



L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale

Pierre Racine

Volume 40, Number 2, 1991

Formation et évolution de la pratique en travail social

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/706524ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/706524ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Racine, P. (1991). L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale. *Service social*, 40(2), 7–25.
<https://doi.org/10.7202/706524ar>

Article abstract

La problématique de la formation à l'intervention en travail social est posée dans le défi d'un dualisme théorie-pratique comme conséquence d'une représentation de la profession en tant que science sociale appliquée. La rationalité technique qui découle de cette épistémologie positiviste de la science met l'accent sur la « résolution » au détriment de la « définition » de problèmes. S'appuyant sur l'épistémologie d'une science de l'action, qui met plutôt en évidence les contradictions entre deux niveaux de théories de l'action qu'entre la théorie et la pratique, l'auteur expose l'adaptation qu'il fait des principes de cette science dans un outil pédagogique en vue de former les étudiants à tenir compte de l'évolution des pratiques en service social.

ARTICLES

Pierre Racine, professeur au Département de travail social, Université du Québec à Montréal.

L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale

Pierre Racine

— Peut-on amener les étudiants à faire un apprentissage plus systématique et plus conscient dans leur usage des techniques d'intervention ?

— Peut-on développer un outil pédagogique permettant d'augmenter l'efficacité des modes d'apprentissage concernant le processus de définition et de résolution de problèmes comme méthode de base dans la formation à l'intervention en travail social ?

— Peut-on amener les étudiants à développer un rapport différent à la théorie ?

— Peut-on les amener à définir certaines de leurs théories de l'action, à les remettre en question et à modifier les présupposés d'intervention qui les sous-tendent de façon qu'ils tiennent compte de l'évolution des pratiques en travail social ?

Telles sont quelques-unes des questions à l'origine d'une recherche qui nous a amené à développer un outil pédagogique à partir d'une approche dont nous exposerons les grandes lignes. Sous-tendant ces

questions, et dans la continuité d'une recherche antérieure (Racine : 1986, 1988), nous avons surtout la préoccupation de nous pencher sur certaines contradictions et limites inhérentes au modèle professionnel comme modèle de pratique en travail social. La recherche menée dans le cadre d'un laboratoire du programme de baccalauréat en travail social au cours des huit dernières années nous permet d'entrevoir des réponses positives à la plupart de ces questions. Ce laboratoire s'adresse à des étudiants qui ont eu, en préalable, un cours de méthodologie de l'intervention en travail social dans lequel la logique des différentes phases du processus de résolution de problèmes a été étudiée. Plusieurs des étudiants inscrits à ce laboratoire ont déjà une expérience de la pratique.

Nous poserons d'abord la problématique de l'enseignement des principes et méthodes d'intervention sociale et aborderons les défis pédagogiques particuliers qu'elle nous semble comporter pour le travail social. Nous donnerons ensuite quelques éléments d'information sur le cadre théorique et l'outil pédagogique utilisé. Nous apporterons ensuite quelques exemples d'identification de théories de l'action pour illustrer leur usage dans la démarche d'apprentissage. En conclusion, nous dégagerons certaines possibilités et limites de l'approche utilisée pour la formation à l'intervention sociale.

Problématique pédagogique et défis particuliers de la formation à l'intervention sociale

Le défi majeur qu'a toujours présenté l'enseignement des principes et des méthodes d'intervention en travail social est celui de la question fondamentale de la mise en œuvre du rapport entre la théorie et la pratique. La séparation implicite qui est postulée entre la théorie et la pratique est visible, par exemple, dans un des thèmes courants que l'on trouve dans la plupart des programmes de formation en travail social, celui de « l'intégration de la théorie à la pratique ». On trouve notamment ce type de formulation en rapport avec les stages de formation sur le terrain dont c'est souvent l'objectif. Le schéma implicite à cette formulation est qu'on vient d'abord à l'université chercher la théorie qu'on est ensuite chargé d'aller « appliquer » dans la pratique. Comme nous l'avons mis en évidence dans une analyse précédente (Racine, 1990 : 51), un tel schéma découle d'une vision du travail social généralement vu de l'extérieur comme « discipline pratique », celle-ci étant comprise comme une science sociale « appliquée ». Cette vision qui a fini par être intégrée dans nos programmes de formation pose la question des rapports théoriques de la profession avec les sciences fondamentales et celle des limites de leur conception de la science.

Comme Schön (1983 : 24, 40) l'a montré, le schéma de la science sociale appliquée est le suivant : l'application de la science de base donne lieu à la science appliquée qui est comprise comme la partie instrumentale des sciences fondamentales, un moyen de tester l'atteinte de leurs fins. Pour lui, l'application de ces principes de science donne lieu aux techniques de diagnostic et de résolution de problèmes, lesquelles donnent enfin lieu à la livraison de services. Les sciences fondamentales se réservent la définition des problèmes (*problem setting*), alors que des professions comme le travail social sont reléguées au niveau de la résolution des problèmes (*problem solving*).

Cette conception de la profession reflète non seulement celle de la séparation théorie – pratique comme épistémologie positiviste de la science, mais aussi celle de la rationalité technique de cette même épistémologie. Cette conception met l'accent sur l'expertise technique et a tendance à privilégier la résolution au détriment de la définition des problèmes (Schön, 1983 : 40). La résolution de problèmes est ainsi réduite à une question de techniques, c'est-à-dire de « moyens », et les « fins » de l'intervention sont peu remises en question. Dans cette perspective, on peut comprendre l'accent mis par les milieux de pratique sur le *problem solving*. On peut même se demander, en cette période de coupures budgétaires et de rationalisation de services, si la pratique actuelle consiste tellement en du *problem solving* qu'en du *trouble shooting* à partir de catégories diagnostiques prédéterminées. On peut aussi, dans ce contexte, comprendre la préoccupation de nos étudiants pour les techniques et leurs attentes de « trousse de solutions ». Et même si notre discours aux étudiants est qu'il faut faire des liens étroits et féconds entre la théorie et la pratique, ce type d'injonction demeure toujours subordonné au méta-message de la structure dualiste de nos programmes de formation qui est celui d'une séparation entre la théorie et la pratique.

