

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ESSAI (RAPPORT DE LECTURES) PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Éd.)

PAR  
JOCELYNE DURAND

PRINCIPES ET MODALITES D'INTERVENTIONS ÉDUCATIVES  
INSPIREES D'APPROCHES TRANSFORMATIONNELLES DE  
L'APPRENTISSAGE : DÉFIS ET AVANTAGES DE L'INTÉGRATION DE  
PRATIQUES HUMANISANTES ET CONSCIENTES DANS LES GRANDES  
ORGANISATIONS

AOÛT 2010

## *Table des matières*

Introduction .....	1
PARTIE I.....	6
Problématiques et objectifs.....	6
Chapitre 1 : Problématique.....	7
1.1. Problématique reliée au milieu .....	8
1.2. Problématique reliée aux compétences professionnelles.....	11
1.3. Élan de départ et objectifs d'apprentissage .....	12
1.3.1. Élan de départ.....	12
1.3.2. Objectif général de l'essai.....	13
1.3.3. Objectifs généraux d'apprentissage .....	14
1.3.4. Objectifs spécifiques d'apprentissage.....	14
1.4. Limites du projet.....	15
Chapitre 2 : Le cadre théorique .....	16
2.1. Catégorie de sélection des auteurs.....	17
2.1.1. Les auteurs de synthèse .....	17
2.1.2. Les auteurs critiques.....	20
2.1.3. Cinq grands théoriciens de l'apprentissage transformationnel .....	23
2.1.4. Les auteurs « alternatifs » .....	37
2.1.5. Les auteurs sur l'apprentissage en organisation.....	40
2.2. Concepts clés .....	46
2.2.1. Actualisation et manipulation .....	46
2.2.2. Concepts d'éducation et d'apprentissage.....	51
2.2.3. Cinq courants d'influence comme appuis théoriques .....	57
Chapitre 3 : Méthodologie.....	61
3.1. Introduction .....	62
3.2. Sélection et regroupement des ouvrages et établissement du corpus .....	63
3.3. Plan de lectures .....	78
3.4. Opérationnalisation.....	83

3.4.1	Système électronique de collectes de références .....	83
3.4.2	Analyse de contenu .....	85
3.4.3	Construction de grilles de contenus et d'analyse comparative .....	87
3.4.4	Outils d'élaboration et d'intégration de la réflexion critique :.....	89
3.4.5	Progression de l'essai en dix phases .....	89
PARTIE II .....		104
Analyse comparative et critique .....		104
Chapitre 4 : La théorie de Rogers en apprentissage transformationnel.....		105
4.1	L'apprentissage transformationnel vu dans un continuum d'influences humanistes, critiques, constructivistes, émancipatoires et spirituelles.....	106
4.2	L'influence humaniste en apprentissage transformationnel .....	107
4.3	La contribution de Rogers .....	109
4.4	Le parcours de Rogers : historique et influences.....	111
4.5	Concepts clés de Rogers .....	116
4.5.1	Un concept évolutif du changement.....	116
4.5.2	L'auto-actualisation: l'objectif ultime de l'apprentissage.....	118
4.5.3	Une théorie de l'apprentissage « centrée sur la personne » .....	119
4.5.4	L' « apprentissage significatif » (Rogers, 1968, p. 15), une façon différente d'apprendre .....	121
4.5.5	L'expérience au cœur de l'apprentissage .....	123
4.5.6	La priorité du processus sur le résultat.....	124
4.6	Le niveau de l'apprentissage .....	125
4.7	RÔLE DU FACILITATEUR.....	126
4.8	Les bénéfices de l'approche centrée sur la personne.....	128
4.9	Limite du modèle et contre-argument à l'approche centrée sur la personne.....	129
4.9.1	La satisfaction des besoins de l'apprenant à tout prix.....	129
4.9.2	L' « humanisme » à outrance .....	130
4.9.3	Les dangers de la non directivité totale.....	131
Chapitre 5 : L'application de l'approche rogérienne :.....		133



6.3.3	L'influence de Lindeman dans la compréhension des caractéristiques de l'adulte .....	173
6.3.4	L'influence de Freire .....	174
6.4	Concepts clés chez Knowles.....	176
6.4.1	L'andragogie : une nouvelle théorie de l'éducation des adultes .....	176
6.4.2	L'auto-apprentissage accompagné .....	177
6.4.3	Le leadership participatif.....	178
6.5	Le niveau de l'apprentissage .....	180
6.6	Le rôle de l'andragogue .....	182
6.7	Les bénéfices de l'approche autodirigée .....	183
6.8	Les limites du modèle et contre-argument à l'approche.....	184
6.8.1	L'andragogie : une série de présuppositions plutôt qu'une théorie .....	184
6.8.2	Le manque de réflexion critique couplé à un besoin de satisfaire les besoins de l'apprenant à tout prix.....	185
6.9	Les difficultés de l'implantation de l'approche autodirigée.....	186
6.9.1	Doute face au besoin d'auto-direction en apprentissage.....	186
6.9.2	La formation des enseignants centré sur la didactique de matières .....	187
6.10	Knowles et le changement en organisation .....	188
6.10.1	Une vision mécaniste et restreinte du changement .....	189
6.11	Conclusion .....	190
Chapitre 7 : Freire et l'éducation libératrice .....		192
7.1	Introduction .....	193
7.2	La contribution de Freire .....	194
7.3	Le parcours de Freire : historique et influences .....	196
7.4	Concepts clés de Freire.....	198
7.4.1	Le concept d'éducation libératrice : la réflexion critique, le dialogue, l'action sociale, la libération par l'émancipation.....	198
7.4.2	L'humanisation en éducation : influences humanistes chez Freire et Rogers, similarités et différences .....	202

7.4.3	Freire et la notion de la liberté .....	210
7.5	Freire et l'andragogie.....	211
7.6	Le niveau de l'apprentissage .....	212
7.7	Le rôle du coordonnateur d'apprentissage.....	212
7.8	Les bénéfices de l'éducation libératrice .....	213
7.9	Les limites du modèle et contre-argument à l'approche.....	214
7.9.1	Le dialogue : l'unique façon de prendre conscience des croyances.....	214
7.9.2	L'apprenant une « victime » .....	216
7.10	Les difficultés d'implantation de l'approche critique.....	216
7.10.1	Les forces contrôlantes du pouvoir .....	216
7.10.2	La force de l'illusion et ses bénéfices secondaires.....	218
7.11	Freire et le changement en organisation .....	219
7.11.1	L'équilibre entre la liberté et la discipline .....	219
7.11.2	La pratique d'une éthique éducative de l'humain .....	220
7.12	Conclusion .....	222
Chapitre 8 : Mezirow et la théorie de la transformation.....		225
8.1	Introduction .....	226
8.2	La contribution de Mezirow .....	230
8.3	Le parcours de Mezirow : historique et influences.....	231
8.4	Concepts clés de Mezirow .....	236
8.4.1	La théorie de la transformation .....	236
8.4.2	L'apprentissage émancipateur.....	237
8.4.3	La stratégie de transformation en dix étapes.....	238
8.4.4	Le changement de perspective .....	239
8.4.4.1	Des variantes du modèle de changement de perspective de Mezirow.	240
8.4.5	Le dialogue de groupe et les conditions idéales d'Habermas .....	247
8.5	Mezirow et l'andragogie.....	248
8.6	Le niveau de l'apprentissage .....	249
8.7	Le rôle de l'éducateur en apprentissage transformationnel .....	250

