes. De l'avis de certains, il en faudrait parfois un peu plus ou beaucoup plus pour se rappeler ce qui constitue une expérience de plusieurs mois ou années. Ceci est plus vrai encore si l'expérience est récente. De plus, comme les apprentissages et les changements se tissent graduellement au cours de l'expérience, il est plus difficile de les séparer de ce qui existait déjà. Voilà ce que constate une personne interviewée : (7) *Tantôt, on faisait une rétrospective d'avant mon départ, mais tu sais, là on est après et je me regarde avant et je ne suis pas sûre de me décrire avant comme j'étais vraiment. Je ne suis pas sûre que je vois bien la différence de l'avant et de l'après.* Cette difficulté est d'autant plus importante que, selon

certain, on n'a pas nécessairement l'habitude de parler de ce que l'on apprend à partir de son expérience personnelle : (14) *Je ne sais pas comment te dire cela, c'est bien dur de mettre des mots là-dessus, parce qu'il n'y a pas gros de monde qui parle de cela.*

La difficulté à expliciter les acquis peut aussi être, semble-t-il, une conséquence d'un manque d'intégration. Cela peut correspondre notamment à la difficulté des personnes du premier cycle qui ne peuvent faire référence concrètement à l'intervention professionnelle⁶⁶. Ces personnes ont plus de difficulté à établir des liens entre leur expérience et les ressources utiles à leur future pratique. Ils ont besoin de plus de support. Parfois même, ils expriment le désir de recevoir ce type de soutien au cours de l'entrevue. Une étudiante exprime le besoin que l'intervieweur fasse des liens entre les apprentissages réalisés et la pratique professionnelle :

(16) *Si je comprends bien tu avais des attentes face à l'entrevue ?*

Oui.

Peux-tu les nommer ?

Sortir, à partir d'une expérience, comment cela va m'aider plus tard. Sortir à partir d'une expérience difficile et plate comment cela va pouvoir aller plus tard, dans ma vie professionnelle.

D'après les récits, lorsque les personnes connaissent davantage l'intervention psychologique, il leur est plus aisé d'établir des liens précis entre leurs acquis et leur utilité dans la pratique. En effet, la personne prend vraiment conscience de ses apprentissages lorsqu'elle les utilise dans l'action. En voici une illustration éclairante :

(4) *Au mois de janvier, je me suis trouvé une job en santé mentale ! Et je pense que c'est à partir de là que j'ai commencé à sentir que cela m'avait servi à quelque chose. Parce que*

⁶⁶ Comme l'écrivaient Clouzot et Bloch (1981), il y a un tas de choses que l'on apprend par l'expérience mais que l'on ne connaît pas encore, et il y a des choses que l'on connaît sans savoir comment on les a apprises. À ce sujet, ils écrivent ceci : *L'expérience elle-même, aussi riche soit-elle, est difficilement communicable, transmissible s'il n'existe pas un langage, un vocabulaire, des concepts susceptibles d'en rendre compte. C'est ce langage qui permet à l'apprenant de prendre du recul par rapport à l'expérience, de l'analyser pour aller plus loin, d'échanger avec ses compagnons de route, et éventuellement d'induire une expérience semblable chez d'autres, d'y transmettre ce qu'il a appris dans l'apprentissage (p.97).*

nécessairement comme je travaillais dans une ressource en santé mentale, de savoir c'était quoi l'angoisse, tout le cheminement que j'avais fait par rapport à l'angoisse, là, cela devenait très utile.

Les données obtenues suggèrent que la réflexion et la discussion sont aussi des occasions de nommer ce qu'on a retiré de l'expérience. Cette réflexion se concrétise notamment au cours de l'entrevue. C'est ainsi qu'une étudiante le souligne : (1) *Quand je suis interviewée cela me permet de me situer un peu plus et d'avoir des points de référence et de nommer cela avec des mots pour que cela soit compréhensible.* D'ailleurs, exceptionnellement, la conscientisation d'un apprentissage peut survenir peu de temps avant l'entrevue ou même au moment où la personne est informée du thème de la recherche : (6) *J'ai réalisé cela quasiment la journée où je suis venue te voir (pour l'entrevue préparatoire) en m'en retournant.*

Toutefois, si certains apprentissages se révèlent dans l'entrevue, il y a encore plein d'acquis qui restent cachés. L'entrevue et la préparation à l'entrevue ne sont pas toujours suffisantes. D'une part, l'aspect rétrospectif de l'entrevue ne favorise pas nécessairement la souvenance du vécu. Une personne en convient : (2) *C'est difficile de revenir en arrière.* D'autre part, certains expriment un besoin de réflexion plus grand : (3) *Ce que je trouve difficile c'est de le nommer tout de suite ici pendant qu'on parle. Peut-être qu'en m'en allant dans mon auto tout à l'heure je vais me dire : « Ha c'est vrai, il y a cela que j'aurais pu dire ».* Une autre étudiante est encore plus explicite à ce sujet :

(13) *Depuis que tu m'as parlé pour faire l'entrevue et aujourd'hui, je n'ai pas eu beaucoup de temps pour y penser. Alors, je n'ai pas pu aller aussi profond que j'aurais voulu aller. C'est peut-être pour cela que j'ai un peu de difficulté à aller chercher ce que je voudrais dire (...) C'est sûr que j'en ai sorti, mais c'est sûr qu'avec plus de réflexion, j'en aurais sorti plus.*

Aussi, à l'heure de l'entrevue, plusieurs personnes interviewées précisent qu'ils apprennent encore de l'expérience ou que certains apprentissages ne sont pas encore intégrés, *cela continue à cheminer.* Une autre ajoute ceci : (12) *Peut-être dans un an encore, je serai en train de réaliser plein de choses.* Une troisième abonde dans le même sens : (9) *Ce n'est*

vraiment pas achevé, je me rends compte que je chemine (...) J'apprends à mettre des mots là-dessus. J'apprends à plus faire la synthèse de cela. Sauf que cela continue encore (...) Et ce n'est pas fini, ce n'est vraiment pas fini. En fait, ces acquis ne sont ni définitifs ni irréversibles. L'étudiant doit y travailler continuellement. Leur enracinement se poursuit face à de nouvelles expériences. Par exemple, la capacité à s'adapter ou la tolérance à l'ambiguïté est à nouveau mise à l'épreuve dans des situations difficiles. À la fin d'une entrevue, un étudiant avance ceci : (11) *Je vois que je suis rendu là, mais en même temps je vois le chemin que j'ai à faire encore.* Une autre étudiante ajoute cela :

(17) *C'est sûr que je vais continuer à affiner ce que j'ai appris. Je vais continuer à développer d'autres choses qui vont être en rapport avec cela, qui vont se relier à cela. Donc, c'est sûr que j'ai un bassin quelque part à l'intérieur de moi que je vais continuer à développer. Il y a des choses aussi que je n'ai pas nécessairement atteintes autant que je voudrais. Je ne suis pas nécessairement toujours aussi empathique que je voudrais, je ne suis pas nécessairement toujours capable d'écouter aussi bien que je voudrais. Donc, il y a encore des choses qui sont là qui vont continuer à ressortir.*

Pour ces raisons et en tenant compte des aspects liés à la conscientisation de l'apprentissage et à la connaissance tacite, le récit d'expérience présente plusieurs dimensions intéressantes permettant de mieux saisir la démarche expérientielle. Il présente également des limites. Nous poursuivrons cette partie en exposant les différents aspects de sa pertinence.

3.2.2.3 RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Certaines personnes ont utilisé l'entrevue consciemment et volontairement comme une occasion d'auto-réflexion, c'est-à-dire qu'elles se sont inscrites à notre recherche dans le but explicite d'apprendre à s'ouvrir à leur expérience et nommer leur vécu. C'est le cas de cet étudiant qui affirmait ceci : (9) *Moi, je vais te dire (...) je suis un gars qui n'a pas beaucoup d'expérience pour parler de moi. Sérieux, je suis venu aussi un peu pour cela. Parce que je veux apprendre à m'ouvrir davantage.* D'autres personnes interviewées ont noté que

l'entrevue pouvait leur apporter autant à elle-même qu'à la chercheuse : (6) *Peut-être que je sers à quelque chose dans votre recherche, mais je pense que cela me rapporte autant. Oui. Quand j'ai lu cela (feuille d'invitation), j'ai dit : « Ah, ce n'est pas juste une recherche, cela donne quelque chose à l'étudiant ». Et je pense que je le sens déjà.*

Pour plusieurs, il semble que ce soit une occasion unique d'être écouté et de s'écouter, de nommer l'expérience et d'en faire une synthèse cohérente. Selon un étudiant, cela permet de (12) *verbaliser, faire la synthèse de son expérience. Ce qui est différent de quand on y pense seul. En en parlant, cela force à la mettre en ordre chronologique, à la structurer.* La structure d'entrevue par laquelle la personne est amenée à traiter de l'avant-pendant-après l'expérience favorise le rappel et permet de *faire le tour de la question* et toucher à tout ce qui concerne l'expérience. De ce fait, le récit est perçu comme une occasion d'approfondir une expérience :

(5) *Je me rends compte que je suis capable d'en parler avec des mots et de façon structurée. On dirait que cela m'a arrêté à le voir, parce que je n'ai jamais eu une discussion aussi profonde et complète comme cela avec quelqu'un (...) Je me rends compte que je suis capable de la décrire assez bien et de voir ce que cela m'a apporté.*

Parfois, cela amène l'étudiant à découvrir un ou plusieurs aspects nouveaux : (6) *J'ai trouvé des choses que je n'avais jamais touchées.* À d'autres occasions, comme indique la prochaine personne interviewée, même si ce sont des éléments qui ont été maintes fois brassés, des liens peuvent s'ajouter à ceux qui sont existants : (14) *J'ai encore fait des liens, c'est toujours bon de parler de quelque chose que tu as vécu, cela m'a fait encore plus me rendre compte que je suis une fille d'action.* À cet effet, le schéma d'entrevue peut servir de guide à l'approfondissement des thèmes. À cet égard, une étudiante indique ceci : (13) *Avec les questions j'avais l'impression d'avoir un guide.* Une autre précise cela :

(4) *En cours de route, tu m'as posé une question puis cela m'a fait voir : « Oups ! Il y avait quelque chose que je ne savais pas ». Pourtant je l'ai bien brassée cette période de ma vie (...) Cela fait dix ans cette période-là, je l'ai brassée beaucoup. Mais je ne sais plus ce que c'était, puis là à un moment donné. « Tiens ! Un élément nouveau ». Cela me surprend parce que, compte tenu que je l'ai tellement brassée, tu sais, j'ai quand même beaucoup pris conscience de cela, puis j'ai pu voir un élément nouveau.*

Selon les nombreux commentaires reçus, il semble indéniable que cet exercice permet de faire des prises de conscience, (16) *cela aide à voir plus clair*. Comme le souligne une personne interrogée, c'est en parlant que l'expérience se clarifie.

(8) On parle de choses précises et profondes et un moment donné en parlant je me rends compte qu'en même temps que je lui parle j'apprends. C'est comme si en l'exprimant, soit que l'intégration qui était déjà là est en train de s'exprimer et que cela me le met plus clair. On dirait que cela me permet de faire des liens entre plein de choses que j'avais intégrées et que là en le disant cela me donne une vision plus claire.

Certains étudiants, comme déjà indiqué, y viennent dans le but de poursuivre leur réflexion et leur cheminement. L'entrevue est perçue comme une étape dans un cheminement qui est en continuité. Il permet de voir le chemin parcouru et en même temps, de voir celui qui se fait actuellement et celui qu'il reste à faire. Selon les dires de certains, c'est un bilan qui tombe bien à point. En voici deux exemples :

(1) Cela me fait faire des liens que je n'avais pas faits. Oui. Je dirais que cela me fait faire un bilan. C'est drôle parce que je suis rendue à la fin de mon année universitaire et c'est intéressant de le faire ce bilan-là par rapport à ce que j'ai réalisé, vers où je m'en vais, ce que je veux faire, et qu'est-ce que j'ai comme bagage, comme expérience de travail et de vie.

(2) L'entrevue m'a permis vraiment de voir tout le chemin que j'ai fait depuis ces années-là. J'ai l'impression d'avoir fait un retour en arrière (...) C'était vraiment comme un arrêt, un bilan sur ce que j'ai été et sur ce que je suis devenue maintenant (...) C'est comme s'il faut le faire quelque part dans notre vie, une fois de temps en temps.

