



HAL
open science

Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. Marie-Pierre Mackiewicz. Praticien et chercheur : parcours dans le champ social, L'Harmattan, pp.107-119, 2001, (Action & savoir), 2-7475-1222-3. hal-00172714

HAL Id: hal-00172714

<https://hal.science/hal-00172714>

Submitted on 17 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTRIBUTION DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL ET DE LA SCIENCE ACTION A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Richard Wittorski

Chapitre de l'ouvrage coordonné par M.P Mackiewicz (2001), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.

Résumé: Cet article présente les deux approches de l'apprentissage expérientiel et de la science action en essayant de montrer leur utilité pour la compréhension des processus d'évolution professionnelle que vivent les travailleurs sociaux (évolution de leurs pratiques professionnelles et production de nouvelles compétences).

L'apprentissage expérientiel et la science-action sont des courants anglosaxons qui proposent une épistémologie nouvelle de la pratique professionnelle. Ces deux approches conduisent ainsi à penser différemment les liens qui unissent habituellement l'action professionnelle et les savoirs. Par ailleurs, elles considèrent que l'action peut être source d'apprentissage, affirmant que les connaissances issues de l'action sont aussi « valables » que celles issues de la recherche.

-1-l'apprentissage expérientiel ou "experiential learning"

Le courant de l'apprentissage expérientiel présente un nouveau modèle d'apprentissage par et dans l'action. Kolb (1984) a construit un modèle d'apprentissage expérientiel basé sur deux processus: l'action (ou la préhension) et la réflexion (ou la transformation). Le premier processus renvoie à l'action concrète. Le second processus renvoie à l'expérimentation, à l'observation réfléchie.

Avant de développer ce modèle, passons par une définition de l'action et de l'apprentissage, ces notions étant au coeur de cette approche. Pour définir l'action, nous nous inspirerons de Parsons (1937): l'action est orientée vers des buts. Elle implique une anticipation, des ressources, des normes et une motivation. Pour définir l'apprentissage, nous citerons Kolb (1984): *"l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience"* (Kolb, 1984, page 38).

Il ajoute que: *"l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience"* (Kolb, 1984, page 26), *"l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine. Ce concept ... dépasse largement l'association commune que l'on en fait avec les salles de classes. Cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine de l'école au marché du travail, de la recherche en laboratoire au gestionnaire dans un conseil d'administration"* (Kolb, 1984, page 32).

L'apprentissage ainsi défini est vu comme un processus permanent de création de connaissances par la transformation de l'expérience. Autrement dit, il s'agit de transformer l'expérience, le savoir implicite en un savoir communicable et transformable, socialisé.

Comme l'explique Michaud (1993): *"le processus de l'apprentissage expérientiel comprend deux dimensions structurelles fondamentales: la préhension et la transformation. Chacune des deux dimensions repose sur deux modes d'apprentissage dialectiquement opposés: l'action versus la réflexion"* (Michaud, 1993, page 40).

La préhension peut engager soit la simple perception d'une réalité (lors de l'action elle-même) ou, par un travail intellectuel, la compréhension de cette réalité: il s'agit de la production de connaissances dans l'action. Bien plus, la réflexion sur l'action permet la production de connaissances à propos de l'action.

Pour Kolb, la connaissance devient alors le résultat de la combinaison entre s'appropriier l'expérience et la transformer.

-2-la science-action ou "action science"

Commençons, tout d'abord, par préciser l'origine de cette approche et les enjeux auxquels elle correspond.

-2.1-Origine et enjeux de l'approche:

A l'origine de cette approche, on trouve le courant de l'apprentissage expérientiel dont nous avons parlé plus haut. Des chercheurs américains ont voulu développer une épistémologie de l'action selon laquelle l'action devient source de connaissances. Les auteurs (Argyris, Putnam et Mac-Lain-Smith, 1987) considèrent que les connaissances issues de l'action sont aussi "valables" que celles issues de la recherche scientifique. Plus précisément, l'action peut être source d'apprentissages expérientiels ("learning by doing").

Argyris et Schön (1978, 1989) proposent de réfléchir sur les relations entre l'action et la science qui la sous-tend. La connaissance, pour eux, est de deux types: la connaissance dans l'action et la connaissance de l'action. Ils partent du constat que si des praticiens réussissent à agir efficacement dans des situations différentes, c'est qu'ils possèdent des connaissances non explicitées mais efficaces: ce sont des connaissances dans l'action.

Dès lors, l'enjeu devient non seulement la mise en place d'une démarche permettant de repérer ces connaissances mais aussi l'élaboration d'un modèle d'analyse permettant aux praticiens d'augmenter leur efficacité dans des situations où ils sont en difficulté (d'atteindre la connaissance de l'action).