8.8	Les bénéfices de l'apprentissage transformationnel .....	252
8.9	Les limites du modèle et contre-argument à l'approche.....	253
8.9.1	La formule de réflexion dialogique et ses limites .....	254
8.9.2	Difficultés d'application en classe .....	256
8.10	Les difficultés d'implantation de l'apprentissage transformationnel .....	259
8.10.1	La difficulté du passage à l'action en transformation .....	259
8.10.2	Le manque de préparation des enseignants.....	262
8.11	Mezirow et le changement en organisation .....	264
8.12	Conclusion.....	267
	Chapitre 9. Boyd et l'éducation transformationnelle .....	269
9.1	Boyd et l'éducation transformationnelle .....	270
9.1.1.	Introduction.....	270
9.2	La contribution de Boyd .....	271
9.3	Le parcours de Boyd : historique et influences .....	274
9.4	Concepts clés de Boyd.....	276
9.4.1	Émancipation et réalisation de soi.....	276
9.4.2	L'éducation transformationnelle .....	278
9.4.3	Le processus de discernement.....	280
9.4.4	Le deuil élément clé de la transformation .....	281
9.4.5	L'utilisation de la métaphore : .....	284
9.4.6	La nécessité du groupe .....	285
9.5	Parallèle entre Boyd et Mezirow .....	286
9.6	Boyd et l'andragogie .....	289
9.7	Le niveau de l'apprentissage .....	290
9.8	Le rôle de l'éducateur en éducation transformationnelle .....	291
9.9	Les bénéfices de l'éducation transformationnelle .....	294
9.10	Les limites du modèle et contre-argument à l'approche.....	294
9.10.1	Un accompagnement complexe et exigeant .....	294
9.10.2	Le deuil, un processus de changement difficile .....	296

9.10.3	Les limites des mondes spirito-matériels .....	297
9.11	Les difficultés d’implantation de l’Éducation transformationnelle en Éducation .....	300
9.11.1	L’éducation peu sensibilisée à la dimension psychoanalytique de l’apprentissage .....	300
9.11.2	L’inconscient : une dimension niée par le monde matérialiste .....	301
9.12	Boyd et le changement en organisation .....	302
9.13	Boyd ouvre la porte à la spiritualité en éducation .....	307
9.14	Conclusion .....	308
Chapitre 10 : L’éducation spirituelle en apprentissage transformationnel .....		310
10.1	Introduction .....	311
10.2	L’éducation spirituelle une partie intégrante de l’apprentissage transformationnel .....	314
10.3	La spiritualité dans le cycle de la transformation .....	318
10.4	Historique et influences .....	320
10.5	Concepts clés .....	323
10.5.1	Définition de la spiritualité en apprentissage .....	323
10.5.2	Ce qu’on entend par un apprentissage holistique .....	323
10.5.2.1	La dualité corps-esprit .....	325
10.6	À quel niveau l’apprentissage? .....	327
10.6.1	Notion de conscience en spiritualité .....	329
10.7	Rôles de l’éducateur en éducation spirituelle .....	330
10.7.1	Attitudes et compétences .....	331
10.7.2	Un agent de changement .....	332
10.8	Des outils d’intégration de la spiritualité en apprentissage .....	333
10.8.1	La pratique du discernement .....	333
10.8.2	Les « trois pages du matin » de Cameron .....	334
10.8.3	L’intuition .....	335
10.8.4	L’utilisation de la question .....	335

10.8.5	Le recours au dialogue .....	336
10.9	Les bénéfices de l'éducation spirituelle.....	337
10.10	Les limites de l'éducation spirituelle et contre-argument à cette forme d'apprentissage .....	337
10.10.1	Une spiritualité déconnectée de la réalité.....	337
10.10.2	La nécessité d'une structure d'encadrement .....	339
10.11	Ce qui fait obstacle à l'éducation spirituelle en milieu de travail .....	341
10.11.1	Le manque de stratégies concrètes d'implantation de la spiritualité.....	342
10.11.2	L'effort de croissance récupéré à des fins de productivité.....	342
10.11.3	Les peurs inhérentes à la pratique .....	345
10.11.4	Conflit entre les valeurs spirituelles de l'éducateur et les valeurs du milieu .....	346
10.12	L'éducation spirituelle un levier du changement en organisation.....	348
10.13	Conclusion.....	351
11.1	Introduction .....	355
11.2	L'exploration appréciative.....	355
11.3	La Vie Constructive® – Un concept Éducationnel hÉrité de la culture japonaise .....	361
11.4	Caractéristiques des approches transformationnelles inspirées de l'Occident et de l'Orient – Tableau comparatif.....	375
PARTIE III .....		382
Bilan des apprentissages et recommandations .....		382
Chapitre 12 : L'apprentissage transformationnel : réflexion de synthèse .....		383
12.1	Introduction .....	384
Chapitre 13 – Évaluation de l'atteinte des objectifs.....		406
13.1	Introduction .....	407
13.2	Évaluation et positionnement d'expert .....	411
13.2.1	Introduction.....	411
13.2.2	Les conclusions de nos lectures .....	413

13.2.3	Les découvertes de ma recherche de lecture .....	421
13.2.4	Les freins actuels à la transformation.....	424
13.2.5	Des pistes de solutions .....	425
13.3	Bilan de nos apprentissages .....	427
13.3.1	Apprentissages au plan du savoir et découvertes.....	427
13.3.2	Apprentissages au plan méthodologique.....	434
13.3.3	Apprentissages au plan professionnel .....	443
13.3.4	Apprentissages au plan personnel .....	449
13.3.5	Conclusion sur les apprentissages et atteintes des objectif .....	461
13.4	PROSPECTIVE.....	463
	Conclusion générale .....	468
	Références .....	472

*Liste des Appendices*

APPENDICE A	L'influence de Rogers en Programmation Neuro-Linguistique	Page 485
APPENDICE B	Adaptation du modèle de groupe intensif de Rogers en organisation moderne	Page 497
APPENDICE C	Grille de synthèse de Rogers : la théorie humaniste	Page 499
APPENDICE D	Grille de synthèse de Knowles : l'andragogie	Page 501
APPENDICE E	Grille de synthèse de Freire : l'éducation libératrice	Page 503
APPENDICE F	Grille de synthèse de Mezirow : théorie de l'apprentissage transformationnel	Page 504
APPENDICE G	Étude de cas	Page 508
APPENDICE H	Grille de synthèse de Boyd : l'éducation transformationnelle	Page 515
APPENDICE I	Grille de synthèse English et al. : la pratique de l'éducation spirituelle	Page 519
APPENDICE J	L'apprentissage transformationnel en éducation des adultes, courants de pensée, historique et fondements 1885-2007	Page 522