D'après des étudiants, le récit d'expérience permet de constater les changements ou les acquis réalisés et peut servir de tremplin pour faire une autre expérience : (7) *Cela m'a apporté de voir comment ce voyage-là m'a changée. Et cela m'a amené à avoir le goût de recommencer une autre aventure comme celle-là. C'est une occasion de prendre un recul par rapport à l'expérience. Comme l'indique le prochain exemple, souvent l'entrevue aide à établir davantage de relations entre l'expérience et les acquis : (13) Je le savais ce que cela m'apportait (l'expérience), mais l'entrevue m'a aidé à prendre contact davantage avec la signification de cette expérience-là.*

D'autre part, l'entrevue qui amène à se (2) *remettre dans le bain*, implique aussi de prendre contact davantage avec les émotions qui sont rattachées à l'expérience⁶⁷. Plusieurs extraits des récits témoignent de cette émotivité. Fréquemment, l'entrevue fait resurgir l'intensité des sentiments éprouvés lors de l'expérience. Il n'est pas rare de partager des pleurs et des émotions vives. Ainsi, selon les personnes interviewées, une entrevue peut être *touchante, bouleversante, troublante*. Parfois, (2) *cela a fait remonter des affaires terribles*, cela amène à (4) *reprandre contact avec cette souffrance-là*. À ce sujet, une étudiante exprimait ceci : (16) *Là je vais peut-être pleurer, ne t'en fait pas (elle pleure) (...) Je ne pensais pas que cela me ferait cela, que cela brasserait encore*. Toutefois, lorsque des émotions sont partagées, ce qui est souvent le cas, l'entrevue semble apporter un *bien-être*, un *soulagement*, une certaine *paix intérieure*, un *ressourcement*. À ce sujet, une personne en convient : (9) *Malgré ce que beaucoup pensent, quand tu t'ouvres à quelqu'un comme cela, souvent cela fait du bien*. Dans le même sens, une autre affirme ceci : (6) *Je me sens bien. Oui, je me sens bien en dedans (...) Une sorte de paix intérieure. On dirait que je me sens un peu ressourcée (...) C'est sûr que cela fait toujours un peu mal d'en parler, mais cela fait du bien dans le fond, je suis contente*. Une autre étudiante est aussi explicite à ce sujet : (15) *J'étais très nerveuse au début. Cela est sorti tout seul. La nervosité a beaucoup baissé. Quand je suis arrivée, j'étais angoissée et on dirait que cela fait du bien (...) Je ne me sens pas nouée à l'intérieur, mais au contraire, c'est comme une certaine libération*.

De plus, on peut considérer qu'un autre problème important impliqué dans le récit d'expérience est l'exigence reliée au dévoilement de soi. L'étudiant dévoile des aspects très personnels de son vécu et de lui-même. Ce n'est pas évident de parler de ses *affaires*

⁶⁷ À cet effet, Clouzot et Bloch (1981) écrivaient dans ce sens : *La question que nous posons pour inciter au récit d'apprentissage a, en elle-même, un impact surprenant : elle permet d'entrer rapidement dans l'espace personnel, quelque fois très intime, de chacun, faisant sourdre une émotion insoupçonnée. Le plus souvent, elle déclenche l'enthousiasme, la passion, révélant le plaisir de s'exprimer et d'intéresser, voir de subjuguier, l'auditoire ; mais aussi parfois, elle ravive ou provoque des douleurs et des peines qui font couler des larmes ou bloquent l'interviewé dans son expression (p.41)*.

personnelles. Sans une relation de confiance, il peut être très difficile, voir inopportun d'exiger de telles confidences. Tel que le suggère l'une des personnes interrogées : (2) *Je ne pense pas que j'aurais ouvert de même avec quelqu'un si je n'avais pas été à l'aise. Parce qu'il y avait des bouts que cela touchait loin en dedans de moi.* La relation de confiance et le respect du vécu d'autrui peuvent assurer davantage un échange personnel et de l'ouverture de son coeur sur des aspects intimes de sa croissance. Cette relation est reconnue par une personne interviewée : (9) *Je savais qu'avec toi, c'est comme ce n'est pas à n'importe qui. Tu n'iras pas raconter cela aux autres.* En voici un deuxième témoignage :

(10) *Revenir sur quelque chose de difficile que j'ai vécu, cela m'a aidé de pouvoir en parler, ce n'est pas quelque chose dont je parle habituellement. Je n'en avais jamais parlé comme cela à quelqu'un. Je me suis sentie bien avec toi, je sentais que tu ne me jugeais pas. Cela m'a aidé que tu me parles aussi de toi. Je suis portée à faire attention et à me protéger quand je parle de moi.*

Dans notre recherche, nous avons eu l'occasion de recourir à des intervieweurs ayant un statut similaire aux personnes interviewées. Cela a pu faciliter l'établissement de cette relation de confiance. Toutefois, une telle relation n'élimine pas toutes les contraintes liées notamment aux connaissances tacites. L'entrevue peut aider à nommer le vécu. Elle peut aussi offrir un support à l'étudiant qui cherche à établir des liens pertinents entre l'expérience et le développement de ses ressources. L'étudiant qui n'a pas eu d'expériences concrètes de pratique professionnelle a davantage besoin de ce support.

Avant de conclure cette recherche, reprenons les éléments essentiels de cette dernière section traitant des impacts de notre recherche. Nous avons examiné comment les dimensions et les apports de l'expérience peuvent être pris en considération dans la mise en pratique d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle en psychologie. Par le fait même, nous avons traité ses retombées théoriques et pratiques de ces aspects de l'expérience.

Nous avons par la suite traité des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion. Sa pertinence s'avère d'autant plus

importante que, fréquemment, ce n'est que progressivement et a posteriori qu'un étudiant peut réaliser que l'expérience a été source de développement pour lui. Ce phénomène se rapporte à la conscientisation de l'apprentissage qui correspond au moment et aux circonstances dans lesquels un étudiant s'aperçoit qu'il apprend. De plus, la notion de connaissance tacite apporte une explication complémentaire à ce phénomène. Rappelons qu'une connaissance tacite réfère à la difficulté que peut éprouver l'étudiant à expliciter les compétences développées au cours de l'expérience. Pour ces raisons, le récit d'expérience présente plusieurs dimensions intéressantes permettant de mieux saisir la démarche expérientielle. Cela peut être une occasion unique d'être écouté et de s'écouter, de nommer l'expérience et d'en faire une synthèse cohérente. Le récit est perçu par certains comme une occasion d'approfondir une expérience, et ainsi de découvrir un ou plusieurs aspects nouveaux. Il peut être vu comme une étape d'un cheminement qui est en continuité. Il permet de voir le chemin parcouru et en même temps, celui qui se fait actuellement et celui qu'il reste à faire encore. D'autre part, l'entrevue qui amène à se *remettre dans le bain* conduit aussi à prendre contact davantage avec les émotions qui sont rattachées à l'expérience. À cet effet, la relation de confiance devient un élément essentiel à développer pour utiliser le récit d'expérience. Enfin, il s'avère important d'apporter un support à l'étudiant dans l'établissement des liens entre l'expérience et le développement de ses ressources.

CONCLUSION

Poussée par notre désir d'améliorer notre pratique d'enseignante, nous avons voulu, dans le cadre de cette recherche, accroître nos connaissances sur l'apprentissage expérientiel dans la formation universitaire professionnelle en psychologie. Pour ce faire, nous avons d'abord cerné les différents aspects de la situation de la formation professionnelle en psychologie. L'étude de l'évolution du modèle scientifique-professionnel a apporté un éclairage complémentaire sur le problème qui existe dans le domaine de la psychologie. Plusieurs auteurs recensés ont reconnu l'échec de l'application de ce modèle dans la formation des praticiens ; cela malgré l'idéal qu'il représentait.

Nous avons ensuite conduit nos démarches vers la recherche de moyens permettant de combler le fossé entre la formation et la pratique professionnelle en psychologie. Parmi les alternatives proposées, l'apprentissage expérientiel nous est apparu une piste pertinente. Nous avons analysé différents modèles issus de ce domaine. Les modèles des pionniers, ceux de Dewey, Lewin, Kolb (et Piaget) et Argyris et Schön, nous ont permis notamment de mieux comprendre en quoi consiste l'expérience, de mieux nous représenter les étapes constituant un modèle d'apprentissage expérientiel, de savoir que nous avons tous une façon personnelle d'apprendre et, enfin, de nous familiariser avec des outils permettant aux professionnels de développer leur pratique.

Par ailleurs, si les modèles d'apprentissage expérientiel sont bien documentés, il nous est apparu approprié d'explorer particulièrement la démarche expérientielle telle qu'elle est vécue et racontée par des étudiants à partir d'un instrument les aidant à nommer les dimensions de cette expérience et à découvrir les ressources qu'ils y ont développées. Considérant cette intention, une méthodologie qualitative nous a semblé fort indiquée. Par

l'entremise d'entrevues semi-directives, nous avons recueilli les témoignages de 17 étudiants inscrits au premier et deuxième cycle du Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Pour analyser leurs propos, nous avons eu recours à une méthode d'analyse qualitative de théorisation, telle que présentée par Mucchielli (1996) et Paillé (1994).

Cette recherche a permis de mettre en valeur la pertinence d'une meilleure connaissance de la démarche par laquelle des étudiants apprennent à partir de leur propre expérience. Elle a permis d'identifier des éléments fort intéressants pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage expérientiel. Certains de ces éléments rejoignent des aspects déjà présents dans les modèles d'apprentissage expérientiel connus. D'autres aspects n'avaient pas encore été mis en évidence dans la littérature.

L'analyse des récits d'expérience nous a permis d'identifier des dimensions à la base de l'expérience ainsi que des apports au niveau du développement des compétences du futur praticien. Nous y avons découvert particulièrement quatre dimensions de l'expérience. Les expériences relatées par les personnes interviewées apparaissent en continuité-transactionnelle avec leur environnement, ce sont des expériences signifiantes, des expériences d'engagement, et elles peuvent impliquer une relation significative d'assistance. Nous avons également abordé deux dimensions additionnelles : l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement.

D'autre part, les données recueillies ont révélé un certain nombre d'apports découlant de l'expérience. D'après les récits des étudiants, ces apports se manifestent sous deux perspectives : l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. Nous avons vu que l'actualisation se présente comme un continuum par lequel un potentiel est découvert, puis il se consolide et se transforme. L'actualisation du potentiel de l'étudiant est ensuite mise à profit sur le plan professionnel, par le développement de métacompétences, traduites par les expressions suivantes : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu

pour mieux comprendre une réalité. La deuxième renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle.

En ce qui concerne les impacts de notre recherche, nous avons d'abord examiné les implications théoriques et pratiques de la prise en considération de chacune des dimensions et des apports de l'expérience dans la formation professionnelle en psychologie. Ensuite, nous avons traité des retombées additionnelles quant à l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'auto-réflexion. Nous avons mentionné que sa pertinence s'avère d'autant plus importante car, fréquemment, ce n'est que progressivement ou a posteriori qu'un étudiant réalise que l'expérience a été source de développement. Toutefois, l'établissement d'une relation de confiance entre l'intervieweur et l'interviewé peut être requise pour utiliser le récit d'expérience. Celle-ci pourrait faciliter le dévoilement des émotions rattachées à l'expérience et aider l'étudiant à établir des liens entre l'expérience et le développement de ses ressources.

Considérant les connaissances qu'apportent les données recueillies, nous estimons avoir atteint les objectifs de notre recherche, soit de mieux comprendre les dimensions de l'expérience telle que vécue et racontée par l'étudiant en psychologie ainsi que les liens entre l'expérience et le développement de ses ressources. Compte tenu de la provenance de ces informations, soit des étudiants eux-mêmes, nous considérons qu'il s'agit d'un point de vue très pertinent. Il nous instruit sur des aspects, liés à la subjectivité des personnes interviewées, qui présentent plusieurs nouvelles perspectives quant à l'utilisation de l'apprentissage expérientiel dans le développement des compétences en psychologie. Nous estimons que les mesures que nous avons prises pour favoriser la validité et la fiabilité de notre recherche, notamment par l'utilisation de méthodes de cueillette et d'analyse des données systématiques, ont permis de dégager des conclusions valables correspondant aux critères de rigueur scientifique. Néanmoins, pour permettre de mieux juger notre contribution, ces conclusions doivent être considérées à la lumière de certaines limites.

D'une part, les données de cette recherche sont issues des témoignages de 17 étudiants. Il s'agit d'un nombre restreint d'individus. Ces étudiants sont inscrits à un département de psychologie. Il s'agit d'un milieu circonscrit. Enfin, cette étude se déroule à l'Université de Sherbrooke au Québec. Il s'agit d'une région spécifique. En conséquence, les résultats de notre recherche ne s'appliquent pas nécessairement à une population différente.