Ce dualisme théorie – pratique est aussi visible chez les étudiants. Par exemple, dans une question que cet auteur pose aux étudiants en début de laboratoire à savoir si la théorie et la pratique sont des réalités qui se retrouvent plus dans certains lieux que dans d'autres, la réponse, immanquablement, vient comme suit : « Oui ! La théorie est quelque chose que l'on retrouve plus dans les universités ou les centres de recherche et la pratique est ce que l'on retrouve dans des endroits comme les agences. » Les cours dits théoriques à l'université, dont la séquence reflète la croyance qu'ils doivent précéder le développement des habiletés (Schön, 1983 : 29), sont parfois vécus comme un mal nécessaire par lequel on doit passer pour en arriver à « la vraie chose » : c'est-à-dire le stage qui va enfin nous mettre en contact avec « le vrai monde » ! Le « faire », c'est l'instant de vérité ! La survalorisa-

tion pour ne pas dire la mythification de la pratique en enseignement a pour double conséquence d'amener les étudiants, qui y sont la plupart du temps prédisposés, à croire que l'expérience de la pratique est l'essence même de la formation et de masquer les contradictions et les limites du modèle professionnel comme modèle de pratique. Si la pratique comporte ses zones d'acquis sur le plan théorique, elle est aussi chargée de contradictions et d'impasses qu'il devient difficile d'analyser quand le type de rapport développé à la « pratique » minimise la réflexion sur cette pratique. Il n'y a rien de magique à l'expérience de la pratique et si beaucoup d'intervenants perçoivent les enjeux de leur pratique, dans bien des cas, l'expérience peut devenir l'autoconfirmation de l'erreur et de modes de pratique contre-productifs.

Dans les cours de principes d'intervention, le rapport des étudiants aux exercices de concrétisation tels les exemples, les études de cas et les jeux de rôle, toujours en demande comme modalités pédagogiques, est chargé d'ambiguïté dans la mesure où, lorsqu'on pense avoir compris, on a compris dans *un* cas. Le défi d'abstraction relié à l'activité de généralisation pour faire dériver un principe d'intervention d'une situation particulière demeure toujours entier. Pour s'en convaincre, il suffit de replacer l'étudiant dans une situation analogue d'intervention pour voir sa capacité de généralisation et surtout de calibrage de cette généralisation. Comme le remarque Schön (1983 : 40), sur le terrain, les problèmes ne se présentent pas au praticien de façon « définie ». Ils doivent être reconstruits à partir du matériel ambigu des différentes composantes de la situation-problème.

La problématique de cet enseignement devient aussi plus complexe dans la mesure où, d'une part, la représentation que l'on se fait souvent de la pratique la confond avec un de ses moments, c'est-à-dire l'activité concrète, et que, d'autre part, la théorie dans son ensemble est confondue avec une de ses caractéristiques, l'abstraction. On tend donc à associer « pratique » à « concret » et « théorique » à « abstrait », ce qui ne rend pas facile la résolution du dualisme théorie-pratique qui devient alors encore plus caractérisé.

La problématique se pose donc, dans son ensemble, à partir d'une représentation sociale dualiste de l'intervention qui rend au départ difficile, voire impossible, son intégration dans la mesure où les deux termes postulés ne correspondent ni à la réalité de la théorie ni à celle de la pratique. Les difficultés reliées à cette dichotomie héritée du positivisme persistent au point que l'on est en droit de se demander si la problématique est bien posée au départ.

Cadre théorique et outil pédagogique

Théories de référence et théories d'usage

Argyris et Schön (1974 : 7) distinguent entre ce qu'ils appellent *Theories-in-use*, que l'on peut traduire par « théories d'usage », et *Espoused Theories* que l'on peut traduire par « théories d'allégeance » ou de « référence ». Par théories de référence, ils entendent les théories desquelles on se réclame pour expliquer nos choix et justifier nos actions. Les auteurs montrent (1974 : 7) que lorsqu'on interroge une personne sur les raisons pour lesquelles elle agit comme elle agit, sa réponse renvoie ordinairement à ses propres théories de référence plutôt qu'aux théories d'usage qui régissent en fait son comportement. Il peut arriver que les théories d'usage d'une personne coïncident avec ses théories de référence, mais cela n'est pas fréquent. Le plus souvent, ses théories d'usage sont en flagrante contradiction avec ses théories de référence et ses intentions conscientes. Une des caractéristiques des théories d'usage est qu'elles agissent la plupart du temps à un niveau intuitif. Pour ces raisons, on ne peut interroger une personne et lui demander, tout simplement, quelles sont ses théories d'usage pour une situation donnée et conclure de sa réponse à ses théories d'usage. Les théories d'usage ne sont donc pas « évidentes » et ne doivent pas être confondues avec les théories de référence. Les deux types de théories sont des théories de l'action; mais, s'il y a contradiction entre ces niveaux de théorie, on postule cependant qu'il y a consistance entre l'action et les théories d'usage qu'on peut inférer à partir des actions, même si ces dernières sont contreproductives. La distinction n'est donc pas entre la théorie et l'action mais entre deux types différents de théories de l'action (Argyris *et al.*, 1985 : 82).

Les théories d'usage sont analogues aux règles de grammaire qui régissent notre langage. Comme on n'est pas toujours capable de définir ces règles et les structures linguistiques qui régissent notre langage, de même on n'est pas capable de dire pourquoi on a fait ce que l'on a fait ou pourquoi on a dit ce que l'on vient de dire; on doit se rendre compte qu'on est souvent analphabète en ce qui concerne le langage de nos théories d'usage (Argyris, Schön, 1976 : 11). On peut cependant, par une démarche « d'identification-reconstruction » qui s'appuie sur des observations empirico-critiques, parvenir à définir les théories d'usage d'une personne. Nos actions et les actions-réponses des usagers à nos actions sont alors des moyens concrets de tester les micro-théories identifiées.