*Liste des tableaux*

TABLEAU 1	Tableau comparatif Knowles-Rogers	Page 170
TABLEAU 2	Similarités de parcours, d'influences et de pensées et différences entre Freire et Rogers	Page 202
TABLEAU 3	Variantes de la stratégie de changement de perspective en dix étapes de Mazirow	Page 241
TABLEAU 4	Tableau comparatif Boyd et Mezirow	Page 286
TABLEAU 5	Techniques de résolution de problèmes versus l'exploration appréciative	Page 360
TABLEAU 6	Caractéristiques des approches transformationnelles inspirées de l'Occident et de l'Orient	Page 379
TABLEAU 7	Tableau synthèse des théories de la transformation	Page 391
TABLEAU 8	Caractéristiques et limites en apprentissage transformationnel	Page 400
TABLEAU 9	Parallèle entre l'apprentissage transformationnel et l'éducation spirituelle	Page 401

*Liste des figures*

FIGURE 1	Relations entre les modèles de théorie de l'apprentissage et les situations d'apprentissage (traduction libre)	Page 181
FIGURE 2	Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage	Page 389

### *Remerciements*

Nous aimerions d'abord offrir nos plus sincères remerciements à Madame Gaétane Payeur, notre tutrice. Nous avons été favorisée d'être accompagnée à la Maîtrise par une andragogue de la trempe de Madame Payeur. Elle nous a à la fois encouragée, appuyée et est restée présente tout au long du processus tout en nous laissant découvrir et faire l'expérience de la Maîtrise. Elle a souligné les secteurs à renforcer, aidé à mettre en place et à organiser la structure et a fait confiance à l'expérience. Comme andragogue, nous ne pouvions avoir meilleur modèle.

Madame Payeur a une capacité d'émerveillement et d'ouverture à la nouveauté et à la création qui est incroyable. Pour un professeur qui a enseigné de si nombreuses années, d'avoir réussi à conserver un tel enthousiasme face à l'apprentissage est une qualité remarquable et précieuse dans le monde académique. Elle n'a pas peur de risquer et d'explorer l'inusité. Nous sommes convaincue que notre expérience d'étude et notre développement n'auraient pas été aussi riches, de même que notre compréhension de l'andragogie si nous n'avions été accompagnée à la Maîtrise par une andragogue totalement congruente à le modèle andragogique qu'elle porte. Cela prend beaucoup de courage et de confiance pour accompagner un apprenant dans un processus non directif à la Maîtrise tout en respectant les exigences.

Enfin nous remercions Madame Payeur d'avoir eu le courage de nous accueillir à l'Université sur la base de nos études et expériences professionnelles en éducation des adultes. Nous lui sommes profondément reconnaissante d'avoir reconnu le potentiel, de nous avoir aidée à réussir et de nous avoir fait confiance.

Nous aimerions également remercier notre époux pour sa patience, son encouragement, et son support indéfectible qui n'a jamais failli en huit ans d'étude.

Merci à l'environnement monastique de Champboisé, cette aire de recueillement, pour l'ouverture d'esprit qu'on y trouve, pour le havre de paix, la sécurité, et les petites attentions. Merci de nous avoir fourni un environnement où la beauté et la tranquillité nourrissent l'expression et la créativité.

Enfin merci à Julia Cameron et à son ouvrage *Libérez votre créativité : Osez dire oui à la vie!* (1995). Sans le savoir cette auteure nous a servi de mentor intérieur en fin d'essai au moment où nous étions momentanément désorientée, débordée devant tout le matériel accumulé. C'est par pure coïncidence que nous avons pensé à apporter son livre juste avant de partir en retraite à Champboisé. Ce livre a été notre compagnon de route jour après jour pendant un mois et nous a été d'une aide inestimable. Sans elle nous ne croyons pas que nous aurions été capable de faire face à tout le travail intérieur et extérieur que ce projet représentait. Nous avons réalisé à travers elle l'impact transformationnel qu'un auteur profondément authentique peut avoir chez son lecteur.

*Introduction*

Cette étude est le résultat de quatre années de recherche, de lectures, d'analyse et de réflexion qui nous ont permis non seulement de comprendre cognitivement l'approche, l'influence et la contribution en apprentissage transformationnel de cinq théoriciens clefs, mais d'intérioriser leur approche d'intervention pour l'adapter à notre pratique professionnelle comme andragogue. Marcher dans les souliers de ces grands penseurs a été une expérience vivifiante, troublante par moment par l'authenticité et la pertinence de leurs observations et nous a permis d'objectiver et de renforcer notre démarche professionnelle et de répondre à la question de départ qui a lancé notre recherche.

Le questionnement à l'origine de notre orientation de lectures découle de notre expérience d'enseignante et de praticienne en programmation neuro linguistique (PNL) et en Vie Constructive, de notre formation comme andragogue et de nos douze années d'apprentissage et de pratique professionnelle comme spécialiste de l'apprentissage dans la fonction publique canadienne.

La question est : Est-ce qu'un changement de culture en profondeur et « signifiant » par l'apprentissage et une approche humaniste de la transformation, est possible et faisable dans la fonction publique canadienne? Cette question, nous la portons depuis notre entrée dans la fonction publique il y a quatorze ans. Probablement parce que nous étions déjà profondément ancrée comme enseignante et praticienne dans

des approches alternatives de la communication et de la transformation principalement orientées vers le développement de la personne.

Cette question nous ne pouvions nous la poser et lui donner un regard d'authenticité avant d'être prête émotionnellement et professionnellement à entendre la réponse.

M. Benoît Charbonneau avait déjà soulevé un questionnement à cet effet durant notre formation d'andragogue mais nous avons évité la réponse. Il nous fallait la démarche de recherche, d'analyse et de réflexion de la maîtrise pour qu'en toute fin, retiré du monde, nous comprenions et acceptions toutes les dimensions et les possibilités que cette réponse porte pour nous et pour le milieu et lui donner enfin le regard d'authenticité qu'elle mérite.

Rainer Maria Rilke offre cette merveilleuse citation dans *Lettres à un jeune poète*:

Ne cherchez pas pour le moment des réponses qui ne peuvent vous être apportées, parce que vous ne sauriez pas les mettre en pratique, les «vivre». Et il s'agit précisément de tout vivre. Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être, simplement en les vivant, finirez vous par entrer insensiblement, un jour, dans les réponses. (p. 43)

Tout le monde souhaite travailler dans un environnement fondé sur l'ouverture, la confiance, l'autonomie et l'engagement et Rogers (voir chapitres 4 et 5 sur Rogers) faisait déjà la preuve, il y a 40 ans, que c'était beaucoup plus productif pour les organisations que d'imposer un système de contrôle. Alors on peut se demander pourquoi cela ne se passe pas en organisation?