D'autre part, les données recueillies reposent essentiellement sur une réalité subjective. Les récits d'expérience ont été relatés par les étudiants. Bien que ceux-ci soient les personnes les mieux placées pour décrire leurs perceptions de l'expérience, il n'en demeure pas moins qu'il est impossible de discerner ce qui rend véritablement compte de leur vécu et ce qu'ils ont pu dire en fonction d'une certaine désirabilité sociale. Pour reprendre des termes déjà mentionnés, nous n'avons pu distinguer la théorie professée de la théorie pratiquée. Par conséquent, il fut impossible de savoir si ce qui est raconté par l'étudiant correspond bien à ce qui s'est passé ou ce qu'il aimerait qu'il se soit passé, ou ce qu'il croit que nous aimerions qu'il se soit passé ! À cet égard, notre choix de communiquer les objectifs de notre recherche aux participants a pu biaiser leurs propos. Il est par ailleurs vraisemblable de croire que la majorité d'entre eux, ayant le désir de contribuer adéquatement à notre démarche, ont apporté des informations allant dans le sens de nos intentions ou de ce qu'ils pensaient que nous désirions découvrir.

Cette mise en garde vaut également pour la chercheuse. À cet effet, nous avons déjà souligné que l'approche qualitative exhorte à l'engagement personnel de la chercheuse et à sa subjectivité. C'est elle qui a déterminé l'objet d'étude, qui a sélectionné les thèmes et les questions d'entrevue, qui a recueilli et analysé les témoignages à partir de ses propres cadres de référence. Les conclusions de cette recherche ne peuvent, en conséquence, être complètement à l'abri de son influence.

Nous avons également mentionné, dans une partie précédente, les limites spécifiques à la méthode de cueillette utilisée et, de façon générale, à l'approche qualitative.

La connaissance de ces limites nous a amené à prendre des précautions afin d'éviter que ces difficultés ne viennent entraver la validité de notre recherche. Notamment, nous avons décrit de façon détaillée nos stratégies de cueillette et d'analyse des données. Nous avons soumis les éléments de notre démarche à la critique d'autres chercheurs. Nous avons recouru à la triangulation du chercheur en faisant appel à plusieurs personnes ayant réalisé et analysé les entrevues. Enfin, nous avons pris le soin d'atteindre la saturation des données. Toutefois, même si nous avons utilisé des moyens pour assurer la crédibilité de notre recherche, nous devons tenir compte que l'analyse et l'interprétation des données s'érigent à partir des perceptions et de la compétence de la chercheuse, ce qui présente nécessairement des limites.

À cet égard, il est impossible d'assurer la généralisation des connaissances issues de cette recherche. De fait, la principale limite de cette recherche est liée au type spécifique d'expérience racontée par les étudiants, soit en majorité des expériences vécues en dehors des murs de l'université qui, plus encore, se rapportent fréquemment à des événements douloureux. Ainsi, au terme de cette étude, il reste donc une question essentielle à poser : en quoi les dimensions et les apports de l'expérience, telle que vécue et relatée par les personnes interviewées, peuvent-ils se transposer à une situation pédagogique formelle ? En quoi peut-elle présenter des aspects différents ou nuancés ? Nous pouvons penser que certaines dimensions apparaissant dans une expérience difficile, notamment le déclencheur, le défi ou l'obligation à la responsabilisation, peuvent être absentes d'une activité de formation. Par exemple, l'état critique caractérisant le déclencheur - dans lequel la personne atteint son seuil de tolérance ou *le fond du baril* - n'est probablement pas présent ni nécessaire pour qu'une telle activité favorise l'apprentissage. Il en va de même pour certains apports se rapportant à l'actualisation de la personne et le développement de métacompétences. Nous pouvons penser que certains de ces apports ne sont pas présents ni nécessaires pour qu'une activité pédagogique favorise l'apprentissage. Par exemple, le changement personnel, est-il propre à une expérience de terrain exigeant un investissement important et une implication entière de l'individu ? Une meilleure compréhension de la souffrance humaine n'est-elle pas issue essentiellement d'une expérience difficile ? De plus,

certaines situations pédagogiques ne favorisent-elles pas davantage le développement des compétences disciplinaires, c'est-à-dire qui permettent l'utilisation d'une expertise liée à un domaine spécifique (St-Arnaud, 1997), au détriment de l'actualisation de l'étudiant ? Le développement de certains aspects de cette dernière, par exemple le changement personnel, sont-ils propres à des expériences concrètes de terrain qui, entre autres, exigent un investissement important et une implication entière de l'étudiant ? Enfin, on peut également supposer que des éléments pouvant être présents dans un contexte pédagogique n'ont pas été relevés à cause de le grand nombre de récits se rapportant à un événement difficile, qui, de plus, est souvent vécu à l'extérieur de ce milieu.

À notre avis, les conclusions de cette recherche laissent entrevoir la nécessité de donner suite à cette exploration sur la démarche expérientielle vécue par des étudiants. Ce que nous découvrons à travers les récits d'expérience semble suffisamment intéressant pour susciter l'intérêt vis-à-vis d'éventuelles recherches. Notamment, il pourrait s'avérer pertinent d'étudier le même phénomène auprès d'autres populations. Cette étude permettrait d'identifier les dimensions et apports y apparaissant, et de cerner s'ils sont similaires ou s'ils sont spécifiques aux étudiants en psychologie. Il pourrait également être intéressant d'évaluer l'impact de la prise en compte concrète de ces dimensions dans la formation professionnelle en psychologie ou dans d'autres disciplines. En effet, dans quelle mesure nos découvertes peuvent-elles présenter des conditions favorisant le développement des compétences ? Ces conditions sont-elles vraiment essentielles à la démarche expérientielle ? Quel est l'ampleur du défi que représente la considération de ces découvertes dans la formation professionnelle en psychologie ? Nous avons aussi souligné l'intérêt que pourrait représenter l'exploration de deux autres dimensions : l'auto-réflexion et la reconnaissance de l'accomplissement. Des recherches pourraient permettre de valider la place de ces dimensions dans la démarche expérientielle et l'existence d'autres conditions favorisant le développement des compétences en psychologie.

De plus, l'utilisation du récit d'expérience nécessite davantage d'expérimentation. Il serait nécessaire d'évaluer ses possibilités en terme d'outil d'auto-réflexion. De plus, s'il

favorise l'auto-réflexion, dans quelle mesure peut-il apporter une contribution en terme d'actualisation de la personne et de développement de ses compétences ? À cet effet, il est possible de croire que cet exercice peut être davantage bénéfique pour une personne qui vit une expérience actuelle, que pour une autre qui relate une expérience passée. Le récit peut alors présenter un aspect favorisant la progression d'une démarche expérientielle, plutôt que strictement un retour sur un processus déjà complété. Aussi, on sait que les étudiants du domaine des sciences humaines ont une facilité à analyser et nommer leur vécu. À cet égard, le récit d'expérience serait-il aussi pertinent pour d'autres types de population et son utilisation comporterait-elle des difficultés supplémentaires ?

Si cette recherche a pu apporter un éclairage sur l'expérience vécue par des étudiants en psychologie, il a également nourri notre propre réflexion sur nous-même. Par les récits de ceux qui ont généreusement accepté de raconter leur vécu, nous avons cheminé à travers nos propres expériences et ce qu'elles nous ont apporté. Nous avons également pu, au fur et à mesure de notre recherche, utiliser les données recueillies pour renouveler nos méthodes d'enseignement. Entre autres, il nous est apparu de plus en plus significatif d'inscrire nos stratégies pédagogiques en continuité avec l'environnement et les besoins des étudiants ainsi que de favoriser leur engagement dans le développement de leurs compétences. Toutefois, nous croyons, comme en convient aussi St-Arnaud (1995), que la science conduit à la modestie. Avec cette recherche, nous disposons de connaissances nouvelles sur l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Mais celles-ci ne sont pas suffisantes à elles seules pour apporter un changement significatif à la situation de la formation professionnelle en psychologie. Les dimensions identifiées nous ont permis d'améliorer nos façons d'intervenir auprès des étudiants. Nous espérons que pour d'autres, également, elles permettront de considérer différents aspects de l'expérience comme des dispositions favorables à l'utilisation des méthodes expérientielles dans la formation des futurs psychologues.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ABBEY, D. S., HUNT, D. E. et WEISER, J. C. (1985). « Variations on a theme by Kolb: a new perspective for understanding counseling and supervision ». Counseling Psychologist, vol. 13, no 3, pp. 477-501.
- ABRAHAMSON, D.J. et PEARLMAN, L.A. (1993). « The need for scientist-practitioner employment settings ». American Psychologist, vol. 48, no 1, pp.59-60.
- ADAIR, J. G. (1981). « Canadian psychology as a profession and discipline: developments, issues and trends in the seventies ». Psychologie Canadienne, vol. 22, no 2, pp. 163-172.
- ADAIR, J. G. (1980). « Psychology at the turn of a century: crises, challenges, promises ». Psychologie Canadienne, vol. 21, no 4. pp. 165-178.
- ADLER, P.T. (1972). « Will the Ph.D. be the death of professional psychology ? » Professional Psychology, no 3, pp. 69-72.
- ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A. (1972). L'observation dans les groupes de formation et de thérapie, Paris : Edition de l'Épi.
- ARGYRIS, C. (1993). Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. (1991). « Teaching smart people how to learn ». Harvard Business Review, vol. 69, no 3, pp. 99-109.
- ARGYRIS, C. (1983). Reasoning, learning and action: individual and organizational, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. (1980). Inner contradictions of rigorous Research. New York : Academic Press.
- ARGYRIS, C. (1952). An introduction to field theory and interaction theory (Édition révisée). Connecticut, Yale University : Labor and Management Center.
- ARGYRIS, C, PUTNAM, R. et MCLAIN SMITH, D. (1985). Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1989). « Participatory action research and action science compared: A commentary ». American Behavioral Scientist, vol. 32, no 5, pp. 612-623.

ARGYRIS, C. et SCHÖN D. A. (1974). Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass, Inc.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL (1996). « Gestion des paradoxes ». Congrès de l'association Internationale de Psychologie du Travail. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

ATKINSON, G. Jr., MURRELL, P. H. et WINTERS, M. R. (1990). « Career personality types and learning styles ». Psychological Reports, vol. 66, no 1, pp.160-162.

BACHELOR, A. et JOSHI, P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec : Presses de l'Université Laval.

BARIBEAU, C. (Édi.) (1992). La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines, Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, vol. 7.

BARLOW, D., H., HAYES, S. C. et NELSON, R. O. (1984). The scientist practitioner : Research and accountability in clinical and educational settings. New York : Pergamon Press.

BARTON, S. (1994). « Chaos, self-organization, and psychology ». American Psychologist, vol. 49, no 1, pp. 5-14.

BÉLANGER D. (1992). « The structuring of canadian psychology: Honni soit qui mal y pense ! ». Psychologie Canadienne, vol. 33, no 4, pp. 710-712.

BELAR, C. D. et PERRY, N. W. (1992). « National conference on scientist-practitioner: Education and training for the professional practice of psychology ». American Psychologist, vol. 47, no 1, pp. 71-75.

BELL, M. (1993). « What constitutes experience ? Rethinking theoretical assumptions ». Journal of Experiential Education, vol. 16, no 1, pp. 19-24.

BENNE, K. D. (1970). The task of post-contemporary education: Essays in behalf of a human nature. New York : Teachers College Press.

BENNE, K. D., BRADFORD, L. P., GIBB, J. R., LIPPITT, R. O. (1975). The laboratory method of changing and learning: theory and application. California, Palo Alto : Science and Behavior Books

BENNETT, V. C. (1976). « Professional progress presents problems ». American Psychologist, vol. 31, no 5, p. 385.

BERGIN, A. E. et STRUPP, H. (1972). Changing frontiers in the science of psychotherapy. Chicago : Aldine.

BERGIN, A. E., GARFIELD, S. L. et THOMPSON, A. S. (1967). « The Chicago Conference on clinical training and clinical psychology at Teachers College ». American Psychologist, no 22, pp. 307-316.