Nous le verrons par la suite, la science-action propose de renouveler les rapports entre recherche et action. D'une part, la recherche ne consiste pas tant en l'analyse de l'action elle-même qu'en l'analyse de la situation qui en est à l'origine et surtout du rapport entre l'acteur et la situation. D'autre part, tout individu, dans une situation donnée, agit comme un chercheur qui teste des hypothèses.

-2.2-Une démarche de praticien-chercheur:

-à l'origine de l'action, il y a l'intention:

Celui qui agit, agit selon une intention qui repose sur des jugements de valeur. La seule analyse de la relation cause-effet de l'action ne permet pas d'appréhender l'intention réelle de l'acteur. Or, c'est en cernant cette dernière que l'on peut saisir le sens de l'action. Il faut, selon Schön (1983, 1987), dépasser l'approche de la résolution de problèmes ("problem solving") qui s'attache à la stratégie du comportement en cours de production pour faire une analyse de la situation problématique (le "problem setting" ou la "problémation" selon Saint-Arnaud, 1993).

Le "problem solving" donne accès, en effet, à l'intention que l'on pense avoir eue (l'"espoused theory" selon Argyris) et non à l'intention réelle (la "theory in use" selon le même auteur).

Comme le dit Serre (1992): *"Un exemple fera comprendre l'existence possible de deux théories ou intentions dans la même action, l'une étant celle que l'on croit avoir eue et l'autre celle que l'on a eue en réalité. Un père de famille veut que son garçon de 17 ans apprenne à devenir autonome. Par ailleurs, comme il n'a pas encore changé le modèle d'action qu'il appliquait avec son fils alors qu'il était plus jeune, il continue de lui dire quoi faire, quand le faire et comment le faire, comme s'il était encore un enfant. Le père a vraiment l'intention de développer l'autonomie chez son fils; c'est là son modèle de référence (espoused theory). Par ailleurs, en réalité, le père veut contrôler les agissements*

de son fils; c'est là son modèle pratiqué (theory in use). Le modèle de référence est l'intention qu'il croit avoir eue, le modèle pratiqué est celle qu'il a eue en réalité" (Serre, 1992, page 400).

-à l'origine de l'action, il y a aussi la façon de percevoir la situation:

Le cybernéticien Von Foerster (1960) a noté que l'esprit humain ne perçoit pas ce qui est là mais ce qu'il croit être là: en effet, tout individu dans une situation particulière, cherche à la comprendre à l'intérieur d'un cadre qu'il se fixe lui-même. Ce cadre correspond à une représentation de la situation, élaborée par l'acteur à partir de ses expériences passées. Celles-ci ont permis d'élaborer des modèles d'action qui sont responsables de l'organisation subjective des éléments de la situation et donc du cadre. Ces modèles d'action sont des façons de faire développées par essais et erreurs dans des situations vécues (nous voyons là la filiation de cette approche avec le courant de l'apprentissage expérientiel). Ceux qui sont efficaces sont plus vite mobilisables dans la mémoire. Ils correspondent à des connaissances tacites, des savoir-faire ou "knowing-in-action" (Schön, 1983) et ont les propriétés suivantes:

- 1. Les acteurs savent agir spontanément; ils n'ont pas besoin de penser avant ou pendant la réalisation de leur action.*
- 2. Les acteurs sont souvent inconscients d'avoir appris ces modèles d'action.*
- 3. Les acteurs sont habituellement incapables de décrire cette connaissance que leur action révèle par ailleurs" (Serre, 1992, page 413).*

Dans une situation particulière, l'individu mobilise donc un modèle d'action qui lui semble convenir par rapport au cadre. Ces modèles d'action sont organisés selon des "governing variables" c'est à dire des principes directeurs, des postulats. Par exemple, vouloir faire bonne impression, vouloir maîtriser la discussion...

La notion de modèle d'action est proche des notions de qualification tacite et de connaissance tacite utilisées par Jones et Wood (1984). La première désigne les trucs de métier acquis informellement. Ceux-ci sont difficilement formalisables et s'apprennent dans l'expérience bien souvent collective.

Ces qualifications tacites sont caractérisées par trois dimensions:

- les comportements routiniers;
- les trucs du métier, qui font que les ouvriers trouvent des solutions à des situations inattendues et non prévues;
- la qualification de coopération, relevant de la nature collective du processus de travail, et qui permet à l'ensemble d'une équipe de travailler efficacement et de situer sa contribution par rapport à l'ensemble du processus de production.

La deuxième notion, celle de connaissance tacite, renvoie aux connaissances acquises dans la pratique, par exemple, la connaissance du comportement d'une machine.