Notre démarche de lecture s'est articulée autour de cinq groupes d'auteurs, en commençant par une étude approfondie et détaillée :

- 1) d'auteurs de synthèse comme Cranton (1992, 1994, 1996, 2006a, 2006b), English, Fenwick et Parsons (2003); Merriam, Caffarella (1999) et Baumgartner (2007), et Taylor (1998, 2000, 2007) qui nous ont donné dès le départ le contexte d'évolution et d'influences humaniste, critique et constructiviste des théoriciens clefs en apprentissage transformationnel;
- 2) de cinq théoriciens majeurs en apprentissage transformationnel : Rogers (1968, 1971, 1976, 1980, 1983); Knowles (1950, 1980, 1985, 1989, 1990); Freire (1971, 1978, 2001, 2006); Mezirow (1981, 1990, 1991, 2000, 2001) et Boyd (1988, 1991) (à la fois dans leur pensée initiale et plus récente) qui sont à l'origine du changement par l'apprentissage et dont les pratiques et théories ont profondément influencé le milieu du développement de l'adulte;
- 3) d'auteurs critiques comme Boyer (1984); Brookfield (1986, 1987, 1990, 1995, 1999, 2005, 2006); Grace (1996) et Taylor E.W. (1998, 2000, 2007) pour nous donner un niveau d'objectivité et de détachement par rapport à ces théoriciens;
- 4) d'auteurs alternatifs comme Bandler & Grinder (1976, 1999); Cloutier (2004); Dirks (2000, 2001); English (2001) et English, Fenwick et Parsons (2003); Merriam, Caffarella et Baumgartner qui consacrent toute une section sur la spiritualité dans leur nouvelle édition 2007; Murase (1996); Palmer (1983, 2000); Pauchant (2000); Reynolds (1984, 1989, 1991, 1993); Secretan (1996); Tisdell & Tolliver (2001); et Wilber (1986, 1997, 2000) qui nous permettent d'intégrer la

spiritualité et d'envisager d'autres façons de considérer l'approche de l'apprentissage transformationnel que celle privilégiée par la pensée nord-américaine;

- 5) d'auteurs du changement et de l'apprentissage en organisation comme Collins (2003); de Gaulejac (2005); Dixon (1999); Drucker (1999, 2008); Kofman (2006); Kourilsky (2008); Laliberté (2007); Luc (2004); Maslow (2008) et Senge (1999, 2005) et en éducation comme Marcotte (2006) et Portelance (1990, 1997) qui permettent d'asseoir l'apprentissage transformationnel en milieu organisationnel et éducationnel et d'aller vérifier sommairement ce qui se passe en apprentissage sur le terrain et éventuellement camper nos découvertes et apprentissages dans notre pratique.

Cet essai est ponctué de tableaux synthèse et comparatifs qui en facilitent la compréhension. Vous y trouverez également l'évolution du questionnement et les constats que nous avons faits suite à nos lectures qui nous l'espérons contribueront à vous donner une idée plus approfondie des influences en éducation des adultes et un éclairage de ce qui fait avancer ou empêche l'apprentissage des adultes et le changement chez les individus et en organisation.

## PARTIE I

*Problématiques et objectifs*

## 1.1. PROBLÉMATIQUE RELIÉE AU MILIEU

Notre implication dans de nombreux postes de spécialistes en apprentissages dans la fonction publique canadienne et notre participation et notre observation de deux programmes majeurs de développement en leadership de type transformationnel, à caractère humaniste et andragogique, à l'École de la Fonction publique du Canada ont suscité des questionnements très profonds quand aux possibilités et limites que présentent l'apprentissage comme outil de transformation en milieu gouvernemental.

Nous aspirions à notre entrée dans la fonction publique, peut-être naïvement et en grande partie à cause de notre passion pour le développement de la personne, à mettre toutes nos compétences et talents d' « agent transformateur » au service de la fonction publique pour encourager le développement, la croissance et l'apprentissage. Toutefois nous y avons vécu une toute autre réalité. Pendant douze ans comme spécialiste en apprentissage, nos techniques, talents et connaissances ont été utilisés pour nourrir des programmes adaptés à la fonction publique, en réponse à un milieu dont les orientations politiques visent avant tout à servir, à être redevable et à rassurer la population par des politiques et des programmes à court terme, qui varient, naissent et meurent au gré des gouvernements et des gestionnaires en place. Il nous est apparu que le risque, la créativité et le développement de la personne au-delà des nécessités de la culture organisationnelle n'étaient pas des priorités. En fait d'après nos observations, ces

perspectives étaient davantage perçues comme des menaces à la culture du milieu et au *statu quo*.

Dans ces conditions, la nature même de la culture devient le principal obstacle à sa progression comme le mentionne Dixon (1999) :

Il existe une interrelation entre le développement des individus et celui des organisations qui se veut être à la fois l'espoir et l'obstacle du changement organisationnel. Le paradoxe est qu'une organisation ne peut changer de façon importante sans que les individus qui la composent expérimentent eux-mêmes des changements importants; toutefois ces mêmes personnes se trouvent limitées dans leur développement par le système même dans lequel ils évoluent. (traduction libre) (p. 169)

Nos talents et stratégies de développement de la personne ont été consacrés à comprendre cette culture, à y survivre et à nous y adapter. Pendant douze ans nous n'avons cessé de nous poser la question initiale, en silence. Nous la poser ouvertement nous mettait en situation de vulnérabilité par rapport à notre milieu, par rapport à nos choix professionnels et à notre propre intégrité. Nous avons donc entrepris cette étude en bonne partie pour trouver réponse à une question qui nous brûlait, faire une réflexion et dégager des conclusions et possiblement de nouvelles orientations pour le milieu de travail et pour notre prochaine étape de carrière.

Dans cette perspective, l'étude avait également pour but de développer une connaissance et un niveau avancé d'expertise sur le sujet de la transformation et de l'apprentissage et de nous consolider comme andragogue pour nous positionner professionnellement de façon congruente comme spécialiste et facilitatrice du développement transformationnel.

Comme l'affirme Dixon (1999, p. 3), on ne peut dissocier l'apprentissage du changement. Ils se renforcent l'un et l'autre. L'apprentissage amène l'apprenant à se recréer ou à recréer sa réalité, à se libérer des conditionnements, à discriminer et à établir sa propre ligne de conduite et d'expression à l'intérieur d'une culture souvent bien établie qui cherche davantage la conformité que la libre expression. Senge (1999, p. 22) partage également cette vision et relie le changement à l'apprentissage : « Dans le changement profond, il y a apprentissage ». Les processus de changement individuel et organisationnel sont indissociables. Ils font partie l'un de l'autre. Selon Dixon (1999, p. 169) l'organisation ne peut donc aspirer à des changements « significatifs » si elle ne permet pas que le développement de ses employés dépasse les limites de son système.