Argyris *et al.* (1985 : 85) montrent aussi que les théories d'usage renvoient à des stratégies qui sont elles-mêmes régies par des « variables maîtresses » (*governing variables*) dans la mesure où elles visent à

satisfaire des valeurs incarnées par ces variables. Une intervenante peut, par exemple, formuler ainsi une de ses stratégies d'action : « Si je veux obtenir la complicité du client, j'ai alors tendance à faire une « transaction » de concession pour en arriver à un consensus. » La variable maîtresse est ici celle de la suppression du conflit. Mais parce que les conséquences de l'intervention ne sont pas toujours voulues et nécessairement productives, le processus de rétroaction est crucial. Lorsque les conséquences de l'action correspondent aux intentions, il y a réponse assortie; mais lorsque ce n'est pas le cas, il y a erreur et le réflexe est souvent de tenter une nouvelle stratégie pour satisfaire la même variable maîtresse. « Si le client est toujours hostile, alors j'ai tendance à changer de sujet. » Il y a alors changement dans l'action, mais pas dans la variable maîtresse problématique. C'est ce que les auteurs appellent de l'apprentissage de premier niveau ou par rétroaction simple (*single loop learning*). Mais comme Argyris et al. l'ont montré (1985 : 61), la plus grande menace à la validité d'une science de l'action découle du contexte même de l'action. C'est ce qu'ils appellent la *framing* ou la « mise en scène » que les gens vont faire de leur action lorsqu'on va vouloir l'analyser. Les gens vont censurer leur pensée, leurs stratégies; ils vont être défensifs et auront tendance à se présenter sous leur meilleur jour.

Schön (1983 : 149) remarque par ailleurs que le praticien a tendance à confirmer son hypothèse. C'est-à-dire que l'action par laquelle il teste son hypothèse est aussi celle par laquelle il explore la situation et aussi celle par laquelle il cherche à la transformer. Ce sont les prophéties autoconfirmatives ! Et même si le raisonnement explicatif qui sous-tend l'action est faux au sens objectif, le fait de le croire vrai contribue à le réaliser. On peut cependant identifier les autoconfirmations qui sont productives et les distinguer de celles qui sont contreproductives.

Modèle I

Argyris et Schön (1974) ont développé un modèle qui décrit les caractéristiques des théories d'usage qui inhibent l'apprentissage. Les recherches d'Argyris (1976, 1982) montrent que si les théories de référence des personnes étudiées varient grandement, il n'y a à peu près pas de variance quant à leurs théories d'usage. Dans ce modèle, il y a aussi des différences considérables quant à l'importance relative que les personnes peuvent attribuer aux variables maîtresses qui régissent l'action ainsi qu'aux stratégies que les personnes vont préférer; mais ces variations, d'ordre mineur, semblent déterminées par le « programme maître » de ce modèle. Les théories d'usage de la grande

majorité des gens se sont avérées consistantes avec ce programme maître qu'ils appellent le Modèle I. Bien que le cadre de cet article nous limite pour rendre compte de la complexité de ce modèle, mentionnons les principales variables maîtresses identifiées; elles peuvent se formuler comme suit : (1) « Arrange-toi pour atteindre le but tel que l'acteur le définit »; (2) « Arrange-toi pour gagner ! Pas pour perdre ! » (3) « Censure les sentiments négatifs »; (4) « Mets l'accent sur la rationalité ».

Les stratégies primaires du Modèle I visent à contrôler unilatéralement les tâches et l'environnement et à protéger les autres et soi-même unilatéralement. Ainsi, la stratégie comportementale sous-jacente au Modèle I est celle du contrôle unilatéral des autres. Les façons caractéristiques de réaliser ces stratégies peuvent consister à faire des attributions d'intention et des jugements sans fondement, à préconiser des lignes d'action qui découragent la vérification, à présenter son point de vue comme si c'était évident qu'il est juste, et à « sauver la face » devant des faits qu'on a laissés dans l'ombre et qui pourraient être potentiellement embarrassants (Argyris *et al.*, 1985 : 89).

Telles qu'elles sont définies par Argyris *et al.* (1985 : 90 et 91), les conséquences des stratégies du Modèle I sur le comportement sont des rapports défensifs, un bas niveau de liberté de choix et une réduction dans la production d'information valide. Il y a aussi des conséquences négatives pour l'apprentissage dans la mesure où elles sont autoenfermantes et autoconfirmatives. Elles sont contreproductives parce qu'elles ne favorisent pas la vérification publique des idées. La seule connaissance qui peut se produire demeure donc à l'intérieur des cadres de ce qui est socialement « acceptable ». En conséquence, il se produit une escalade dans l'erreur et une réduction dans l'efficacité à résoudre les problèmes et à exécuter l'action.

Ces auteurs montrent (1985 : 89) que le modèle permet de faire des prédictions quant aux types de stratégies que les gens vont ou ne vont pas utiliser et quant aux conséquences qui risquent de se produire dans une situation. Ces conséquences, testées auprès de milliers de personnes, n'ont pas été infirmées. La plupart des gens soutiennent des théories de référence qui ne cadrent pas avec le Modèle I. Et ces auteurs (Argyris *et al.*, 1985 : 89, 92) ajoutent que, même lorsqu'ils confrontent les personnes à leurs prédictions quant aux stratégies qu'elles vont utiliser, ces dernières cherchent à démontrer que leurs prédictions ne sont pas valides. Et même lorsque le Modèle I leur a été expliqué, et qu'elles s'efforcent de produire des actions qui ne sont pas en accord avec le Modèle I, elles sont incapables de le faire ! Et ces résultats tiennent même lorsque les gens font face à des enjeux impliquant des situations de rétroaction double, c'est-à-dire à chaque fois qu'ils sont impliqués dans des situations menaçantes. Au mieux, ce

qu'ils parviennent à faire, c'est de produire des stratégies en accord avec le modèle opposé au Modèle I, le modèle O-I (O, pour « organisation »), l'image miroir du Modèle I qui est, lui aussi, un modèle d'apprentissage limité.