- BERRY, R. G. (1988). « A debtor to his profession ». Psychologie Canadienne, vol. 29, no 2, pp. 174-186.
- BEVAN, W. (1991). Contemporary psychology: A tour inside the onion. American Psychologist, vol. 46, no 5, pp. 475-483.
- BEVAN, W. et KESSEL, F. (1994). « Plain truths and home cooking: Thoughts on the making and remaking of psychology ». American Psychologist, vol. 49, no 6, pp. 505-509.
- BICKMAN, L. (1987). « Graduate education in psychology ». American Psychologist, vol.42, no 12, pp. 1041-1047.
- BOUCHARD, M-A. et GUÉRETTE, L. (1991). « Notes sur la composante herméneutique de la psychothérapie ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 12, no 2, pp. 19-32.
- BOUD, D., KEOGH, R. et WALKER, D. (1988). Reflection : turning experience into learning. Londres : Kogan Page.
- BOUDREAU, C. (1995). L'étude de la dimension éthique dans la relation éducative partir de témoignages d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Mémoire inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- BOURASSA, B. et SERRE, F. (1995). Guide d'utilisation de la méthode d'explication des modèles d'apprentissage dans et sur l'action. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- BOURASSA, B. et SERRE, F. (1994) « Rien ne va plus! Comment rétablir l'efficacité de l'action professionnelle ». Cahiers de la Recherche en Éducation, vol. 1, no 2, pp.287-307.
- BOYD, J.B. (1964). « Some comments on professional being and becoming ». Canadian Psychologist, vol. 5, no 1, pp. 46-49.
- BRAH A. et HOY J. (1989). « Experiential learning : a new orthodoxy ? » dans WEIL, S.W. et MCGILL, I. Making sense of experiential learning : diversity and practice. Guilford, England : Society for Research into Higher Education (SRHE), Philadelphia, USA : Open University Press, pp. 70-77.
- BROUILLET, M-I. (1992). « Apprendre - s'enseigner. Une approche écosystémique de l'interaction éducative », dans TESSIER R. et TELLIER Y. (dir.) Changement planifié et développement des organisations - Tome 7. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp.423-457.
- CAFFARELLA, R.S. et BARNETT, B.G. (1994). « Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning ». New Directions for Continuing Education, no 62, pp. 29-42.
- CAHAN, E. D. et WHITE, S. H. (1992). « Proposals for a second psychology ». American Psychologist, vol. 47, no 2, pp. 224-235.

CANNELL, C.F. et KAHN, R.L. (1963) « L'interview comme méthode de collecte » dans FESTINGUER L. et KARTS, D. Les méthodes de recherche dans les sciences sociales. Paris : Presses Universitaires de France, Vol. 2, pp. 385-430.

CANNING, R. (1984). « Management self-development ». Journal of European Industrial Training, vol. 8, no 1, pp. 8-11.

CAOUCETTE, C.E. (1991). « La recherche-action en psychologie de l'éducation; des besoins et des défis de taille ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 12, no 1, pp.111-118.

CASTONGUAY, L-G. (1984). « Perspectives de rapprochement en psychothérapie ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 5, no 1, pp. 26-39.

CASTRO, D. et ENGELHART, D. (1993). « De la formation à la professionnalisation. Processus de la professionnalisation appliquée en France ». Revue Européenne de Psychologie Appliquée, vol. 43, no 2, pp.101-109.

CAWS, P. (1989). « The law of quality and quantity, or what number can and can't describe », dans GLASSNER B. et MORENO J.D. (Édi.): The qualitative-quantitative distinction in the social sciences. Boston : Kluwer Academic Publishers, pp. 13-28.

CLAUX, R. et LEMAY, P. (1992). « La recherche-action: fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin. BARIBEAU, C. (Édi.). (1992). Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, vol. 7, pp. 53-66.

CLOUZOT, O. et BLOCH, A. (1981) Apprendre autrement - clés pour le développement personnel. Paris : Les Éditions d'Organisation.

COLLERETTE, P. et DELISLE, G. (1982). Le changement planifié. Montréal : Les Éditions Agence d'ARC Inc.

COLLIN, A. (1996). « Re-thinking the relationship between theory and practice: Practitioners as map-readers, map-makers - or jazz players ? British Journal of Guidance and Counselling, vol. 24, no 1, pp. 67-81.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1993). Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Publication du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1991). L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative. Publication du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSE) (1986). Le deuxième cycle du secondaire: Particularités, enjeux, voies d'améliorations. Publication du Québec.

CONWAY, J. B. (1992). « A world of differences among psychologists ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 1, pp. 21-24.

CONWAY, J. B. (1984a). « Clinical psychology training in Canada: its development, current status, and the prospect for accreditation ». Psychologie Canadienne, vol. 25, no 3, pp. 177-234.

CONWAY, J. B. (1984b). « A place for discontent and tensions in psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 25, no 2, pp. 96-104.

COONS, W.H. (1990). « The crooked path ». Psychologie Canadienne, Avril, vol. 31, no 2, pp. 138-146.

COOPER, R.M. (1982). « The passing of psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 23, no 4, pp. 264-267.

CORNWELL, J. M., MANFREDO, P. A. et DUNLAP, W. P. (1991). « Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's learning style inventory ». Educational and Psychological Measurement, vol. 51, no 2, pp. 455-462.

CÔTÉ, R. (1998). Apprendre : formation expérientielle continue. Ste-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.

COURTOIS, B. et PINAUD, G. (1991). La formation expérientielle des adultes. Paris, La documentation Française, Collection Recherche en formation continue.

CRONBACH, L. J. (1975). « Beyond the two disciplines of scientific psychology ». American Psychologist, vol. 30, no 2, pp. 116-127.

CURRY, L., WERGIN, J. F. et associés (dir) (1993). Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

DAMME, S. et HAMER, R. (1996). « The outcomes challenge : an action learning/critical thinking approach to program development and evaluation ». Conference Proceedings of the Academy of Human Resource Development (AHRD). Minneapolis, Texas.

DAUNAIS, J-P. (1993). « L'entretien non directif », dans GAUTHIER, B. (édi.). Recherche Sociale (2ième édition). Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp.273-293.

DAVAL, R. (1981). Logique de l'action individuelle. Paris : Presses Universitaires de France.

DAVIS, K. L., ALCORN, J. D., BROOKS, L. et MEARA, N. M. (1992). « Crystal ball gazing: training and accreditation in 2000 A.D ». The Counseling Psychologist, vol. 20, no 2, pp. 352-371.

DELEDALLE, G. (1995). Pédagogues et pédagogies. Paris : Presses Universitaires de France.

DESCHAMPS, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal : Guérin Universitaire.

DESLAURIERS, J-P. (1991). Recherche qualitative: Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

DESLAURIERS, J-P. (1992). « La recherche-action: de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines », dans BARIBEAU, C. (édi.), Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, vol. 7, pp. 41-43.

DESMARAIS, D. et PILON, J. M. (1996). Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris : L'Harmattan ; Montréal : L'Harmattan.

DEWEY, J. (1967a). Logique: La théorie de l'enquête (traduction par Deledalle G.). Paris : Presses Universitaires de France.

DEWEY, J. (1967b). L'école et l'enfant. Neuchâtel/Suisse : Delachaux et Niestlé.

DEWEY, J. (1960). On experience, nature and freedom. New York : The Library of Liberal Arts.

DEWEY, J. (1947). Expérience et éducation. Paris : Éditions Bourrelrier et Cie. Traduction française par Carroi, M-A. de DEWEY, J. (1938). Experience and education. New York, Collier MacMillan.

EBERLEIN, L. (1988). « The new CPA code of ethics for canadian psychologists an education and training perspective ». Psychologie Canadienne, vol. 29, no 2, pp. 206-212.

EISENHART, M.A. et HOWE, K.R. (1992). « Validity in educational research », dans LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L. et PREISSLE, J. (édi.). The handbook of qualitative research in education. New York: Academic Press, pp. 643-680.

ELLIS, H. C. (1992). « Graduate education in psychology ». American Psychologist, vol. 47, no 4, pp. 570-576.

ENNS, C. Z. (1993). « Integrating seperate and connected knowing: the experiential learning model ». Teaching of Psychology, vol. 20, no 1, pp. 7-13.

ERICKSEN, S. C. (1966). « Responsibilities of psychological science to professional psychology », American Psychologist, vol. 21, pp. 950-953.

FAIRWEATHER, G., SANDERS, D., TORNATSKY, L. et HARRIS, R. (1974). Creating changes in mental health organizations. New York : Pergamon.

FAULKNER, J. (1990). « Professional training in educational psychology: An evaluation ». Educational Psychology in Practice, vol. 6, no 3, pp.136-142.

FISHER, R. J. (1981). « Training applied social psychology: Rational and core experiences ». Psychologie Canadienne, vol. 22, no 3, pp. 250-259.

FISHER, R. J., GRANT, P. R. et CALLAHAN, M. J. (1986). « The potential role of theory in the training of applied social psychologists ». Psychologie Canadienne, vol. 27, no 3, pp. 231-237.

- FITZGIBBON, A. et al. (1991). « Experience versus theory in teacher education ». Research in Teacher Education Monograph Series, Dublin, Ireland : Dublin University, Department of Teacher Education, no 1.
- FOX, R. E. (1994). Training professional psychologists for the twenty-first century. American Psychologist, vol. 49, no 3, pp. 200-206.
- FOX, R. E. et BARCLAY, A. (1989). « Let a thousand flowers bloom: or weed the garden ? » American Psychologist; vol. 44, no 1, pp.55-59.
- FREEDMAN, R. D. et STUMPF, S. A. (1981). « The Learning Style Inventory: Still less than meets the eye ». Academy of Management Review, vol. 6, no 2, pp. 297-299.
- FREEDMAN, R. D. et STUMPF, S. A. (1978) « What can one learn from the Learning Style Inventory ? ». Academy of Management Journal, vol. 21, no 2, pp. 275-282.
- FUGUA, D. R. et GADE, E. M. (1982). « A critical reexamination of the practice component in counselor training ». Counselor Education and Supervision, vol. 21, no 4, pp. 282-294.
- FUREDY, J. J. (1990). « A realist perspective ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 3, pp. 254-261.
- GAGER, R. (1982). « Experiential education: Strengthening the learning process ». Child and Youth Services, pp. 31-39
- GARFIELD, S. L. (1984). « Le rapprochement et l'éclectisme en psychothérapie ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 5, no 1, pp. 55-67.
- GARNEAU, J. et LARIVEY, M. (1983). L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne. Montréal, Centre Interdisciplinaire de Montréal, Éditions de l'Homme.
- GAUTHIER, L. et POULIN, N. (1985). Savoir apprendre. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- GEIGER, M. A., BOYLE, E. J. et PINTO, J. K. (1993). « An examination of ipsative and normative versions of Kolb's revised Learning Style Inventory (LSI) ». Educational and Psychological Measurement, vol. 53, no 3, pp.717-726.
- GEFFEN, G.M. (1993). « The scientist-practitioner model: What is the role of the fourth year in psychology ? ». Australian Psychologist, vol. 28, no 1, pp.35-38.
- GÉLINAS, A. et PILON, J-M. (1994). « Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales ». Nouvelles Pratiques Sociales. Sillery : Presses de l'Université du Québec, vol. 7, no 2, pp. 75-91.
- GENDLIN, E.T. (1984). Focusing : au centre de soi. Montréal, Le Jour Éditeur.
- GLASER, B. et STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago, Aldine Publishing.

GLASSER, E.M., ABELSON, H.H. et GARRISSON, K.N. (1983). Putting knowledge to use. San Francisco : Josey-Bass Publishers.

GLASSNER, B. et MORENO, J. D. (1989). « Introduction: quantification and enlightenment », dans GLASSNER, B. et MORENO, J. D. (édi.): The qualitative-quantitative distinction in the social sciences. Boston : Kluwer Academic Publishers, pp. 1-12.

GORDEN, R. L. (1992) Basic interviewing skills. Itasca, Illinois : Peacock Publishers.

GORDEN, R. L. (1980) Interviewing: Strategy, techniques and tactics. Homewood, Illinois : The Dorsey Press.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1995-1996). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996: Exposé de la situation. Québec : Ministère de l'éducation.

GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1987). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.

GRAHAM, S. R. et FOX, R. E. (1991). « Post-doctoral education for professional practice ». American Psychologist, vol. 46, no 10, pp. 1033-1035.

GRANGER, L. (1994). « Les limites de la méthode expérimentale en psychologie sociale et clinique ». Psychologie Canadienne, vol. 35, no 1, pp. 1-10.

GREEN, D. W. et PARKER, R. M. (1989) « Vocational and academic attributes of students with different learning styles ». Journal of College Student Development, vol. 30, no 5, pp. 395-400.

GREEN, D. W., SNELL, J. C. et PARIMANATH, A. R. (1990). « Learning styles in assessment of students ». Perceptual and Motor Skills, vol. 70, no 2, pp. 363-369.

GRIMMET, P. P. (1989). « A commentary on Schön's view of reflection ». Journal of Curriculum and Supervision, vol. 5, no 1, pp. 19-28.

GROULX, L-H. (1994). « Liens recherche et pratique: les thèses en présence ». Nouvelles Pratiques Sociales. Sillery : Presses de l'Université du Québec, vol. 7, no 2, pp. 35-50.

GROVE, R. W. (1992). « Integrating the beliefs of Dewey, Lewin, and Rogers into rational for effective group leadership ». Journal of School Leadership, vol. 2, no 2, pp. 201-211.

GUÉNARD, D. (1992). « Introduction à la dynamique lewinienne », dans BARIBEAU, C. (édi.). Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, vol. 7, pp. 45-51.

HANNA, G.M. (Édi.) (1992). « Celebrating our tradition, charting our future ». Proceedings of the International Conference of the Association for Experiential Education. Banff, Alberta.