Est-ce qu'un changement de culture par l'apprentissage, vers une approche plus humaniste, est possible dans une institution fortement hiérarchisée, bureaucratisée, qui cherche à protéger le *statu quo*? Comment susciter un changement de culture signifiant dans un tel contexte de dualité et d'incongruence, où contrôle et autonomie, conformité et créativité s'opposent?

Kofman (2006) définit la culture ainsi :

La culture se définit le mieux par les normes de croyances et les attentes de « la façon dont les choses se font ici ». La culture se forme à partir du message que les membres du groupe reçoivent de la manière dont ils doivent se comporter. Cela inclut les buts communs, les croyances, les activités journalières, les besoins ou valeurs. La culture existe dans tous groupes, des corporations aux clubs sportifs, des écoles aux familles. (traduction libre) (p.15)

Pour nous aider à répondre à ces questions et à comprendre ce qui nourrit ou arrête l'élan émancipateur de développement aux plans individuel et organisationnel,

nous nous sommes tournée vers des théoriciens majeurs de la transformation par l'apprentissage. Leur pensée et leur recherche peuvent-elles nous permettre de comprendre et d'apporter des solutions à la situation d'impasse dans laquelle se trouvent les organisations pour susciter le changement et aider le spécialiste en apprentissage à assumer son rôle d'agent de changement? Est-ce que l'apprentissage organisationnel est un outil qui peut soutenir l'effort créateur de changement vers une culture humaniste qui permettra aux individus et aux organisations de grandir et de se transformer? Existe-t-il des alternatives?

## 1.2. PROBLÉMATIQUE RELIÉE AUX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les projets au gouvernement canadien sont de courtes durées. Nous avons travaillé jusqu'à maintenant comme spécialiste en apprentissage sur des projets de pointes en apprentissage sans vraiment pouvoir exercer un rôle d'influence par rapport aux problèmes systémiques vécus en organisation. Nous croyons que la meilleure façon d'influencer un changement durable est par l'enseignement, l'enseignement universitaire qui permet de rejoindre la relève étudiante, indépendante et ouverte d'esprit, consciente et prête à discuter des enjeux et à s'engager dans un mouvement de changement vers des pratiques plus humanisantes et conscientes. Notre projet d'essai vise une réalisation professionnelle d'enseignante, de conseillère et de consultante indépendante à long terme dans un milieu où nous pourrions utiliser l'ensemble de nos talents et de notre créativité et requiert l'atteinte d'un niveau d'expertise et de connaissance avancé et à jour du contexte, de l'histoire, des influences de pensées et de pratiques en apprentissage

transformationnel et des défis inhérents à l'apprentissage et au changement en organisation pour pouvoir enseigner et jouer un rôle d'influence à des niveaux supérieurs. Pour ce faire nous devons pousser plus loin la recherche et l'approfondissement du thème de la transformation et du changement et développer les compétences et « attitudes » qui vont nous permettre d'étendre notre capacité d'intervention et de développement des individus à des dimensions plus larges et systémiques d'intervention dans des groupes et en organisation.

### 1.3. ÉLAN DE DÉPART ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

#### 1.3.1. Élan de départ

Devenir une professionnelle de « l'éducation » des adultes, par une démarche rigoureuse de lectures, de réflexion et d'analyse du contexte historique, des courants d'influences et des pensées, des théoriciens majeurs de l'apprentissage transformationnel – pas seulement une technicienne de la formation – voilà ce qui a inspiré dans un premier temps notre trajectoire de développement professionnel en écrivant cet essai.

L'élan de départ de notre essai a été inspiré par cette affirmation de Cranton (1992) :

Toutefois c'est la conscience et la réflexion sur le contexte du domaine dans lequel nous travaillons – son histoire, les idées que les autres s'en font, et ses bases théoriques – qui séparent le professionnel de l'éducation des adultes du technicien. L'importance de cette prise de conscience [du contexte] grandit au fur et à mesure que l'éducation des adultes s'éloigne de la simple attention accordée à satisfaire les besoins exprimés par les apprenants vers la responsabilité d'encourager des attitudes de questionnement et d'autoréflexion critique. (traduction libre) p. 3)

Comme dans le cas de Rogers (1971), notre démarche première en accompagnement des adultes s'est faite davantage en croissance personnelle et en

transformation individuelle et de groupe et nous avons voulu pousser plus loin notre compréhension, notre expérience et notre questionnement de ce qui peut stimuler ou retarder la transformation par l'apprentissage dans des systèmes plus larges en organisation et confirmer du même coup si notre démarche professionnelle comme spécialiste en apprentissage et nos valeurs sont congruentes à notre milieu de travail. Comme l'indique Boyd & Meyers (1988), l'objectif est : « ... d'aller dans le sens d'une globalité évidente quand on parle d'intégrité personnelle. Par exemple, est-ce que le symbole de réussite adoptée par notre société est en harmonie avec l'image que je me fais de ma façon de vivre ma spiritualité au sein d'une communauté? » (traduction libre) (p. 282)

Notre démarche de Maîtrise vise aussi une autre étape de développement d'authenticité comme facilitatrice de la transformation inspirée par cette affirmation de Palmer (1997) qui déclare qu'on enseigne qui on est.

### 1.3.2 Objectif général de l'essai

Le but de cet essai est d'ancrer et d'élargir le champ de nos connaissances et de nos interventions du domaine de l'apprentissage transformationnel comme andragogue pour être à l'aise et compétente à faciliter la transformation à l'intérieur de systèmes plus larges et plus complexes en organisation.

Notre projet globalement est de développer un niveau d'expertise et de connaissances des différents modèles d'influence en apprentissage transformationnel, pour dépasser les modèles appris, jeter un regard critique sur ce qui se fait en

transformation depuis 50 ans en commençant par Rogers (1968, 1971, 1976, 1980, 1983), et nous approprier notre propre modèle.

### 1.3.3 Objectifs généraux d'apprentissage

- 1) Développer une connaissance approfondie des théories et pratiques de l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes par l'étude de cinq théoriciens majeurs : Rogers, Knowles, Freire, Mezirow et Boyd.
- 2) Renforcer notre connaissance du modèle andragogique pour pouvoir y repérer des éléments et faire des liens avec la perspective transformationnelle.
- 3) Étudier quelques modalités d'application des théories de l'apprentissage transformationnel en milieu organisationnel de formation.
- 4) Développer une conscience critique des facteurs facilitants ou nuisibles au changement pour une culture à caractère humaniste dans la fonction publique canadienne.