Modèle II

Un autre niveau de changement consiste à agir par rétroaction double, c'est-à-dire sur les variables maîtresses. Comme Argyris *et al.* (1985 : 86) le distinguent, on n'agit pas alors tellement sur les raisonnements relatifs aux meilleures chaînes de rapport fins-moyens que sur les choix entre les meilleurs paradigmes et représentations de la réalité. Bien que le cadre de cet article nous impose, ici aussi, des limites pour rendre justice à la complexité cybernétique du Modèle II comme modèle de rétroaction double, mentionnons que les variables maîtresses qui le régissent sont : (1) une validité de l'information, (2) des choix informés et libres, et (3) un plus grand engagement intérieur.

Argyris *et al.* (1985 : 98) remarquent aussi que, comme théorie d'allégeance, le Modèle II n'est pas nouveau ! En fait, la plupart des gens seront d'accord pour en « épouser » la théorie. Comme théorie d'usage toutefois, ce niveau de comportement est rare. Sur le plan de l'allégeance, les modèles II et O-II ont l'air simples comme bonjour, mais le défi consiste à les intégrer dans le monde concret de la vie quotidienne. C'est assez difficile, à la fois parce que les gens ont été socialisés à produire le Modèle I et parce que le monde continue à fonctionner largement selon le Modèle I et cela en dépit du fait que certains essaient de fonctionner selon le Modèle II.

Perspective pédagogique

Dans l'apprentissage du processus de résolution des problèmes, on développe les deux volets suivants : celui d'une heuristique comportant un algorithme qui renvoie à la logique des différentes phases du processus de résolution de problèmes et celui d'une démarche plus intuitive s'apparentant à la maïeutique où l'étudiant apprend comment amener l'utilisateur à découvrir par lui-même les composantes de sa situation-problème et à la résoudre. C'est l'apprentissage de ces deux volets épistémologiques qui font l'objet d'une réflexion sur l'action.

Toutefois, avant de faire émerger la richesse du volet intuitif chez les étudiants, on fait d'abord émerger les difficultés d'apprentissage que pose, dans un premier temps, l'intégration de l'algorithme. Nous partons du point de vue que l'aspect algorithmique de la méthode n'est

pas « naturel » mais « culturel » et a, par conséquent, besoin d'être éduqué; cette démarche va même, le plus souvent, à l'encontre de la culture de sens commun déjà acquise par les étudiants; lorsque mis en situation d'intervention, ceux-ci, par exemple, ont le réflexe typique de sauter plusieurs étapes du processus de résolution de problèmes pour débiter soit par le contrat, soit par des interventions visant des modifications de comportement ou d'éléments de la situation, avant même que le problème n'ait été cerné, identifié et défini avec l'usager. Dans cette tendance à proposer des « solutions » à un problème « non défini », on touche la structure techniciste des intervenants.

Le laboratoire ne comporte pas de présentations systématiques de contenu théorique dans la tradition de la didactique traditionnelle. Mais certains éléments théoriques dérivés de la perspective d'une science de l'action seront utilisés lorsqu'ils se présentent. On va distinguer, par exemple, entre les théories de référence et les théories d'usage de l'étudiant.

On va comprendre les théories de la pratique professionnelle comme des sous-théories de théories plus générales que sont les théories de l'action. Les étudiants se rendent vite compte, comme l'ont montré Schön et Argyris (1976 : 4), qu'indépendamment de leur origine, qu'elles soient « de sens commun », de type « académique » ou « scientifique », les théories sont des théories ! Que dans la mesure où elles rationalisent notre action, elles peuvent l'affecter; que du point de vue des théories de l'action, une théorie n'a donc pas besoin d'être consciente, scientifique ou même vraie pour être efficace; qu'une théorie peut être parfaitement efficace dans la fausseté et qu'elle peut contribuer à aggraver le problème. Nous modifions la façon traditionnelle de poser la problématique du rapport théorie – pratique en développant l'idée inverse que, loin d'être une « absence de théorie », la pratique est d'abord une expérience théorique mais sous une forme que l'on n'est pas habitué à reconnaître comme telle à cause des stéréotypes qui y sont associés. Dans ce sens, on ne parlera pas « d'intégration de la théorie à la pratique » mais plutôt de « retrouver » la théorie dont on postule qu'elle est déjà dans nos pratiques afin de l'identifier pour la remettre en question par une réflexion sur l'action.

Dans le cadre du laboratoire, chaque étudiant se voit attribuer, comme dans la pratique par un chef de service, une situation d'intervention. Les situations d'intervention sont différentes d'un étudiant à l'autre, ce qui permet d'étendre l'étude des différentes problématiques et des champs de pratique. Mais la caractéristique de ce matériel est qu'il est bâti et calibré de façon à correspondre à l'étude des différentes phases du processus de résolution de problèmes. Le fait que l'étudiant doive intervenir à partir de la phase du processus de résolution de problèmes attribuée permet non seulement de comprendre

mieux les caractéristiques de cette phase de l'intervention, mais se rapproche plus des conditions réelles de pratique; selon les divisions administratives desquelles ils relèvent, les intervenants se voient souvent chargés d'exécuter des plans d'intervention découlant de collectes de données et d'évaluations-orientations faites par d'autres intervenants à des phases antérieures du processus de résolution de problèmes. On utilise ces conditions pour poser la problématique des conséquences de la définition des problèmes dans la résolution de problèmes.