Ces considérations sont également proches de ce que dit Polanyi (1967) au sujet des dimensions tacites ("tacit dimensions"). Ces dernières proviendraient du fait que toutes nos connaissances ne peuvent pas être explicitées; autrement dit, nous avons des connaissances tacites, non conscientes.

Revenons à l'approche de la science action. Celle-ci tend, par ailleurs, à montrer que devant une situation nouvelle et problématique, l'individu procède en plusieurs étapes, comme l'a montré Serre (1992):

- 1. sur la base de ses modèles d'action passés, l'acteur sélectionne un certain nombre d'éléments à vérifier;*
- 2. à partir des réponses obtenues, il élabore un cadre de la situation, cadre qui est la perception qu'il se fait de la réalité;*
- 3. à la lumière de ce cadre de la réalité, il décide de telle action" (Serre, 1992, page 402).*

Cette démarche, nous allons la développer dans le paragraphe suivant, correspond à celle d'un chercheur.

-le praticien devient chercheur:

Selon Argyris et al. (1989), l'action permet non seulement d'approfondir des connaissances et de les contextualiser mais aussi d'en générer.

En effet, dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci sur la base de ses expériences passées et décide d'agir d'une certaine façon: c'est la réflexion dans l'action ("reflexion-in-action" selon Schön, 1989) produite spontanément sans conscience.

Il réfléchit ensuite à l'efficacité de son action au regard des résultats produits, il peut alors décider de la modifier: c'est la réflexion sur l'action ("reflexion-on-action", Schön, 1989) qui correspond à une vérification.

L'individu agit donc comme un chercheur au sens où:

- il construit, dans un premier temps, une problématique (un cadre de lecture de la situation);
- il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action;
- il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action.

L'acteur qui vérifie les effets de son action accroît ainsi, dans le même temps, sa compréhension du réel. De façon schématique, Serre (1992) montre que les processus qui guident l'action suivent la logique suivante :

la personne
recherche
parmi ses
expériences
passées un
modèle
d'action ----- qui l'amène
à faire une
lecture des
éléments de
la situation ----- et à agir
(problématique) d'une
certaine
façon ----- qui s'avère
(hypothèses) efficace ou non
(vérification)

(Serre, 1992, page 406)

-devenir efficace en questionnant le cadre:

Le cadre de la situation que se construit l'acteur social lui reste inconscient. Il faut donc analyser la situation et les rapports entre l'acteur et la situation pour le comprendre. Ainsi, dans l'exemple du père de famille avec son fils, présenté plus haut, le père n'avait pas conscience du cadre ni des modèles d'action choisis.

Or, selon Argyris, Putnam et Mac Lain Smith (1987), dans des situations où ils sont inefficaces, les acteurs ne questionnent pas leur cadre de perception de la situation. Ils voient la situation toujours de la même façon et tendent donc à continuer de reproduire des modèles d'action inefficaces.

Selon ces auteurs, deux types d'apprentissages ou de changements sont possibles lorsque les acteurs sont inefficaces. Tout d'abord, ce qu'ils nomment l'apprentissage de simple boucle ("single loop learning") selon lequel de nouvelles stratégies sont mises en oeuvre sans questionner le cadre de perception de la situation. Il s'agit là, par exemple, de produire un nouveau comportement suggéré par une tierce personne. Ensuite, l'apprentissage de double boucle ("double loop learning") consiste à remettre en cause le cadre de perception avant même de chercher une autre stratégie comportementale. La constitution d'un nouveau cadre de perception de la situation permet alors la production de modèles d'action plus efficaces. Selon les auteurs de la Science-Action, le véritable changement qui est aussi un véritable apprentissage se situe à ce deuxième niveau.

Plus précisément, les deux situations d'apprentissage se distinguent de la manière suivante:

-l'apprentissage de simple boucle ("single loop learning") au cours duquel un acteur adopte un nouveau modèle d'action proposé par d'autres en vue d'être efficace dans une situation donnée (cela peut correspondre à une simple imitation de comportement observé, par exemple). Dans ce cas, il ne change pas son cadre de perception et ses représentations de la situation mais seulement son comportement. L'adaptation à la situation est ponctuelle puisque la manière de voir la situation n'a pas changé (or, celle-ci est à l'origine de modèles d'action inefficaces pour cet acteur). Replacé ultérieurement dans le même type de situation, cet acteur aura donc plutôt tendance à reproduire des modèles d'action inefficaces;

-l'apprentissage de double boucle ("double loop learning") au cours duquel l'acteur, inefficace dans la situation où il se trouve, change son cadre de perception de cette situation. Cela lui permet de produire de nouveaux modèles d'action efficaces par rapport à cette situation. Ce changement de cadre de perception est réalisé, selon Argyris et al. (1987) par un questionnement sur soi effectué à partir d'une analyse de la situation et du comportement adopté dans la situation (les auteurs préconisent une analyse de situation publique et contradictoire).