HARRIS, I. B. (1989). « A critique of Schön's view on teacher education: contributions and issues ». Journal of Curriculum and Supervision, vol. 5, no 1, pp. 13-18.

HENDEL, C. W. (1959). John Dewey and the experimental spirit in philosophy. New York : The Liberal Arts Press.

HENDRIKSON, L. (1984). « Active learning ». ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education. Washington (DC) : National Institute of Education.

HENRY, J. (1989). « Meaning and practice in experiential learning », dans WEIL, S.W. et MCGILL, I. (1989). Making sense of experiential learning : diversity and practice. Guilford, England : Society for Research into Higher Education (SRHE), Philadelphia, USA : Open University Press, pp. 25-37.

HERSHEY, J. M., KOPPLIN, D. A. et CORNELL, J. E. (1991). « Doctors of psychology: Their career experiences and attitudes toward degree and training ». Professional Psychology Research and Practice, vol. 22, no 5, pp.351-356.

HESHUSIUS, L. (1994). Freeing our selves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness ? Educational Researcher, vol. 23, no 3, pp.15-22.

HOGAN, T. V. et HOGAN, T. P. (1984). « Opinion II : The state of the discipline review ». Psychologie Canadienne, vol. 25, no 4, pp. 307-308.

HOPKINS, R. (1993). « David Kolb's experiential learning machine ». Journal of Phenomenological Psychology, vol. 24, no 1, pp. 46-62.

HORWOOD, B. (1982). « The anatomy of learning experience ». Annual Association for Experiential Education Conference. Aracata, C.A.

HOSHMAND, L. T et POLKINGHORNE, D. E. (1992). « Redefining the science-practice relationship and professional training ». American Psychologist, vol. 47, no 1, pp. 55-66.

HUBERMAN M. et MILES, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

HUNSLEY, J. et LEFEBVRE, M. (1990). « A survey of the practices and activities of canadian clinical psychologists ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 4, pp. 350-358.

IMEL, S. (1992). « Reflective practice in adult education ». ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Washington (DC) : Office of Education Research and Improvement.

INGRAFFEA, A.R. et al. (1991). « Synthesis: A national engineering education coalition ». Proceedings of new approaches to undergraduate engineering education III. Banf, Alberta, pp. 9-25.

JACKSON, L. et MACISAAC, D. (1994). « Introduction to a new approach to experiential learning ». New Directions for Continuing Education, no 62, pp. 17-28.

JOSHI, P. (1981). « Précision, certitude et réalité empirique en psychologie sociale. Revue Québécoise de Psychologie, vol. 2, no 2, pp. 49-59.

- KAHN, R. et CANNELL, C.F. (1960) The dynamics of interviewing. New York : Wiley and Son.
- KAPLAN, B. L. (1991). « The mystical hue in clinical practice ». Clinical Social Work Journal, vol. 19, no 4, pp. 363-375.
- KARRER, U. (1991). « Impacts of courseware and student characteristics on learning achievement: results of an empirical study ». Journal of Computer Assisted Learning, vol. 7, no 1, pp. 18-33.
- KASLOW, F. W. (1991). « The art and science of family psychology: Retrospective and perspective ». American Psychologist, vol. 46, no 6, pp. 621-626.
- KESTENBAUM, V. (1977). The phenomenological sense of John Dewey: Habit and meaning. Atlantic Highlands, New Jersey : Humanities Press.
- KIEWA, J. (1994). « Self control : the key to adventure ? Toward a model of the adventure experience ». Women and Therapy, vol. 15, no 3-4, pp. 29-41.
- KILMANN, R. H., THOMAS, K. W., SLEVIN, D. P., NATH, R., JENELL, S. L. (édi.). (1983). Producing useful knowledge for organizations. New York : Praeger.
- KIMBLE, G. A. (1994). « A frame of reference for psychology ». American Psychologist, vol. 49, no 6, pp. 510-519.
- KNAPER, C. K. (1986). « A survey of instructional practices in Canadian psychology departments ». Psychologie Canadienne, vol. 27, no 1, pp. 51-62.
- KOCH, S. (1993). « Psychology or the psychological studies ? ». American Psychologist, vol. 48, no 8, pp. 902-904.
- KOLB, D. A. (1985). Learning style inventory, self scoring test and interpretation booklet. Boston : McBar and Co.
- KOLB, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- KOLB, D. A. (1976). Learning style inventory, self scoring test and interpretation booklet. Boston, McBar and Co.
- KOLB, D. A. et LEWIS L. H. (1986). « Facilitating experiential learning: Observations and reflections ». New Directions for Continuing Education, no 30, pp. 99-107.
- KRISHNAMURTI (1977) Se libérer du connu. Paris : Éditions Stock.
- LABOSKEY, V. K. (1989). « From studio to classroom - or not ? ». Journal of Curriculum and Supervision, vol. 5, no 1, pp. 29-34.
- LAFORTUNE, M. (1985). « Psychologie clinique et science: essai méthodologique ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 6, no 1, pp. 2-15.

- LAND, S.M. et HILL, J.R. (1997). « Open-ended learning environments (OLEs) : a framework for design and development ». National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Oklahoma.
- LANKART, B.A. (1995). « New ways of learning in the workplace ». ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Columbus, Ohio.
- LAPERRIÈRE, A. (1994). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». Actes du Colloque du Conseil québécois de la Recherche Sociale. Québec : CQRS, pp.45-66.
- LAPERRIÈRE, A. (1993). « L'observation directe », dans GAUTHIER, B. (dir.). Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 251-272.
- LAPERRIÈRE, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago ». Sociologie et Sociétés, vol. 14, no 1, pp. 31-41.
- LECOMPTE, C. (1984). « Crise en psychothérapie: La montée de l'éclectisme ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 5, no 1, pp. 41-53.
- LECOMPTE, M.D. et GOETZ, J.P. (1982). « Problems of reliability and validity in ethnographic research ». Review of Educational Research, vol. 52, no 1, pp.31-60.
- LEE, P. et CAFFARELLA, R.S. (1994). « Methods and techniques for engaging learners in experiential learning activities ». New Directions for Continuing Education, no 62, pp. 43-54.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Larousse.
- LESCARBEAU, R. (1994). L'enquête feed-back. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LESCARBEAU, R., PAYETTE, M. et ST-ARNAUD, Y. (1990). Profession consultant. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, M. et BOUTIN, G. (1990). Recherche qualitative : fondements et pratiques. Montréal, Agence d'Arc.
- LEWIN, K. (1991). « Conduite, connaissance et acceptation de nouvelles valeurs » (traduction de Claude Lagadec), dans TESSIER R. et TELLIER, Y. (édi.). Changement planifié et développement des organisations, Tome 6, Chap. 1, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- LEWIN, K. (1959). Psychologie dynamique. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- LEWIN, K. (1951). Field theory in social sciences, New York : Harper and Row.
- LEWIN, K. (1948). Resolving social conflicts. New York : Harper and Row.
- LEWIS, L.H. et WILLIAMS, C.J. (1994). « Experiential learning : past and present ». New Directions for Continuing Education, no 62, pp. 5-16.

- LEWIS, R. B. (1981). The philosophical roots of lifelong learning. Toledo, Ohio, Toledo University : John Russel Center for the Study of Higher Education.
- LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newbury Park (CA) : Sage, pp. 36-43.
- LUNT, I. et GRAY P. (1990). « Theory and practice in professional training: Implications for educational psychology ». Educational and Child Psychology, vol. 7, no 3, pp. 23-30.
- MACKINNON, A. M. (1989). « Conceptualizing a *hall of mirrors* in a science-teaching practicum ». Journal of Curriculum and Supervision, vol. 5, no 1, pp. 41-59.
- MAILHIOT, G. B. (1968). Dynamique et genèse des groupes: Actualité des découvertes de Kurt Lewin. Paris : Éditions de l'Épi.
- MARINEAU, R. F. (1991). « Le jeu du double et du miroir: L'enjeu véritable et redoutable de la formation du psychothérapeute ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 12, no 2, pp. 119-125.
- MARINEAU R. F. (1981). « L'intervention en psychologie: un retour à des questions d'ordre épistémologique ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 2, no 3, pp. 118-139.
- MARROW, A. J. (1972). Kurt Lewin: sa vie et son oeuvre. Paris : Éditions ESF.
- MARSICK, V. et WATKINS, K. (1996). « Adult educators and the challenge of the learning organization ». Adult Learning, vol. 7, no 4, pp. 18-20.
- MASLOW, A. H. (1972) Vers une psychologie de l'être. Paris : Fayard.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville, Gaëtan Morin.
- McGOVERN, T. V., FURUMOTO, L., HALPERN, D. F., KIMBLE, G. A et McKEACHIE, W. J. (1991). « Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major - psychology ». American Psychologist, vol. 46, no 6, pp. 598-605.
- MCGUIRE, C.H. (1993). « Sociocultural changes affecting professions and professionnals » dans CURRY, L., WERGIN, J. F. et associés (dir). Educating professionals: responding to new expectations for competence and accountability, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- MEIER, S. T. (1993). « Revitalizing the measurement curriculum ». American Psychologist, vol. 48, no 8, pp. 886-891.
- MEYERS, C. et JONES, T.B. (1993). Promoting active learning. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- MILNE, D. (1989). « Personal issues in clinical supervision ». Irish Journal of Psychology, vol. 10, no 3, pp.353-367.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS). (1987). Rapport du comité d'étude sur la main d'oeuvre en soins infirmiers. Document inédit. Gouvernement du Québec.

MORGENBESSER, S. (textes réunis par). (1977). Dewey and his critics: Essays from The Journal of Philosophy. New York : The Journal of Philosophy, Inc.

MORIN, P-C. et LACROIX, S. (1995). « De la formation à la pratique à l'école de psychologie: Enquête sur la satisfaction des ex-stagiaires ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 16, no 2, pp. 3-25.

MORROW-BRADLEY, C. et ELLIOTT, R. (1986). « Utilization of psychotherapy research by practicing psychotherapists ». American Psychologist, vol. 41, no 2, pp.188-197.

MOSS, P. (1994). « Can there be validity without reliability ? ». Educational Researcher, vol. 23, no 2, pp. 5-12.

MUCCHIELLI, A. (dir.) (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

MUCCHIELLI, R. (1991). L'observation psychologique et psychosociologique. Paris : Éditions E.S.F.

MULLIGAN, J. (1992). « Internal processors in experiential learning », dans MULLIGAN, J. et GRIFFIN, C. Empowerment through experiential learning. Londres : Kogan Page, pp. 178-186.

MULLIGAN, J. et GRIFFIN, C. (1992). Empowerment through experiential learning. Londres : Kogan Page.

MURRELL, P.H. et CLAXTON, C.S. (1987). Experiential learning theory as a guide for effective teaching. Counselor Education and Supervision, Vol 27, no 1, pp.4-14.

NEUFELDT, A. H. (1989). « Applying psychology: Some real world possibilities for scientists and practitioners ». Psychologie Canadienne, vol. 30, no 4. pp. 681-691.

NGUYEN, K-C. (1985). « Un aperçu de la formation et des activités professionnelles des psychologues cliniciens (Résultats d'un sondage) ». Bulletin de Psychologie, vol. 38 (no 8-11), no 370, pp. 391-395.

NOLAN, J. E. (1989).« Can supervisory practice embrace Schön's view of reflective supervision ? ». Journal of Curriculum and Supervision, vol. 5, no 1, pp. 35-40.

Nouveau Petit Robert. (1993). Paris : Dictionnaires Le Robert.

O'NEIL, J. et MARSICK, V.J. (1994). «Becoming critically reflective through Action Reflection Learning (TM) ». New Directions for Adult and Continuing Education, no 63, pp. 17-30.

ONSTENCK, J. (1996). « Designing the learning potential of jobs ». Conference Proceedings of the Academy of Human Resource Development (AHRD). Minneapolis, Texas.

ORDRE DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC (O.I.I.Q). (1984). Enquête sur l'exercice de la profession par les infirmières et infirmiers inscrits au tableau de l'Ordre depuis 1981. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec et du Canada.

ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC. (1992). Mémoire de l'Ordre des ingénieurs du Québec au Conseil des universités sur l'étude sectorielle en génie. Québec : Conseil des Universités du Québec.

OSBORNE, J. (1985). « Learning as a change in world-view ». Psychologie Canadienne, vol. 26, no 3, pp. 195-206.

O'SULLIVAN, J. J. et QUEVILLON, R. P. (1992). « 40 years later: Is the Boulder Model still alive ? ». American Psychologist, vol. 47, no 1, pp. 67-70.

OVER, R. (1991). « Impending crises for psychology departments in Australian universities ? ». Australian psychologist, vol. 26, no 2, pp.112-115.

PADFIELD, C. (1997). « The role of research and reflection in learning from experience : implications for universities ». Industry and Higher Education, vol. 11, no 2, pp. 91-95.