Chaque étudiant est responsable de recruter parmi ses collègues du groupe-cours les partenaires requis par la situation et de poursuivre l'intervention au meilleur de ses possibilités en fonction des objectifs propres à la phase d'intervention assignée. Chaque sujet, évitant la complaisance, intervient en fonction de la logique de la position qu'il occupe dans la situation. Le laboratoire n'utilisant pas une pédagogie d'apprentissage par jeux de rôles, l'intervention est enregistrée sur cassette à l'extérieur du local d'enseignement. De cette intervention, l'étudiant extrait une courte séquence qu'il retranscrit avec l'information pertinente correspondante complétée au meilleur de sa compréhension selon le format de l'outil d'analyse illustré de façon abrégée à la page suivante.

Outil pédagogique

Le contenu de la colonne de gauche intitulée « dialogue » doit être une retranscription exacte d'un extrait du dialogue qui a eu lieu entre l'intervenant et l'utilisateur tel qu'on le retrouve sur l'enregistrement de la bande audio. Au cours du laboratoire, cette partie de la bande est écoutée pour analyse des intonations, silences, rythme, etc. La sélection de la séquence retenue appartient à l'étudiant, mais elle doit être faite en fonction d'une difficulté d'intervention qu'il formule en termes d'écart entre son intention maîtresse et les résultats qu'il pense avoir plus ou moins atteints. Le critère de longueur de la séquence retranscrite au schéma est celui d'une interaction suffisamment longue pour que la difficulté d'intervention que l'étudiant veut soumettre à des fins d'analyse soit compréhensible. Dans les faits, cette longueur correspond à un temps d'intervention réel qui peut varier de trois à cinq minutes. Cette approche met donc l'accent davantage sur une analyse en profondeur d'une séquence d'intervention en vue d'un apprentissage à l'identification de ses théories d'usage que sur l'analyse globale de l'intervention. Pour des raisons pédagogiques qui partent du principe qu'il est important de créer un lieu où l'erreur est possible puisque l'on cherche à apprendre à partir de ses erreurs, l'étudiant n'est pas noté sur la qualité de son intervention. Il l'est

SCHÉMA D'IDENTIFICATION DES THÉORIES DE L'ACTION

Dialogue	Décodage	Le « vécu »	Théorisation	Conséquences
<p>Dans cette colonne, inscrivez le dialogue exact.</p>	<p>Ce que vous <i>comprenez</i> de ce que l'autre vous dit.</p>	<p>Ce qui vous traverse le cœur et l'esprit quand vous l'entendez ou le dites.</p>	<p>Identification des techniques, stratégies, présupposés. Formulation des théories d'usage. Idéologies sous-jacentes.</p>	<p>Vos hypothèses sur les conséquences de vos interventions sur l'usager.</p>
<p>Par ex.</p> <p>● – Je ne bats plus mon enfant.</p> <p>1 – Vraiment ?</p> <p>● – En tout cas, vous me le placerez pas mon enfant, c'est bien trop dangereux !</p> <p>2 – Vous pensez qu'elle pourrait subir plus de dommages dans une famille d'accueil que si vous la gardiez ?</p> <p>● – Ah ! je fais plus que le penser ! J'en suis ben sûre ! En tous cas, c'est ce qui m'est arrivé à moi quand j'ai été placée...</p>	<p>Par ex.</p> <p>– Elle me manipule !</p> <p>Ça marche ! Elle a « pigé ! ». Mais elle affronte ! Elle a peur...</p> <p>Il y a quelque chose là-dessous...</p> <p>Craint une « reproduction » de son expérience passée en famille d'accueil.</p>	<p>Par ex.</p> <p>Sentiment de maîtrise de la situation...</p> <p>Sentiment de progression... Appréhension...</p> <p>Intérêt !</p> <p>Oh ! Ça, je n'avais pas prévu... Déstabilisée ! Je patine... Par quel bout reprendre cela ?</p>	<p>Par ex.</p> <p>1 Technique : de « manipulation » Stratégie : Je me laisse manipuler ! (À manipulatrice, manipulatrice et demie). Th. A : « Si j'exagère ma complaisance à sa manipulation, alors elle prendra peut-être conscience du fait que je ne suis pas dupe de sa manipulation ». Présupposé : « Elle peut saisir l'ironie ».</p> <p>2 Technique : de « reformulation » Stratégie : Je parle de sa peur. Th. A : « Si je pose plus directement le problème, alors peut-être qu'elle s'y reconnaît, et on se rapproche de la définition du problème ».</p>	<p>Par ex.</p> <p>– Me croit-elle ? (Doute !)</p> <p>Elle, on voit ben qu'elle ne sait pas ce que c'est que vivre dans un foyer d'accueil !</p>

cependant sur sa capacité de définir ses propres théories de l'action, sur l'analyse des écarts entre ses théories de référence et d'usage identifiées en laboratoire et sur les possibilités d'autocorrection de son intervention.

La colonne intitulée « décodage » correspond à ce que l'intervenant comprend à un autre niveau de ce que le client exprime au moment où celui-ci le dit. Le contenu de cette colonne est utile pour analyser non seulement ses capacités de communication, mais aussi les attributions d'intention et les jugements qu'il peut faire sur l'usager.

Le contenu de la colonne intitulée « le vécu » va chercher surtout le vécu émotionnel de l'intervenant au moment où il intervient.