### 1.3.4 Objectifs spécifiques d'apprentissage

- 1) Illustrer l'arrimage des pratiques andragogiques à l'apprentissage transformationnel.
- 2) Élaborer un regard critique des approches transformationnelles et préciser notre positionnement personnel dans une perspective de développement professionnel.
- 3) Explorer certaines contributions d'approche émergentes, dites alternatives autour de l'apprentissage transformationnel dont certaines sont déjà identifiées par Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007).

- 4) Élargir notre répertoire de conditions facilitantes dans notre travail d'intervention andragogique.

#### 1.4 LIMITES DU PROJET

Nous ne ferons pas de vérification terrain. Nous ne ferons pas d'analyse des conditions d'implantation. Les applications observées se limiteront au milieu organisationnel. Le choix des auteurs est circonscrit par le facteur temps.

Nous étudions donc dans ce rapport les modèles de cinq théoriciens majeurs, que nous exposons au regard critique d'auteurs de synthèse et d'auteurs critiques, dans le but de nous approprier un modèle qui nous aidera à nous orienter et à trouver des réponses qui nous consolideront comme professionnelle de l'apprentissage et du changement.

## *Chapitre 2 : Le cadre théorique*

## 2.1 CATÉGORIE DE SÉLECTION DES AUTEURS

### 2.1.1 Les auteurs de synthèse

Pour nous aider à identifier les théoriciens majeurs qui ont influencé l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes, les situer dans un continuum d'influences, saisir leurs idées clefs et l'apport qu'ils ont fait dans le domaine de l'apprentissage transformationnel, nous nous sommes d'abord tournée vers des auteurs de synthèse.

Principalement Merriam et Caffarella (1999) et Baumgartner qui s'est ajoutée pour la dernière édition 2007 de *Learning in Adulthood : a Comprehensive Guide*, « une bible » en éducation des adultes, selon nous, qui contient tous les détails à jour, des grands courants d'influence et de pensées et des grands théoriciens qui sont à l'origine de ce qu'on retrouve et qui se pratique présentement en éducation des adultes.

La dernière édition inclut deux nouveaux chapitres, en réponse aux nouvelles attentes des apprenants qui se questionnent maintenant sur l'influence de la culture et de la spiritualité en éducation des adultes. Ce sont deux secteurs qui nous intéressent particulièrement et que nous avons approfondis par la lecture d'auteurs alternatifs qui suggèrent des approches, des solutions pour répondre aux défis que représentent, par exemple, le développement d' « attitudes » (en apprentissage transformationnel on parle davantage de développement d'attitudes que de compétences) comme la liberté, la créativité et l'authenticité, des qualités essentielles à la pratique de l'apprentissage

transformationnel. Pour développer ces attitudes, on doit se tourner vers d'autres approches qui apportent des alternatives au dialogue rationnel de groupe, typique du modèle nord-américain de la transformation.

Le modèle est grandement influencé par Mezirow (1991), le principal théoricien de la transformation. Toutefois les deux études de recherche faites sur Mezirow par Taylor (1998, 2007), un spécialiste de l'approche de Mezirow, confirment que la transformation implique d'autres dimensions que les dimensions cognitives de recadrage suggérées par Mezirow : « Ces études et d'autres aussi démontrent clairement que l'apprentissage transformationnel ne se fait pas seulement de façon rationnelle et consciente, mais inclut une variété de modes extra-rationnels et inconscients qui permettent de modifier les structures de sens ». (traduction libre) (p. 38)

Cranton (1992) et Taylor (1998, 2000, 2007) sont deux experts qui ont largement documenté le sujet et dont la pratique, d'après Mezirow (2000, xiv), a grandement contribué à l'évolution de la théorie de la transformation. Ils apportent une mine d'informations importantes pour éclairer notre rapport d'essai.

Les deux études de recherche sur Mezirow produites par Taylor (1998, 2007) comprennent une analyse approfondie des résultats de recherches et des thèses qui ont été écrites sur le sujet de la théorie de la transformation, inspirées par Mezirow (1991). La première étude, *Theory and practice of Transformative Learning : A Critical Review* publiée en 1998 identifie 104 sources de référence sur le sujet de l'apprentissage transformationnel et passe en revue 46 thèses de recherche non publiées faites sur la théorie de Mezirow dont les résultats permettent de mesurer les écarts entre la théorie et

la pratique et d'identifier les zones de controverse pour pouvoir pousser la théorie plus loin. Dans cette étude, Taylor (1998) fait référence aux conditions essentielles et aux diverses techniques qui favorisent l'apprentissage transformationnel. Il explore également Boyd (Boyd & Myers 1988, Boyd 1991) et Freire (1970) qui ont aussi fait des percées importantes dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage transformationnel. Il a consacré son étude non seulement à l'analyse critique de la théorie de Mezirow (2001) mais à l'élaboration d'un inventaire d'applications pratiques qui permettent aux praticiens de faire le pont avec la théorie. Selon lui, alors que de nombreuses recherches ont contribué à faire avancer la théorie, très peu de recherches ont été faites dans le domaine des applications pratiques pour faciliter cette forme spécifique d'apprentissage.

Sa plus récente étude, *An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005)*, publiée en 2007 cible davantage la pratique et fait l'analyse de 40 études, publiées par des pairs qui font état des dernières découvertes et applications pour permettre de faciliter l'apprentissage transformationnel. Tout en reconnaissant le bien-fondé et la valeur toujours actuelle de la théorie de la transformation de Mezirow (1991), Taylor (1998, 2007) conserve un regard critique, utile pour nous aider à objectiver notre démarche comme praticienne de la transformation.

Cranton (1992, 1994, 1996) a écrit plusieurs ouvrages sur l'approche transformationnelle de Mezirow (1991) et ses applications. Elle a également fait une

étude approfondie des courants d'influences en éducation et elle est une professionnelle de la pratique de l'approche transformationnelle mise de l'avant par Mezirow (1991).

English, Fenwick et Parsons (2003) ont fait une étude exhaustive et objective de l'importance de l'intégration de la spiritualité en éducation et en organisation et des diverses formes que celle-ci peut prendre ainsi que les défis et le genre de préparation nécessaire pour le praticien qui veut l'introduire dans sa pratique. Elles font ressortir combien les approches humanistes, expérientielles et constructivistes portent en elles un message spiritualiste ainsi que les effets dévastateurs de tenter de séparer l'esprit du travail. Non seulement ils expliquent les courants d'influence précurseurs à l'éducation spirituelle, Dewey (1959), Lindeman (1921), mais ils présentent toute une série d'auteurs et d'ouvrages qui traitent et abordent diverses approches et pratiques et fournissent des outils applicables au domaine de la spiritualité en éducation et en organisation. Ils abordent également toute la dimension éthique, ainsi que les défis et obstacles reliés à la pratique de cette forme d'apprentissage.