PAILLÉ, P. (1996). Analyse qualitative (ÉDU 707). Recueil de textes inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée ». Cahiers de Recherche Sociologique, no 23, pp. 147-181.

PAILLÉ, P. (1991). « Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi- directive: un modèle et une illustration ». Communication au Congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

PAPELL, C. P. et SKOLNIK, L. (1992). « The reflective practitioner: a contemporary paradigm's relevance for social work education ». Journal of Social Work education, vol. 28, no 1, pp.18-26.

PATTON, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2ième édition). Newbury Park, California : Sage Publications.

PAUZE, É. (1984) Techniques d'entretien et d'entrevue. Outremont : Modulo Éditeur.

PELTIER, G. L. (1987). « Is action learning another dead horse to beat ». Clearing House, vol. 60, no 6, pp. 247-249

PESHKIN, A. (1982). « The researcher and subjectivity: reflection on an ethnography of school and community », dans SPINDLER, G. Doing the ethnography of schooling : educational anthropology in action. Prospect Height, Illinois : Waveland Press Inc., pp. 48-67.

- PERRY, N.W. (1979). « Why clinical psychology does not need alternative training models ». American Psychologist, no 34, pp.602-611.
- PERSONS, J. B. (1991). « Psychotherapy outcome studies do not accurately represent current models of psychotherapy ». American Psychologist, vol. 46, no 2, pp. 99-106.
- PETERSON, D. R. (1985). Twenty years of practioner training in psychology. American Psychologist, 1985, vol. 40, no 4, pp.441-451.
- PETERSON, D. R. (1976a) « Is psychology a profession ? ». American Psychologist, vol. 31, no 8, pp.572-580.
- PETERSON, D. R. (1976b) « Need for the doctor of psychology degree in professional psychology ». American Psychologist, no 31, pp.792-798.
- PETERSON, D. R. (1968). The clinical study of social behavior. New York : Appelton-Centery-Crofts.
- PETTIFOR J. L. et PITCHER, S. W. (1982). « Ethics training in canadian graduate schools of psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 23, no 4, pp. 235-242.
- PIAGET, J. (1971). Psychology and epistemology, Middlesex, Angleterre : Penguin Books.
- PINARD, A. (1980). « Le modèle scientifique-professionnel: synthèse ou prothèse ? - Seize ans plus tard ». Revue Québécoise de Psychologie, vol. 1, no 3, pp.58-72.
- PINARD, A. (1964). « Le modèle scientifique-professionnel: synthèse ou prothèse ? ». Psychologie Canadienne, no 5a, pp.187-208.
- PIRÈS, A. P. (1994). « La recherche qualitative et le problème de scientificité ». Actes du Colloque du Conseil Québécois de la Recherche Sociale. Québec : CQRS, pp.33-43.
- PIRÈS, A. P. (1982). « La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918-1960) ». Sociologie et Sociétés, vol. 14, no 1, pp. 15-19.
- PITHON, G. (1992). « Psychologie et psychologue, analyse d'une construction paradoxale de l'identité professionnelle ». Bulletin de Psychologie, Vol 45, no 407, pp.715-724.
- PITHON, G. et MOUTON, C. (1991-1992). « Formation-sélection, insertion-emploi des psychologues: Paradoxe ou dilemme ? ». Bulletin de Psychologie, vol. 45, no 407, pp.618-633.
- POIRIER, M. (1991). Critères académiques d'admission à la Corporation professionnelle des psychologues du Québec. Texte inédit. Mont-Royal : Corporation professionnelle des psychologues du Québec.
- POISSON, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- POLSTER, E. et POLSTER, M. (1983). La gestalt : nouvelles perspectives théoriques et choix thérapeutiques et éducatifs. Montréal, Le Jour Éditeur.
- POUPART, J. (1981). « La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à découvrir ». Apprentissage et Socialisation, vol. 4, no 1, pp. 41-47.
- PRILLETENSKY, I. (1990). « Enhancing the social ethics of psychology: Toward a psychology at the service of social change ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 4, pp. 310-319.
- PROSHANSKY, H. M. (1972). « For what are we training our graduate students ? ». American Psychologist, no 27, pp.205-212.
- RAELIN, J.A. (1997). « Action learning and action science : are they different ? ». Organizational Dynamics, Vol. 26, no 1, pp. 21-34.
- RAIMY, V.C. (édi.) (1950). Training in clinical psychology (Boulder Conference). New York : Prentice-Hall.
- REASON P. et ROWAN J. (1981). Human Inquiry, Toronto : John Wiley and Sons.
- RENNER, K.E. (1988). « Replacing retrenchment with dynamism through a program of career alternatives ». Psychologie Canadienne, vol. 29, no 4, pp. 342-354.
- RENNIE, D. L., PHILLIPS, J. R. et QUARTARO, G.a K. (1988). « Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 29, no 2, pp. 139-150.
- RESWEBER, J-P. (1995). La recherche-action, Paris : Les Presses Universitaires de France, Collection: Que sais-je ?
- RHÉAUME, J. (1982). « La recherche-action: un nouveau monde de savoir ? ». Sociologie et Sociétés, vol. 14, no 1, p.44.
- RICHARDSON, J. et BENNETT, B. (1984). « Applying learning technics to on-the-job development: Part 1 Learning how to learn ». Journal of European Industrial Training, vol. 8, no 1, pp. 3-7.
- ROGERS, C. (1970). Le développement de la personne. Paris : Dunod.
- ROGERS, C. (1976). Liberté pour apprendre. Coll. « Sciences de l'Éducation ». Paris : Dunod.
- ROSS, A. S., ANDERSON, R. et GAULTON, R. (1987). « Methods of teaching instructory psychology: A Canadian survey ». Psychologie Canadienne, vol. 28, no 3, pp. 266-273.
- RUSSELL, T. (1993). « Reflection-in-action and the development of professional expertise ». Teacher Education Quarterly, pp. 51-62.

RUSSELL, T. (1989). « The roles of research knowledge and knowing-in-action in teacher's development of professional knowledge ». Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco : American Educational Research Association.

SCHNEIDER, S. F. (1990). « Psychology at a crossroads ». American Psychologist, vol. 45, no 4, pp. 521-529.

SCHÖN, D. A. (1996). Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Montréal : Éditions Logiques. Traduction par Heynemand, J. et Gagnon D. de SCHÖN, D. A. (1991). The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York, Teachers College.

SCHÖN D. A. (1994). Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les Éditions Logiques. Traduction française par Heynemand, J. et Gagnon D. de SCHÖN D. A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books, Inc.

SCHÖN, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco : Jossey-Bass.

SEIDMAN, I.E. (1991). Interviewing as qualitative research, a guide for researchers in education and social sciences. New York : Teachers College Press.

SEIN, M. K. et ROBEY, D. (1991). « Learning style and the efficacy of computer training methods ». Perceptual and Motor Skills, vol. 72, no 1, pp. 243-248.

SERRE, F. (1994). Le rapport entre la formation et la pratique professionnelle. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

SERRE, F. (dir) (1993). Recherche, formation et pratique en éducation des adultes. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SERRE, F. (1992a). « La science-action: Le rapport entre la science et la pratique professionnelle », dans TESSIER, R. et TELLIER, Y. (dir.) Changement planifié et développement des organisations -Tome 7. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.395-422.

SERRE, F. (1992b). La praxis, une source importante de savoirs pour la recherche et la formation. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

SERRE, F. (1991). Place des modèles expérientiels dans l'apprentissage chez les adultes. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

SERRE, F. et BOURASSA, B. (1992). Intervenir efficacement. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

SHAKOW, D., HILGARD, E.R., KELLY, E.L., LUCKEY, B., SANFORD, R.N. et SHAFFER, L.F. (1947). « Recommended graduate training in clinical psychology ». American Psychologist, no 2, pp.539-558.

- SHAMES, M. L. (1990). « On data, methods and theory: an epistemological evaluation of psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 3, pp. 229-238.
- SHAW, K.E. (1987). « Skills, control, and the mass professions ». Sociological Review, vol. 35, no 4, pp.775-794.
- SHEDLER, J., MAYMAN, M. et MANIS, M. (1993). « The illusion of mental health ». American Psychologist, 1993, vol. 48, no 11, pp. 1117-1131.
- SMITH, C. W. (1989). « The qualitative signifiacnce of quantitative representation », dans GLASSNER B. et MORENO J.D. (édi.): The qualitative-quantitative distinction in the social sciences. Boston : Kluwer Academic Publishers, pp. 29-42.
- SPENCER, R. A. (1985). « What do we mean by *experiential learning* ? ». California Concil on the Education of Teachers, vol. 12, no 1, pp. 12-15.
- SPRADLEY, J. P. (1980). The ethnographic interview. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- STAM, H. J. (1990a). « Rebuilding the ship at sea: The historical and theoretical problems of constructionist epistemologies in psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 3, p. 239-253.
- STAM, H. J. (1990b). « The epistemology question in psychology ». Psychologie Canadienne, vol. 31, no 3, pp. 218-219.
- ST-ARNAUD, Y. (1997). Tableau de compétences pour intervenir en psychologie des relations humaines. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- ST-ARNAUD, Y. (1996). S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (1995). L'interaction professionnelle, efficacité et coopération. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Collection Intervenir.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Collection Intervenir
- ST-ARNAUD, Y. (1988). « La formation du psychologue - Le modèle québécois ». Conférence dans le cadre du Colloque de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec. Texte inédit. Montréal : Corporation professionnelle des psychologues du Québec.
- ST-ARNAUD, Y. et LHOTELLIER, A. (1994). Pour une démarche praxéologique. Nouvelles Pratiques Sociales, vol. 1, no 2, pp.93-109.
- STEHNO, J. J. (1986). The application and integration of experiential education in higher education. Illinois, Southern Illinois University : Touch of Nature Environmental Center.
- STEVENS P. W. et RICHARD A. (1992). « Changing schools through experiential education ». ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Washington (DC) : Office of Educational research and improvement.

- STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1990). Basic of qualitative research. Newbury Park, Sage.
- STRICKER, G. (1992). « The relationship of research to clinical practice ». American Psychologist, vol. 47, no 4, pp. 543-549.
- STRICKLAND, B. R. et HALGIN, R. P.. (1987). « Perspective on clinical counselling, counseling, and social psychology ». Journal of Social and Clinical Psychology; vol. 5, no 2, p.150-159.
- STRUPP, H. H. (1981). « Clinical research, practice, and the crisis of confidence ». Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 49, no 2, pp.216-219.
- STRUPP, H.H. (1968). « Psychotherapist and (or versus) researchers ». Voices, no 4, pp.28-32.
- SUGARMAN, L. (1985). « Kolb's model of experiential learning: Touchstone for trainers, students, counselors, and clients ». Journal of Counseling and Development, vol. 64, no 4, pp. 264-268.
- SUSMAN, G. I., EVERED, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research . ASQ, vol. 23, pp. 581-603.
- SUTHERLAND J.S. (1964). « The case history of a profession ». Canadian Psychologist, vol. 5, no 4, pp. 209-224.
- TARDIF, J. (1994) « Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels ». Colloque International sur les Transferts de Connaissances en Formation Initiale et Continue, Lyon.
- TESH, R. (1990). Qualitative research: Analysis Types and and software tools. London, Great-Britain: Falmer Press, pp. 33-53 et pp. 55-102.
- TESSIER, R. (1990).« L'intervention psychosociologique de 1940 à 1990: historique et essai de clarification conceptuelle », dans TESSIER, R. et TELLIER Y. (dir.) Changement planifié et développement des organisations (2ième version), Tome 1. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec, pp. 89-113.
- THELEN, M. H. et EWING, D. R. (1970). « Roles, fonctions and training in clinical psychology: A survey of academic clinicians ». American Psychologist, no 25, pp. 550-554.
- TODD, R.H. et al. (1993). « Designing a senior capstone course to satisfy industrial consumers ». Journal of Ingeneering Education, vol. 82, no 2, pp. 92-100.
- TOLMAN, C. W. (édi.) (1992). Positivism in psychology: Historical and contempory problems. Recent research in psychology series. New York : Springer-Verlag.
- TORBERT, W. R. (1976). Creating a community of inquiry: Conflict, collaboration, transformation, New York : Wiley.