Dans la colonne « théorisation » seront notées un certain nombre d'informations théoriques relatives aux interventions de l'intervenant : ses théories de l'action en matière de techniques utilisées, ses stratégies, théories d'usage et éventuellement certaines variables maîtresses. Certaines de ces informations sont liées aux objectifs particuliers de ce cours. Par exemple, l'apprentissage à l'usage de ses techniques d'intervention étant un des objectifs du cours, on lui demande d'identifier les techniques qu'il pense avoir utilisées. Toutefois, une même technique pouvant être utilisée à une multiplicité de fins, et pour amener l'étudiant à comprendre que l'efficacité d'une intervention ne se situe pas dans la technique elle-même, on travaille à reconnaître les variables qui en régissent l'usage. Dans cette colonne, on inscrit aussi, à l'occasion, certains présupposés théoriques sur lesquels reposent ces théories de l'action et les idéologies qui les traversent.

Les théories de l'action identifiées le sont dans la structure logique suivante : Dans la situation « S », si l'on veut atteindre le résultat « R », alors on fait l'action « A » (Argyris et Schön, 1976 : 5). Pratiquement, on les formule plus simplement en termes de « Si... alors... » Par exemple : « Si je parviens à lui montrer à partir de ce qu'elle a déjà réalisé qu'elle a surmonté des difficultés semblables auparavant, alors cela devrait la rassurer sur ses capacités. »

Le contenu de la colonne intitulée « conséquences » est à formuler du point de vue de l'usager et non pas de celui des intentions de l'intervenant. L'étudiant teste cependant sa perception des conséquences concrètes de ses interventions en s'exerçant à inscrire de son mieux le contenu de cette colonne avant le laboratoire. Le contenu correspond donc à ce que l'usager a compris ou n'a pas compris de ce que lui dit, verbalement et non verbalement, l'intervenant. On vise à ce que cette formulation soit le plus empiriquement possible vérifiable à partir des réactions de l'usager. Par exemple : « Il ne comprend pas vraiment ce que j'essaie de lui dire, mais je vois au moins qu'il essaie, ou des constats comme : « il me contrôle ! » qui peuvent être indi-

cateurs de stratégies de contrôle unilatéral de l'autre. Mais comme l'identification des conséquences que peut en faire l'étudiant peut encore être loin des conséquences réelles, le *feedback* de l'étudiant qui a assumé la position de l'usager est évidemment crucial à ce travail d'analyse. Dans l'approche utilisée, l'étudiant est encouragé à mettre en question le raisonnement du professeur dans ce travail de vérification critique.

Le contenu des trois premières colonnes doit être inscrit par l'intervenant immédiatement à la suite de son intervention. Le contenu des colonnes intitulées « théorisation » et « conséquences » peut être rempli ultérieurement, mais l'étudiant s'exerce à l'inscrire de son mieux avant le laboratoire, le contenu de ces colonnes faisant l'objet du laboratoire en ce qui a trait à la validation ou correction par *feedback* de sa perception et de son analyse.

Théories de l'action et processus d'apprentissage

Le travail sur ses théories de l'action en laboratoire peut permettre à l'étudiant de voir, dans certains cas, que les conséquences de ses interventions sur l'usager correspondent à ses objectifs conscients. Il peut, par exemple, sur son usage du silence, décrit comme technique, avoir formulé ainsi une de ses théories de l'action : « Si je garde le silence, cela permettra alors à l'usager d'élaborer davantage dans sa réponse » et avoir défini comme présupposé que : « garder le silence, en plus d'exprimer le respect de la personne, met de la pression sur elle pour qu'elle élabore davantage ». L'analyse du contenu des colonnes peut permettre de voir, sur le plan du « dialogue », qu'il va effectivement chercher du matériel approprié à une hypothèse de définition du problème qu'il est en train de tester et que ceci ne se fait pas par un contrôle unilatéral de l'autre; qu'au niveau de son « décodage des interactions, il comprend les messages du client et que ses « sentiments » sont congrus à l'interaction; qu'enfin les « conséquences sur l'usager ne sont pas inhibantes mais plutôt en accord avec des objectifs partagés et que ceux-ci sont productifs. Dans de tels cas, même peu fréquents, la rétroaction des étudiants et du professeur à l'étudiant est importante pour renforcer son efficacité et développer sa compétence. Mais même si les conséquences correspondent à ses intentions, elles peuvent néanmoins être contreproductives du point de vue de l'intervention. Là aussi, la rétroaction est importante.

Par ailleurs, des techniques qui auront d'abord été définies par l'étudiant, dans sa première version, comme « enchaînement » (dans le dialogue avec l'usager) ou encore comme « donner de l'information » pourront s'avérer en fait plutôt une « interruption » du client et

une « imposition de point de vue ». L'identification des techniques sera corrigée et le contenu de la colonne « théorisation » complété par la formulation des stratégies d'intervention qui correspondent à ses théories d'usage : contrôle unilatéral de l'autre; de même le contenu de la colonne « conséquences » pourra, par analyse et à partir du *feedback* de « l'utilisateur », être rectifié par : « défensif », « dépendant » au lieu de « client intéressé (?) ». Une théorie de l'action qui aura initialement été formulée comme suit : « Si je veux aider le client, alors je lui propose une solution », pourra, après analyse, être reformulée ainsi : « Si je suis anxieux, alors j'ai tendance à réduire mon anxiété en proposant des solutions (même à un problème non défini) ».

L'analyse permet de voir, dans un premier temps, que l'identification des techniques par les étudiants émerge souvent de façon « placquée », comme tirée de manuels d'intervention; que la formulation des théories de l'action est abstraite et renvoie effectivement plus à leurs intentions qu'à l'interaction réelle. L'exemple typique est celui de l'étudiant qui aura formulé de la façon suivante sa théorisation pour une interaction. Technique : « écoute active »; Théories de l'action : « Si je veux aider le client, alors je l'écoute »; Idéologie : « non-directivité ». L'analyse peut l'amener à voir qu'en réalité, sur le plan de son vécu, il était « paniqué » et « dépassé » par une absence d'hypothèse à propos de la définition du problème; à voir sa « non-directivité » plutôt comme une absence de structuration de sa part et ce type de théorisation comme une rationalisation *a posteriori* de son action. La reformulation de sa théorie de l'action pourra alors prendre une forme du type : « Si je n'ai pas d'hypothèse diagnostique, j'ai alors tendance à laisser aller les choses, à alterner d'un sujet à l'autre et à procéder par essai et erreur ». Ou encore : « Quand j'ai peur de « nommer » une réalité, j'ai tendance à utiliser des phrases et des mots imprécis ». Des « décodages », tels : « Il ne comprend rien ! Il est borné ! », sont utiles pour la formulation des théories d'usage : « Si je pense que le client est un 'macho borné', alors je ne partage pas avec lui mon hypothèse à propos du problème. » « Stratégie » : contrôle unilatéral de la tâche. « Présupposé » : « Il ne peut pas comprendre ! » « Conséquence » (sur l'utilisateur) : fermeture. « Conséquence » (pour l'apprentissage) : autoconfirmation.