#### 2.1.2 Les auteurs critiques

À cause de sa recherche intensive et du regard critique qu'il jette sur Mezirow (1991), Taylor (1998, 2007) fait également partie du deuxième groupe d'auteurs critiques que nous avons consulté pour nous aider à objectiver notre démarche, à garder une position critique et à discerner et questionner les perceptions que nous avons déjà de ces théoriciens suite à la lecture des auteurs de synthèse et de notre étude de certains de ces théoriciens dans le diplôme d'études supérieures en andragogie (DESS).

Grace (1996) dans son document *Striking a critical pose : andragogy – missing links, missing values* questionne la profondeur d'intervention de l'approche de Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) et la liberté aléatoire et illusoire d'un modèle qui tout en cherchant à répondre aux besoins de l'apprenant ignore le contexte d'influence dans lequel il chemine. Cette perspective nous permet de prendre du recul et de regarder Knowles (1980, 1985, 1989, 1990,) de façon plus critique. Paradoxalement malgré nos quatre années d'étude en andragogie, nous n'avions qu'une idée très partielle de Knowles (1990) et l'idée que nous avions de l'andragogie tenait davantage des applications et du modèle observé par les facilitateurs en cours de formation, que d'une étude approfondie de Knowles (1990). En fait nous avons très peu lu Knowles (1990) en cours de formation. L'idée que nous en gardions était que c'était le « père de l'andragogie ». À aucun moment donné il y a quelques années - durant nos études – nous est venue l'idée de jeter un regard critique sur l'andragogie et sur Knowles.

Comme nous l'avons souligné, une des critiques que soulève Grace (1996) par rapport à Knowles (1970, 1978, 1980, 1989), c'est son manque de reconnaissance de l'influence du milieu sur l'apprentissage. Il centre davantage son approche sur des techniques d'intervention qui vont permettre de répondre aux besoins de l'apprenant et le rendre autonome sans tenir compte que l'apprentissage est souvent encadré et influencé par le milieu avec des méthodes d'intervention et des objectifs de développement déjà prédéterminés par l'organisation. C'est ce que relève Grace (1996) quand il affirme:

[...] Knowles isole de manière erronée l'apprenant adulte de la réalité du contexte en n'y prêtant pas attention dans son modèle [...] préoccupé par

l'individu, Knowles n'a jamais accordé de considération sérieuse aux empêchements sociaux et organisationnels en apprentissage des adultes; il n'a jamais brossé le tableau complet. Il a privilégié la méthode à la recherche de sens. (traduction libre) (p. 386)

Boyer (1984) fait une comparaison intéressante entre Rogers et Knowles dans *Malcolm Knowles et Carl Rogers* et arrive à la conclusion que les deux théories et approches sont sensiblement les mêmes. La lecture de ces deux auteurs nous a permis de jeter un regard critique et d'élargir notre point de vue et notre connaissance de l'andragogie et de mieux objectiver notre démarche d'andragogue.

Nous pensons que cette absence de dimension critique de l'approche andragogique de Knowles se reflète dans les éléments de contenus offerts dans la formation en andragogie. Toutefois elle est davantage présente ces dernières années à travers des auteurs comme Freire (2001, 2006), Mezirow (2000, 2001), Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) et Senge (1999, 2005). La dimension critique ressort également dans les discussions qui prennent place en classe sur les difficultés de la mise en pratique de l'andragogie. Mezirow (2001) lui-même redéfinit l'andragogie (l'art et la science d'aider les adultes à apprendre) pour y inclure une dimension de réflexion critique. Cette définition de l'andragogie nous apparaît plus complète :

Aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémisses (contexte social, historique et conséquences), voilà ce qu'est l'andragogie. (p. 216)

Face à ce que nous découvrons de nos lectures, garder une dimension critique par rapport à l'andragogie est une nécessité du développement de l'andragogue et devrait faire davantage partie de la formation.

### 2.1.3 Cinq grands théoriciens de l'apprentissage transformationnel

Pour nous aider à répondre à la question de départ et à nous consolider comme professionnel de la transformation en apprentissage, nous avons approfondi l'approche de cinq théoriciens. C'est le fait d'avoir réuni et comparé un groupe de théoriciens qui apporte la richesse à cette étude. Chacun d'eux définit la transformation par l'apprentissage à l'intérieur de sa sphère de spécialisation ou d'intérêt.

#### Carl R. Rogers, théoricien humaniste

Dès le début de nos lectures choisies, nous avons reconnu que toutes les approches d'apprentissage transformationnel et de facilitation développées par Knowles (1990), Freire (1971), Mezirow (2001) et Boyd (1988) portaient en elle une dimension humaniste de l'apprentissage. Selon Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007) : « Une bonne partie de la théorie de l'adulte, spécialement le concept d'andragogie et plusieurs des modèles d'apprentissage autogérés prennent racine dans des théories humanistes ». (traduction libre) (p. 294)

Les deux principaux humanistes qui ont influencé les théoriciens de l'apprentissage de cet essai sont Maslow (2008) et Rogers (1976). Ils partent tous les deux du principe que l'homme est foncièrement bon et qu'il possède en lui toutes les ressources dont il a besoin pour manifester ses potentialités et atteindre sa réalisation si on lui donne les conditions. Nous avons lu Maslow (2000, 2008) principalement pour comprendre la portée du concept d'actualisation qu'il a inspiré chez Rogers (1968, 1976, 1980). Toutefois pour les besoins de cette étude, nous avons décidé de nous consacrer à

Rogers (1968, 1971, 1976, 1980, 1983) principalement à cause de : a) la diversité des domaines et milieux d'applications visés par sa démarche (de Peretti, 1987, p. 5) b) sa connaissance et ses nombreuses années de pratique en éducation c) son approche unique de facilitation centrée sur l'apprenant inspirée de sa pratique psychothérapique d) son regard critique des possibilités et limites d'applications de l'apprentissage en organisation et e) la « révolution » que son approche suscite en éducation des adultes. Comme l'affirment Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007) ainsi que Cranton (1992) l'influence de Rogers se ressent chez les autres théoriciens de l'étude autant dans ses principes que dans sa pratique. Selon Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) :

De façon évidente, les principes de l'apprentissage significatif de Rogers et la vision de Maslow ont été largement intégrés en apprentissage des adultes. La théorie de l'andragogie de Knowles, avec ses présuppositions sur l'apprentissage adulte [...] et une large part des recherches et des écrits sur l'apprentissage autodirigé [...] sont ancrés dans les théories humanistes de l'apprentissage [...] En plus de l'andragogie et de l'apprentissage autodirigé, la notion de changement de perspective de Mezirow présente aussi des racines humanistes. (traduction libre) (pp. 282-284)

Quant à Cranton (1992) elle note que : « Cette approche [Carl Rogers] de la facilitation de l'apprentissage des adultes a été reprise, dans une moindre mesure, par Knowles et par plusieurs écrivains et praticiens. (traduction libre) (p. 8)

La lecture de Rogers nous a permis de mieux comprendre notre démarche professionnelle. Nous nous reconnaissons dans son histoire professionnelle. Tout comme lui notre cheminement s'est fait de l'intervention individuelle, à la facilitation de groupes de croissance (en communication et en transformation) et à l'accompagnement de groupes intensifs en organisation. Notre démarche nous permet de reconnaître et de

comprendre les défis auxquels Rogers a été confrontés pour faire reconnaître et accepter son approche dans le monde de l'éducation. Il aura fallu quelqu'un de la trempe de Knowles, totalement campé en éducation, pour opérer un transfert des principes et pratiques de facilitation inspirés de Rogers, en éducation par l'intermédiaire de l'andragogie. Rogers entrevoyait déjà la menace que représentait la forme d'enseignement « imposée » et « contrôlée » non seulement pour l'apprenant mais pour tout le système d'enseignement.