- TORBERT, W. R. (1972). Learning from experience: toward consciousness. New York : Columbia University Press.
- TORRANCE H. (1993) « Combining measurement-driven instruction with authentic assessment: some initial observations of national assessment in England and Wales ». Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 15, no 1, pp. 81-90.
- TREMBLAY, M.A. (dir) (1990). Le transfert des connaissances en recherche sociale: Actes du forum du Conseil Québécois de la Recherche Sociale. Québec : Conseil Québécois de la Recherche sociale.
- TYLER, F.B. et SPEISMAN, J.C. (1967). « An emerging scientist-professional role in psychology ». American Psychologist, no 22, pp. 839-847.
- VIENS, C. (1994). L'entrée au travail en centres hospitaliers de nouvelles infirmières diplômées. Texte inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VON MISES, L. (1963). Human action: a treatise on economics (Édition révisée). New Haven : Yale University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge : Harvard University Press.
- WAND, B. (1993). « The unity of the discipline: A challenge for the profession ». Psychologie Canadienne, vol. 34, no 2, pp. 124-134.
- WATKINS, K.E. et BROOKS, A. (1994). « A framework for using action technologies ». New Directions for Continuing Education, no 63, pp. 99-111.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, C.E. et FISH R. (1974). Change, principles of problem formation and problem resolution. New York : Norton and Co.
- WEIL, S.W. et MCGILL, I. (1989). Making sense of experiential learning : diversity and practice. Guilford, England : Society for Research into Higher Education (SRHE), Philadelphia, USA : Open University Press.
- WEISZ J. R., WEISS, B., DONENBERG, G. R. (1992). « The lab versus the clinic: Effects of child and adolescent psychotherapy ». American Psychologist, vol. 47, no 12, pp. 1578-1585.
- WIENS, Arthur N. (1993). «Post-doctoral education - training for specialty practice». American Psychologist, Vol. 48, No 4. p. 415-422.
- WILDEMEERSCH, D. (1989). « The principle meaning of dialogue for the construction and transformation of reality », dans WEIL, S.W. et MCGILL, I. (1989). Making sense of experiential learning : diversity and practice. Guilford, England : Society for Research into Higher Education (SRHE), Philadelphia, USA : Open University Press, pp. 60-69.
- WILLIAMS, D. I et IRVING, J. A. (1995). « Theory in counselling: using content knowledge ». Counseling Psychology Quarterly, vol. 8, no 4, pp. 275-289.

WILSHIRE, B. (1987). « Can the university defend the values upon which it stands ? ». Journal of Higher Education, vol. 58, no 3, pp. 249-260.

WILSON, J. et BAIRD, D. (1997). « Dewey revisited : a pragmatic-experiential model for teacher education ». The Educational Forum. Alabama, University of West Alabama.

WOLLERSHEIM, J. P. (1974). « Bewail the vail, or love is not enough ». American Psychologist, vol. 29, no 9, pp. 717-718.

WOOD, L. A. et KROGER, R. O. (1985). « Can we revive the classical experiment for social psychology ? ». Psychologie Canadienne, Vol 26, no 4, pp. 282-291.

WOODS, P. (1992). « Symbolic interactionism: theory and method », dans LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L. et PREISSLE, J. (édi.) The handbook of qualitative research in education. New York : Academic Press, pp. 338-404.

ZUBROWSKI, B. (1991). « Motion: Children and the teaching of physical science ». School Science and Mathematics, vol. 91, no 7, pp. 297-299.

ANNEXES

ANNEXE 1

MODÈLE D'ACTION DE SERRE ET BOURASSA

Le modèle d'action de Serre et Bourassa (1992) et Bourassa et Serre (1994) est illustré dans la figure I. Il comprend trois composantes : la perception (ou représentation) de la réalité, l'intention de l'acteur et les moyens pour atteindre l'intention (en fonction de la perception de la réalité). En résumé, on peut dire que, selon ce modèle, l'individu construit sa représentation de la réalité à partir d'expériences passées, cette représentation conditionne l'élaboration d'intentions cognitive ou émotive, qui à leur tour entraînent le choix de stratégies ou de moyens pour répondre aux intentions.

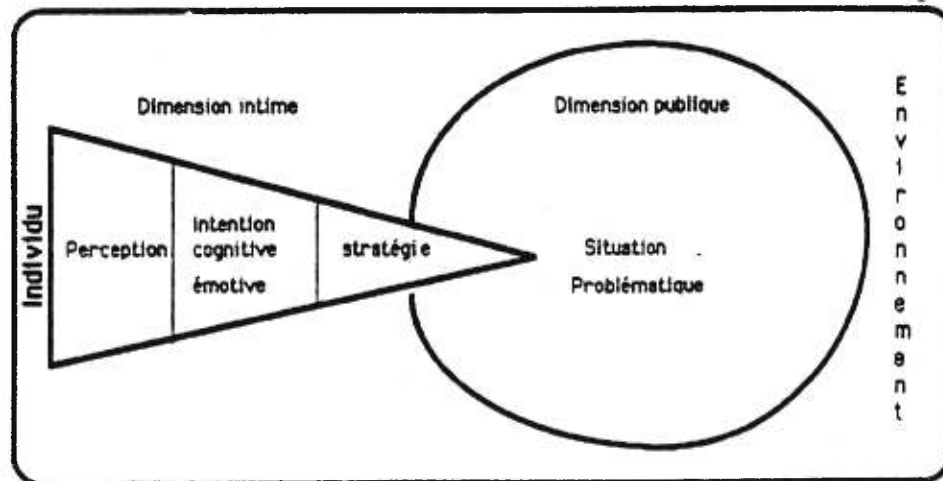


Figure I Modèle d'action de Serre et Bourassa (Serre et Bourassa, 1992, p. 3)

Bourassa et Serre (1995) ont également développé un instrument d'analyse qui aide le praticien à découvrir son modèle d'action afin d'être plus efficace dans des situations stressantes. Cet instrument est présenté à la fin de cette section. Il s'agit d'une grille de collecte de données d'une intervention ayant eu lieu récemment. Selon cette grille, le praticien est invité, à partir d'éléments factuels importants reliés à une situation spécifique, à identifier ses stratégies d'action et ses réactions (actions, paroles, gestes, silences). Il est ensuite invité à nommer ses intentions (« En faisant ceci, je voulais ... ») et à distinguer, si possible, les intentions affichées de ses intentions réelles (celles qu'il pratique).

Par la suite, le praticien est amené à découvrir ses représentations (« Je voyais la situation comme ... ») et ses croyances (« J'agis ainsi parce que je crois que ... »). Cette dernière étape est réalisée à partir d'une métaphore qui révèle les perceptions cognitives et affectives du praticien à l'égard de la situation. À ce sujet, Schön (1994) indique qu'une métaphore génératrice aide à comprendre un phénomène (Schön, 1994, p.321). Lorsque cette analyse est réalisée en groupe, la découverte de la métaphore ainsi que les autres étapes de l'analyse peuvent être supportées par des pairs.

La grille de collecte de données de Serre et Bourassa, présentée à la page suivante, reprend de façon systématique et élaborée la notion de réflexion sur l'action d'Argyris et Schön.

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES DE SERRE ET BOURASSA

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES
d'une intervention récente qui a duré une quinzaine de minutes
© Fernand Serre et Bruno Bourassa

DÉCRIRE LES ÉLÉMENTS FACTUELS IMPORTANTS DU CONTEXTE

1. La dernière phrase ou le dernier geste _____

MON NOM _____

DATE _____

		(1) Représentations	
(1) Stratégies/réactions (actions, paroles, gestes, silences)	(1) Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Je percevais que...	Je ressentais
S *	I		J'agis ainsi parce que je crois que...
R *	I (pratiquée)		
(2) Stratégies/réactions (actions, paroles, gestes, silences)	(2) Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Je percevais que...	Je ressentais
S *	I		J'agis ainsi parce que je crois que...
R *	I (pratiquée)		
(3) Stratégies/réactions (actions, paroles, gestes, silences)	(3) Intentions (en faisant cela, je voulais...)	Je percevais que...	Je ressentais
S *	I		J'agis ainsi parce que je crois que...
R *	I (pratiquée)		

ANNEXE 2

MODÈLE DE PRAXÉOLOGIE DE ST-ARNAUD

Dans un volume récent, *Connaître par l'action*, St-Arnaud (1992) présente, aux lecteurs francophones, une synthèse du modèle d'Argyris et Schön. Plus récemment encore, dans *L'interaction professionnelle - Efficacité et coopération*, St-Arnaud (1995) décrit une approche qui, tout en reprenant la science action et la réflexion sur l'action, propose une méthodologie articulée permettant au praticien d'analyser l'efficacité d'une intervention spécifique. Il s'agit de la *praxéologie*.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, cette approche diffère de celle de Daval (1981). De fait, la praxéologie de St-Arnaud s'inspirant particulièrement des outils qu'offrent la science-action, correspond plus à une méthode qu'à une science, telle qu'elle est définie dans l'ouvrage de Daval. À cet effet, St-Arnaud (1992) explique que dans la science-action, il importe d'établir *une distinction entre deux activités, celles du praticien qui réfléchit scientifiquement sur son expérience pour augmenter son efficacité professionnelle et celle du praticien-chercheur qui veut contribuer à l'avancement des connaissances sur l'intervention* (p.66). À cet égard, St-Arnaud (1992) remarque que les traditions professionnelles se sont développées à partir de praticiens qui ont décrit leur expérience. Grâce à eux, les jeunes praticiens disposent de modèles d'intervention (par exemple, celui de Freud, de Lewin, de Rogers) bâtis à partir de l'aboutissement de plusieurs années de pratique et de réflexion. Mais le problème le plus difficile à résoudre pour le praticien sera toujours le fait que chaque situation qu'il rencontre est unique.

Aussi, la praxéologie, de manière à résoudre ce dilemme, met l'emphase sur la réflexion systématique de son action pour augmenter son efficacité. Elle se concentre sur le développement d'une connaissance approfondie des théories de l'action qui guident un

praticien sans viser l'élaboration de théories et stratégies généralisables auprès de praticiens de diverses disciplines (St-Arnaud, 1992, p.71). C'est ainsi que, dans un article récent, St-Arnaud et Lhotellier (1994) définissent la praxéologie comme:

Une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences. Il ne s'agit pas de la conceptualisation de la pratique mais de la création d'un savoir issu de la pratique (St-Arnaud et Lhotellier, 1994, p.95).

Trois principes méthodologiques caractérisent la praxéologie : (1) le principe de la connaissance par l'action : considérant son savoir implicite, l'acteur est le premier interprète de son agir ; (2) le principe de coopération dialogique : le dialogue entre l'acteur et la situation est incontournable, il est présent dans toute action ; (3) le principe d'autorégulation : l'expérience ou l'apprentissage par essais et erreurs contribuent à l'acquisition progressive d'un savoir-faire de plus en plus efficace (St-Arnaud et Lhotellier, 1994, p.100-103).

Cette approche, St-Arnaud la définit plus simplement comme une méthode permettant de s'actualiser¹ dans le cadre d'une pratique professionnelle, en rendant l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace. Cette méthode est basée sur un processus d'actualisation dont les trois clés sont définies ainsi : la capacité de recevoir l'information de son propre organisme et de l'environnement qui augmente le degré de conscience ; la capacité de faire des choix personnels qui favorise l'autonomie et ; la capacité d'agir efficacement de façon à répondre à ses besoins fondamentaux.

Brièvement, disons aussi que St-Arnaud (1995, 1992), tout comme Serre et Bourassa, propose un instrument de collecte de données portant sur une situation précise. Cet instrument est illustré à la fin de cette section. Dans cet instrument, le praticien reproduit son dialogue, en indiquant les intentions qu'il vise (« Dans cette interaction, je voulais que mon interlocuteur ... ») et les stratégies qu'il utilise pour réaliser ses intentions (« Ce que j'ai dit ou fait ... »). Il complète le dialogue en indiquant ce que son interlocuteur

¹ La description du processus d'actualisation fait l'objet d'un ouvrage intitulé *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace* (1996).

a exprimé ou comment il a réagi suite à chacune de ses stratégies (« Ce que l'autre a dit ou fait ... ») et il indique comment lui-même a réagi au cours du dialogue (« Ce que j'ai vécu pendant le dialogue ... »). À partir de ces données, il peut déterminer à la fois les éléments de sa pratique qui posent problème et les interventions qui sont efficaces. La pratique régulière et systématique de cette réflexion peut amener le praticien à développer cette forme de réflexion au moment même de son action.

Les données recueillies à l'aide de cette grille sont ensuite analysées selon leur efficacité à partir d'un métamodèle. Ce métamodèle constitue en quelque sorte une définition de la pratique professionnelle : il comprend six dimensions incontournables, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de poser un geste professionnel sans que ces dimensions soient présentes. Chacune de ces dimensions donne lieu à une règle représentant une habileté à développer chez le praticien. Il y a une première règle centrale et cinq règles qui découlent de cette première.

La première dimension, celle de l'évaluation, stipule que tout praticien procède, implicitement ou explicitement, à une évaluation continue de son efficacité à partir d'un ensemble de critères plus ou moins définis. La règle de l'autorégulation qui est rattachée à l'évaluation, suggère au praticien de « s'adapter en fonction de l'effet produit », et par conséquent, l'invite à évaluer continuellement l'effet produit chez son interlocuteur en fonction de son intention, et au premier signe d'escalade, modifier soit sa stratégie soit son intention.