Cette approche permet d'élaborer un matériel riche en possibilités d'analyse des théories de l'action des étudiants et des structures idéologiques qui les rationalisent. Il semble y avoir une spécificité idéologique dans la « construction » de ces rationalités en travail social qui s'exprime dans des thèmes. Bien que le cadre de cet article soit limité pour en rendre compte systématiquement, il peut néanmoins être pertinent de mentionner quelques tendances.

Conceptions interpersonnelles

Un phénomène que les théories de l'action permettent de faire émerger chez certains intervenants est celui de la relation d'aide conçue comme relation interpersonnelle. Cela peut donner des formulations du type : « Si je veux établir une relation avec un client difficile, alors je cherche à me mettre ami avec lui. » Une variante de cette conception est celle que l'on peut qualifier de « charismatique de la relation d'aide où, se percevant comme un agent de relation, l'intervenant comprend l'établissement de la relation comme une fin en soi et non pas comme un moyen : « Si je veux aider le client, alors j'établis une 'bonne' relation avec lui. » « Présupposé » : « Du fait même de l'établissement de la relation (et non pas de l'usage que je peux en faire) va découler la résolution du problème ». Ou encore : « Si quelqu'un me présente un problème, alors je comprends la résolution du problème comme consistant à établir la relation ». Quelquefois cette conception peut s'exprimer par une forme de négation de l'enracinement organisationnel de l'intervenant dans l'institution : « Si je veux établir la relation avec le client, alors je peux faire abstraction des politiques du centre. »

Distinction entre la demande et le problème

L'identification des théories de l'action permet de faire émerger les représentations que les étudiants se font de leur rôle et de la pratique. Une des représentations en cours dans la socialisation des étudiants qui a des incidences sur la définition du problème est celle de leur rapport au modèle de services qui est vécu dans une idéologie « consumériste » où l'agence est vue comme un « centre d'achat » de services. « Si le client me le demande, alors mon rôle c'est de voir si je peux lui accorder le service »; ou encore : « Si le client me demande un placement, alors mon rôle est de voir si je peux lui donner ce service »; ou encore : « Si le client me dit que c'est l'enfant qui est le 'problème', alors j'accepte sa définition. » Ou, plus simplement : « Si je ne sais pas c'est quoi le problème, alors je le demande au client ! ». « Présupposé » : « Vivre une situation, c'est la comprendre ! » Il est intéressant de voir comment ces idéologies sont rationalisées à partir de l'idéologie professionnelle du principe du droit du client à l'auto-détermination et d'une compréhension du principe « que le client est la personne la mieux placée pour comprendre sa situation ».

La rationalité technique : les « solutions »

L'analyse de Schön (1983 : 23) sur la vulnérabilité de professions comme le travail social à fonctionner au niveau du *problem solving* au

détriment du *problem setting* se trouve assez bien illustrée par notre matériel. On a déjà mentionné la tendance à fonctionner sans hypothèses et le réflexe quasi généralisé de sauter les étapes de définition du problème pour passer à celles des « solutions ». La fréquence des interventions de ce professeur pour demander à l'étudiant : « Solution à quoi ? À quel problème ? », pour mener à la prise de conscience qu'on propose des « solutions » à des situations dont le problème n'a pas été défini ou dont le problème est considéré comme « évident » ou « non partagé » avec l'usager, témoigne de cette représentation que l'aide est généralement comprise non seulement dans le service concret mais souvent en pure abstraction de la définition du problème. Reliée à ce problème est la difficulté de faire la différence entre la « demande » et le « problème ». Il y a là un paradoxe dans la mesure où, tenant souvent pour acquis la définition que le client fait du problème et ne voyant pas que cette définition même fait souvent partie du problème, on ne semble pas se poser de questions sur le fait que, si le client est devant nous, peut-être que quelque chose dans sa définition n'a pas marché et l'on propose quand même des solutions à partir de sa définition.

Les étudiants se réfèrent beaucoup, et c'est normal, aux théories de l'intervention qu'on leur enseigne. Ils vont se réclamer, par exemple, d'une conception « féministe » ou encore d'une conception « radicale-égalitaire » ou « structurelle » ou « non directive » de l'intervention ou de tout autre modèle de pratique. Les théories d'usage définies en laboratoire sont souvent en contradiction flagrante avec les idéologies professées et les intentions visées. Il arrive, par exemple, qu'une personne qui se dit « non directive » identifie des stratégies d'action qui ont le « contrôle unilatéral » de l'autre comme théorie d'usage. Ce choc pour l'étudiant est généralement l'occasion d'une prise de conscience d'un système de rationalisation qui est générateur d'une démarche de recherche pour autocorrection.

Après le laboratoire, les étudiants poursuivent leur réflexion sur cette séquence au cours d'un deuxième travail pratique dans lequel ils analysent l'écart entre leurs intentions et ce qui a été défini sur le plan des théories d'usage et des conséquences concrètes de leur intervention. Ils sont encouragés à poursuivre leur réflexion sur la façon dont leurs attributions d'intention et leurs idéologies ont pu les amener à un rapport imaginaire à la réalité de leur intervention; en d'autres mots, à réfléchir de façon critique sur le *framing* ou leur façon autoconfirmative de construire l'intervention.