Ce deuxième processus permet de donner une nouvelle forme à la perception qu'a le sujet de la situation ("reshaping the situation", Schön, 1983). Cette nouvelle perception va lui permettre de surmonter la situation en face de laquelle il se trouve.

D'ailleurs, l'école de Palo-Alto (Watzlawick, Bateson..), dans le domaine psychothérapeutique, rejoint les mêmes conclusions:

-le changement de type 1 correspond à un changement à l'intérieur d'un système qui lui-même reste inchangé; il s'apparente par là au "single loop learning";

-le changement de type 2 est à un changement qualitatif du système lui-même; il correspond au "double loop learning".

En fait, la Science-Action montre que, dans la vie quotidienne, nous fonctionnons un peu comme des chercheurs. Face à une situation, nous construisons une problématique (un cadre de perception de la situation) et nous testons des hypothèses (modèles d'action). Cependant, nous ne sommes pas conscients des distorsions de notre mode de perception de la réalité qui agit à la façon d'un cadre. Ces distorsions génèrent des erreurs dans le choix des modèles d'action produits et entraîne des actions parfois inefficaces. Pour surmonter l'inefficacité, la Science-Action propose de questionner le cadre de perception ("problem setting"). Le recadrage permet ensuite la production de modèles d'action adaptés.

-3-Science-action et travail social

En quoi ces deux approches peuvent-elles alimenter utilement une réflexion au sujet des pratiques professionnelles mobilisées et produites par les travailleurs sociaux? Plusieurs travaux ont récemment mis en évidence (notamment Chopart, 1991, Cohen-Scali et Wittorski, 1995) un mouvement d'évolution des identités professionnelles au sein du travail social qui semble aller dans le sens d'une différenciation identitaire plus grande (une différenciation plus grande des pratiques et des lieux et champs d'exercice). Ces professionnels voient leur objet de travail s'exercer dans des contextes différents et en changement, ce qui les engage à développer de nouvelles pratiques et à produire de nouvelles compétences. Ces évolutions sont à l'origine de ce que l'on a parfois appelé dans les années 90 la crise du travail social, notamment dûe à quatre facteurs interdépendants:

- la différenciation très forte des publics relevant directement ou indirectement de l'action sociale;
- la différenciation très forte des acteurs de l'action sociale (institutionnelle, idéologique, théorique et pratique);
- l'irruption de nouveaux groupes de professionnels depuis 10 ans dans le champ du développement urbain;
- les capacités fortement différenciées des producteurs de compétences professionnelles: écoles, universités.

Dès lors, il nous semble que l'enjeu est bien de faire en sorte que ces professionnels puissent accompagner et anticiper au mieux les changements au plan de leurs activités. L'important est alors de repérer les mécanismes qui président la production et la transformation des compétences afin de donner aux acteurs des outils d'analyse non seulement de leurs pratiques mais aussi des processus qui guident leur évolution. L'enjeu est alors de développer une « flexibilité identitaire », c'est à dire une capacité à gérer et à accompagner le changement et à gérer ses propres pratiques et compétences. Les deux approches de l'apprentissage expérientiel et de la science action nous suggèrent, à cet égard, des réflexions intéressantes.

Cette analyse n'est pas sans questionner les dispositifs de formation à destination des professionnels du social. On peut se demander si la formation dispensée ne doit pas s'ancrer davantage sur une réflexion et un questionnement approfondi concernant les pratiques et les facteurs de changement.

Bibliographie:

- Argyris, C., Putnam, R. et Mac Lain Smith, D. (1987). *Action science*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (Mass.): Addison Wesley.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chopart, J.N. (Juin 1991). *Crises du travail social*. Mire Info, n°23.
- Cohen-Scali, V. et Wittorski, R. (1995). *L'action sociale: un champ professionnel en évolution*. Actualité de la Formation Permanente, n°138, 16-28.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Michaud, G. (1993). *Elaboration et vérification d'un modèle d'apprentissage dans l'action en entreprise dans le cadre de l'alternance travail-études et de la formation des employés*. Université de Sherbrooke, Noir sur blanc.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York: Peter Smith.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Peter Smith.

- Saint Arnaud, Y. (1993). *Connaître par l'action*. Sherbrooke: Noir sur blanc.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Serre, F. (1992). La science action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle. In R. Tessier et Y. Tellier (éd.); *Changement planifié et développement des organisations: méthodes d'intervention, consultation et formation* (p. 395-422). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Von Foerster, H. (1960). On self organizing systems and their environments. In Yovits et Cameron (éd.), *Self organizing systems*. Londres: Pergamon, Press.