La deuxième dimension stipule que tout praticien structure, implicitement ou explicitement, la relation qui s'établit entre lui-même et son interlocuteur. La règle qui découle de la deuxième dimension suggère au praticien et son interlocuteur de « chercher et nommer un intérêt commun ». En d'autres mots quelque soit la structure de la relation au point de départ - structure de pression ou structure de service - le praticien crée un partenariat en cherchant avec son interlocuteur un objectif où leurs intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble.

La troisième dimension stipule que tout praticien dispose d'un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention. La règle qui en découle suggère de « changer souvent de canal de communication », c'est-à-dire, utiliser des canaux de communication spécifiques pour la réception, la facilitation, l'entretien et l'information et alterner systématiquement entre la fonction de facilitation et les autres fonctions.

La quatrième dimension stipule que tout praticien est le gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes dont l'agencement est réglementé. La règle de la concertation suggère au praticien de « gérer le processus de communication », en particulier, de prendre le temps de préparer le terrain par une entrée où il annonce ses intentions ; puis il prévient ou supprime les obstacles en donnant de l'information sur le processus.

La cinquième dimension stipule que tout praticien est un agent de changement qui utilise, implicitement ou explicitement, une théorie du changement. La règle de la non ingérence qui en découle suggère au praticien de « reconnaître ses limites et supprimer l'ingérence », ainsi, lorsqu'il vise un changement, il reconnaît les limites de son pouvoir puis il utilise celui-ci sans interférer avec le pouvoir de son interlocuteur ; il évite l'ingérence et la complicité avec l'ingérence pour favoriser les choix personnels.

La sixième dimension stipule que tout praticien utilise un ensemble de normes à partir desquelles il porte des jugements - personnels, culturels ou professionnels - sur 1) l'individu ou le groupe auprès duquel il exerce sa pratique, désigné comme l'interlocuteur, 2) la situation qui a donné lieu à l'intervention et 3) le rapport entre l'interlocuteur et la situation. Cet ensemble de normes et de valeurs est désigné comme le cadre d'analyse du praticien. La règle qui en découle suggère au praticien de « respecter et se faire respecter », en d'autres mots, il traite son interlocuteur et lui-même, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels.

GRILLE DE COLLECTE DE DONNÉES DE ST-ARNAUD*Collecte de données*

Nom de l'acteur : _____

Nom donné à l'interlocuteur : _____

Intention : Dans cette interaction, je voulais que mon interlocuteur...**Le vécu :**

Ce que j'ai vécu pendant le dialogue :

Le dialogue :

Ce que j'ai dit ou fait (n°) et ce que l'autre a dit ou fait (trait) :

Une parole ou un geste de mon interlocuteur que je n'ai pas aimé :
-

ANNEXE 3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

SUJET DE RECHERCHE

L'expérience comme source de développement
des compétences en psychologie

Cette recherche a pour but de mieux comprendre comment une expérience signifiante peut contribuer au développement des ressources de l'étudiant en psychologie, en fonction de sa future pratique professionnelle.

À partir d'une entrevue individuelle semi-directive, nous vous demanderons de raconter une situation que vous avez vécue, en dedans ou en dehors du contexte académique, dans laquelle vous avez appris quelque chose d'important à vos yeux pouvant contribuer au développement des ressources liées à votre future pratique professionnelle comme psychologue. Nous vous demanderons de raconter comment vous avez été amené à vivre cette expérience, ce que vous avez vécu durant l'expérience et ce que cette expérience vous apporte au point de vue de votre future pratique professionnelle. Au cours de l'entrevue, nous vous demanderons de parler de votre vécu et vos perceptions. Ce qui nous intéresse, c'est votre façon personnelle de voir et de vivre les choses.

Cette recherche s'adresse aux étudiants inscrits au baccalauréat et à la maîtrise du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.

Cette entrevue sera enregistrée sur une cassette audio.

Le fait de participer à cette recherche peut comporter des avantages à plusieurs niveaux, celui de contribuer à faire connaître comment un étudiant en psychologie peut apprendre à partir de sa propre expérience ou celui de contribuer à l'amélioration de la formation universitaire en psychologie, par le biais du renouvellement des méthodes d'apprentissage expérientiel. Nous espérons qu'elle comportera aussi des avantages personnels pour vous, soit de donner un sens à une expérience vécue et d'identifier en quoi cette expérience a pu contribuer au développement de vos ressources.

La participation à cette recherche vous engage par contre à y consacrer quelques heures de votre temps. Cette entrevue durera deux heures. Par la suite, nous analyserons les données recueillies auprès de vous et, en tout, d'une quinzaine de personnes ayant accepté de participer à la recherche. L'analyse de ces données fera l'objet d'une thèse doctorale réalisée par Lucie Mandeville.

CONSENTEMENT

Je, soussigné, reconnais avoir lu les informations précédentes. J'accepte de participer à cette recherche, j'accepte également d'y consacrer deux heures et je permets qu'on fasse l'analyse de mon témoignage. Je consens donc, en toute liberté, à participer à cette recherche en sachant que je peux m'en retirer en tout temps et que les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle et ne serviront qu'à des fins de recherche.

Signature

Date

ANNEXE 4

GUIDE D'ENTREVUE

SUJET DE RECHERCHE

L'expérience comme source de développement
des compétences en psychologie

Cette recherche a pour but de mieux comprendre comment une expérience peut contribuer au développement des compétences de l'étudiant en psychologie. Deux objectifs sont au coeur de cette démarche de recherche : (1) comprendre l'expérience vécue par un étudiant, plus précisément cerner les dimensions à la base de la démarche expérientielle ; (2) comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant, en d'autres termes, comprendre ce que cette expérience lui a apporté au niveau de sa future pratique professionnelle.

THÈME 1 LES ANTÉCÉDENTS À L'EXPÉRIENCE

- 1.1 La personne peut-elle décrire son cheminement de vie et de travail un peu avant l'expérience, en lien avec l'expérience ?
P* : Événements importants
Vie familiale et sociale
Évolution personnelle
Études - Travail - Projets
- 1.2 La personne peut-elle raconter comment elle a été amenée à vivre cette expérience ?
P : Événements particuliers ou déclencheurs
Choix personnel, décision imposée ou suggérée

THÈME 2 L'EXPÉRIENCE

- 2.1 Est-ce que l'expérience a amené la personne à changer ses conditions de vie ?
P : Avant-pendant-après
Lieu de vie (ville, banlieue, campagne)
Habitat (famille, conjoint, ami, enfants, seul)
Situation économique (faible, moyen, élevé)
Situation sociale (entouré, isolé)
Statut (étudiant, travailleur, chômeur, etc.)
Statut social (célibataire, marié, divorcé, etc.)
Occupations (loisirs, passe-temps, etc.)
- 2.2. La personne peut-elle raconter comment s'est déroulée l'expérience ?
P : Événements
Contexte
Déroulement
Durée
S'il y a lieu, activités (informelles ou formelles)

* P signifie *probes* (pour relances).

- 2.3. La personne peut-elle décrire des moments particulièrement significatifs dans cette expérience ?
 P : Événements
 Contexte
 Déroulement
 Durée
- 2.4. La personne peut-elle décrire ce qu'elle a vécu durant cette expérience ?
 P : Dimension émotive (surprise, peine, joie, peur, etc.)
 Dimension physique (douleur, bien-être, fatigue, etc.)
 Dimension cognitive (confusion, clarté d'esprit, etc.)
- 2.5. La personne peut-elle parler de ses relations avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans cette expérience ?
 P : Personnes (famille, conjoint, ami, enfants, professeur, animateur, etc.)
 Types de relation (fonctionnelle, affective, supportante, coopérative, heuristique, etc.)
 Évolution des relations
 Apport des relations
- 2.6. Quels choix a-t-elle fait dans cette expérience ?
 P : Avant, pendant et après
- 2.7. Quand l'expérience se termine-t-elle ? Qu'arrive-t-il ? L'expérience se transforme-t-elle en autre chose ?

THÈME 3 LE SENS DE L'EXPÉRIENCE

- 3.1. Quels liens fait-elle entre les antécédents à l'expérience, l'expérience elle-même et le développement de ses compétences ?
- 3.2. Quels besoins ou quels manques cette expérience ou les événements qui précèdent font-ils émerger ?
- 3.3. Qu'est-ce qui fait dire à la personne que cette expérience a été signifiante ?
 P : Raisons mentionnées
 Conditions (intrinsèques ou extrinsèques)
- 3.4. Quand et comment la personne a-t-elle pris conscience que cette expérience était source d'apprentissage ?
 P : Pendant ou après l'expérience
 Circonstances liées à la prise de conscience
- 3.5. Quels apprentissages la personne a-t-elle réalisés dans cette expérience ?
 P : Acquisition de connaissances
 Développement d'habiletés
 Changement d'attitudes
 Changement de perceptions, de valeurs ou d'attitudes, comportements

- 3.6 En quoi ces apprentissages peuvent-ils être en lien avec sa future pratique professionnelle ? En quoi ses ressources seront-elles utiles dans la pratique ?
- 3.7 Selon la personne, quelle influence cette expérience a-t-elle eue sur son cheminement de vie et de carrière ?
P : Événements importants
Vie familiale et sociale
Évolution personnelle
Études - Travail - Projets
- 3.8 Est-ce que cette expérience a changé la personne ? Qu'est-ce qui n'a pas changé ?
P : Avant-après
Traits de personnalité
Intérêts
Valeurs et croyances
Style d'apprentissage selon de Kolb
- 3.9 En quoi cette expérience fera-t-elle de la personne un psychologue meilleur ou différent ?
- 3.10 Qu'est-ce que la personne a aimé ou trouvé difficile dans cette expérience ?
- 3.11 Si elle pouvait recommencer, qu'est-ce que la personne aimerait changer pour que cette expérience soit encore plus signifiante ?
P : Mieux-faire
Éviter
- 3.12 La personne a-t-elle de la difficulté à expliquer certains acquis ?
P : Connaissance tacite
- 3.13 La personne peut-elle nommer d'autres expériences signifiantes qu'elle a vécues ?
P : Types d'expériences
Similitudes ou différences avec les autres expériences
- 3.14 Quels sont les commentaires de la personne au sujet du déroulement et des thèmes abordés dans l'entrevue ?
P : Points positifs et négatifs
Suggestions
- 3.15 Qu'est-ce que cette entrevue a apporté à la personne ?

ANNEXE 5

MESSAGE D'INVITATION AUX ÉTUDIANTS

Nous sommes à la recherche d'étudiant(e)s en psychologie, au premier et deuxième cycle, intéressé(e)s à participer à une recherche doctorale. Cette recherche a pour but de mieux comprendre comment une expérience peut contribuer au développement des compétences en psychologie.

À partir d'une entrevue individuelle semi-directive, nous vous demanderons de raconter une situation que vous avez vécue, en dedans ou en dehors du contexte académique, dans laquelle vous avez appris quelque chose d'important à vos yeux pouvant contribuer au développement de vos ressources liées à votre future pratique professionnelle comme psychologue. Nous vous demanderons de raconter comment vous avez été amené(e) à vivre cette expérience, ce que vous avez vécu durant l'expérience et ce que cette expérience vous apporte au niveau de votre future pratique professionnelle.

Cette entrevue sera enregistrée sur une cassette audio.

Le fait de participer à cette recherche peut comporter des avantages à plusieurs niveaux, celui de contribuer à faire connaître comment un(e) étudiant(e) en psychologie peut apprendre à partir de sa propre expérience ou celui de contribuer à l'amélioration de la formation universitaire en psychologie, par le biais du renouvellement des méthodes d'apprentissage expérientiel. Nous espérons qu'elle comportera aussi des avantages personnels pour vous, soit de donner un sens à une expérience vécue et d'identifier en quoi cette expérience a pu contribuer au développement de vos ressources.

La participation à cette recherche vous engage par contre à y consacrer deux heures de votre temps. Par la suite, nous analyserons les données recueillies auprès de vous et, en tout, d'une quinzaine de personnes ayant accepté de participer à la recherche.

Si vous êtes intéressé(e), communiquez avec nous au numéro : [REDACTED]

[REDACTED]. Merci.

Lucie Mandeville en collaboration avec
Lucille Audet, François Ménard et Kathryn Silversides.

ANNEXE 6

PROFIL DU PARTICIPANT

Nom (fictif) : _____

1. Étudiants :

Baccalauréat	1	2	3
Maîtrise	1	2	
2. Âge
3. Sexe
4. S'il y a lieu, énumérer brièvement les expériences de pratique professionnelle (travail bénévole/rémunéré, poste, type d'intervention, clientèle, fonctions, etc.).

6. Décrire brièvement l'expérience signifiante.