Réflexion sur l'expérience

Il est difficile de modifier des théories dont on n'a pas conscience qu'elles font partie de notre action. L'expérience permet d'abord aux étudiants de prendre conscience des contradictions entre leurs théories de référence et certaines de leurs théories d'usage et du fait qu'ils produisent des comportements en accord avec le niveau de fonctionnement du Modèle I, avec les problèmes que cela peut comporter pour l'intervention. Ce qui n'est pas négligeable. Mais la conscience qui résulte des apprentissages de premier niveau est limitée.

Les limites

Précisons que l'approche utilisée n'a pas la prétention d'être une illustration de la méthode intégrale telle que développée par Argyris *et al.* dans le sens qu'elle atteindrait une efficacité dans l'apprentissage à l'intervention du niveau que permet l'usage systématique de la rétroaction double comme on la retrouve dans le Modèle II. Nous avons adapté à la formation à l'intervention en travail social certains concepts et principes qui nous sont apparus pertinents à nos objectifs de formation, tout en cherchant à respecter l'esprit de la méthode proposée par ces auteurs. Le bilan de l'expérience, à ce stade, permet de voir que certaines contraintes reliées, entre autres, au format du laboratoire (nombre d'étudiants, nombre d'heures, horaires, etc.) imposent des limites qui ne favorisent pas le niveau de supervision étroit requis pour parvenir au niveau de congruence et d'efficacité visé par le Modèle II. Comme le notent cependant Argyris *et al.* (1985 : 86), « ...dans les faits, les deux types d'apprentissage existent sur un continuum ». En réfléchissant, dans leur deuxième travail pratique, sur « Comment ils poseraient le problème différemment » (Argyris *et al.*, 1985 : 53), plusieurs étudiants parviennent effectivement à remettre en question leurs stratégies et à identifier certaines variables maîtresses et les représentations qui y sont associées. Nous pensons qu'une amélioration du format du laboratoire et un resserrement de certains contrôles pourraient permettre de maximiser les conditions d'apprentissage par rétroaction double.

Les possibilités

L'identification par l'étudiant de ses propres théories permet le développement d'un rapport différent à la théorie. À la différence de leur expérience antérieure de la théorie qui était principalement celle de macro-théories auxquelles ils avaient un rapport abstrait, les étu-

dians font non seulement une expérience de la théorie à une autre échelle, mais également celle de contradictions entre deux niveaux de théories, celles du discours et celles de leurs actions. Cette expérience plus concrète des théories les touche parce que ce sont les leurs.

L'efficacité de l'apprentissage s'en trouve augmentée dans la mesure où l'outil d'analyse permet aux étudiants non seulement de voir les conséquences de leur action, mais aussi de toucher les facteurs de construction de ces conséquences en termes de logique tacite. L'approche leur permet aussi de faire une expérience de l'importance de la définition du problème dans la résolution de problèmes. Elle permet également non seulement d'identifier, dans les pratiques, les théories provenant de disciplines fondamentales, mais aussi de voir, dans le modèle de pratique des intervenants, la part que tiennent les idéologies de sens commun. Contrairement à une croyance répandue, les théories qui rationalisent les modèles de pratique des intervenants ne sont pas nécessairement toutes de type académique. Elles correspondent, pour chacun, à un modèle « composite » de théories acquises durant la formation mais aussi de théories de sens commun acquises bien avant la formation universitaire et qui, de ce fait, ont dans la pratique souvent beaucoup plus de prégnance que les premières. Cette approche permet aussi, par le travail conscient de génération des théories, de rendre explicite toute une dimension tacite et parfois riche des théories dans les pratiques.

Notre hypothèse est que l'apprentissage d'une méthode de réflexion sur l'action, soumise aux règles de la falsification et de la vérification, rendra les étudiants plus en mesure de décoder les théories sous-jacentes et les définitions implicites des modèles dominants et, par conséquent, de mieux saisir les enjeux qu'ils comportent. Nous pensons aussi que ce type d'approche pourrait contribuer à augmenter l'efficacité des intervenants sur le terrain. Ceci pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente.

Dans sa réflexion sur son action, une étudiante concluait : « Je comprends mieux maintenant que 'aider' peut aussi vouloir dire 'aider un usager à mieux s'enfoncer dans le problème' et cela avec la meilleure des intentions. Mais je commence aussi à avoir des points de repère pour corriger mon tir. »

Références bibliographiques

- ARGYRIS, C. (1976) *Increasing Leadership Effectiveness*. New York : Wiley.
- ARGYRIS, C. et D. SCHÖN (1977). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. Berkeley : Jossey Bass.

- ARGYRIS, C. (1982) *Reasoning, Learning and Action : Individual and Organizational*. San Francisco : Jossey Bass.
- ARGYRIS, C., R. PUTNAM et D. MCLAIN SMITH (1987). *Action science : Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco : Jossey Bass.
- RACINE, P. (1986). « L'usage professionnel des relations d'autorité en travail social : une évolution au Québec », *Revue canadienne de service social*.
- RACINE, P. (1988). « Gestion professionnelle et gestion technocratique des services sociaux », *Revue internationale d'action communautaire*, n° 19/59, Montréal : Éditions Saint-Martin, printemps.
- RACINE, P. (1989). « La Loi sur la protection de la jeunesse : impact sur les professionnels, *Intervention*, n° 84, novembre.
- RACINE, P. (1990). « Le service social : Une science sociale appliquée ? », Actes du colloque du RUFUTS, Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1988). *L'action efficace : méthode d'autoperfectionnement pour augmenter l'efficacité de son action*. Université de Sherbrooke.
- SCHÖN, D. (1987). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner : Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey Bass.