Quand on suit la démarche de parcours de Rogers, des années 60 aux années 80, on peut lire ses préoccupations et son engagement (voir chapitre 5 sur Rogers) à favoriser un changement dans les pratiques du milieu de l'éducation. En 1976 (1969 version originale) il écrivait :

Il faut trouver le moyen de créer au sein du *système* un climat dans lequel l'accent sera mis non sur l'*enseignement*, mais sur la facilitation d'un *apprentissage autodéterminé*. Alors seulement il sera possible de former cet individu créatif qui sera ouvert à l'intégralité de son expérience personnelle, qui en sera conscient, qui l'acceptera et qui sera sans cesse en train de changer. Je crois que ce n'est que de cette manière que nous pourrons provoquer une organisation scolaire créative, laquelle aussi se trouvera en perpétuelle mutation. (pp. 303-304)

Des préoccupations toujours présentes en éducation et soulignées par Gaston Marcotte (1996) le fondateur du Mouvement humanisation au Québec au Chapitre 5 sur Rogers.

Pour Rogers la *mutation* des organisations passe par le changement individuel. C'est sensiblement la même idée qu'avance Dixon (1999) quand elle affirme ce qui suit : « Je pars du principe que l'apprentissage organisationnel est une extrapolation du concept d'apprentissage individuel. Conséquemment, tout modèle d'apprentissage

organisationnel doit s'appuyer et être compatible avec la théorie de l'apprentissage individuel » (p.xxi). Ce qui nous amène à penser que l'influence humaniste de Rogers en éducation des adultes, autant sur le plan individuel qu'organisationnel, est beaucoup plus prépondérante que ce que veulent bien laisser entendre certains des auteurs de synthèse que nous avons consultés comme Cranton (1992) quand elle avance : « Carl Rogers (1951, 1969) a principalement écrit sur l'auto-actualisation du client en thérapie, mais il s'est aussi consacré à l'apprentissage adulte (voir *Freedom to Learn*, 1969) [...] » (traduction libre) (p. 8). Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) quand à elles confirment son influence par ces commentaires :

Du point de vue de la théorie de l'apprentissage, l'humanisme met l'emphase sur la responsabilité de devenir ce que l'on est en mesure de devenir. Ces doctrines sont, en grande partie, à la base de la théorie de l'apprentissage des adultes qui met l'accent sur la capacité d'auto-direction des adultes et sur la valeur de l'expérience dans le processus d'apprentissage. Deux des psychologues qui ont le plus contribué à notre compréhension de l'apprentissage du point de vue de cette perspective sont Abraham Maslow et Carl Rogers. (traduction libre) (pp. 281-282)

Nous savions vaguement, de par notre formation et notre pratique en Programmation Neuro-Linguistique, que Rogers avait influencé certains éléments de stratégie de communication en PNL. Rogers, on le verra, confirme lui-même que sa passion principale était la communication. À cause de notre connaissance approfondie et de nos nombreuses années de pratique en PNL, nous retraçons dans ses ouvrages les éléments d'influence de Rogers qu'on retrouve en PNL et nous pouvons faire des liens entre certaines stratégies que nous utilisons en PNL et des façons de faire que Rogers propose pour améliorer la communication et la rendre plus harmonieuse et efficace. Cela constitue un ajout intéressant à notre recherche et un enrichissement dont les résultats se

retrouvent en Appendice A. Des termes comme « congruence » qu'on retrouve dans le jargon de la PNL, proviennent de Rogers : voilà une autre découverte fort éclairante qui nous consolide comme enseignante en PNL et qui nous permet de refléter d'autres éléments d'influence dans notre enseignement. À plusieurs points de vue Rogers est le théoricien qui a le plus répondu à notre questionnement sur le plan personnel et professionnel. Les observations et préoccupations qu'il soulevait déjà il y a plusieurs années quant aux difficultés d'implanter des pratiques humanistes (centrées sur la personne) en organisation nous fournissent des pistes de réponse intéressante pour répondre à la question de départ.

À notre heureuse surprise nous pensons que Rogers nous donnera des pistes de réponse à la question initiale : est-ce qu'un changement de culture par des approches d'apprentissage humanistes est possible dans la fonction publique fédérale? Nous avons trouvé frappant de lire combien les observations de Rogers (1976) « pour faciliter l'apprentissage constructif, la maturation et le changement – que ce soit à titre individuel ou au sein d'organisation » (p. 304) sont toujours d'actualité et que le modèle de groupe intensif qu'il propose, pour faire une réforme dans le milieu de l'éducation, est toujours utilisé. À sa lecture, nous reconnaissons le caractère profondément humaniste et andragogique d'un programme de développement auquel nous avons participé comme gestionnaire de programme dans la fonction publique fédérale qui recoupe en tous points les caractéristiques du groupe intensif que propose Rogers (1976). Cela nous permet d'entrevoir le potentiel de changement possible qu'un programme comme *Direxion*, un programme intensif en leadership de six semaines offert aux gestionnaires prometteurs,

peut avoir comme effet transformateur dans la fonction publique fédérale. Nous tirerons quelques conclusions quand aux possibilités de changements d'un tel programme (voir détails en Appendice B).

Rogers (1980), on le verra au chapitre 5, se définit comme un *révolutionnaire tranquille*. En cela il rejoint la dimension critique de *l'activiste humaniste* qu'est Freire (2001). En les lisant de près, nous pouvons également établir des comparaisons intéressantes entre lui et Freire que l'on retrouve au tableau 2, p. 202-207.

Malcolm Knowles le « père de l'andragogie »

Knowles a été celui qui a campé l'approche non-directive, centrée sur l'apprenant dans le domaine de l'éducation. Nous avons déjà étudié Knowles (1990) au D.E.S.S. en andragogie principalement à travers ses applications. Nous voulons mieux connaître sa théorie, ses influences, son cheminement pour pouvoir repérer les éléments andragogiques qui se retrouvent chez les autres théoriciens de notre étude, Rogers, Freire, Mezirow et Boyd. C'est dans nos lectures sur Knowles que nous pouvons identifier et mieux comprendre en quoi l'approche humaniste de Rogers et l'andragogie se ressemblent et diffèrent. Jusqu'à ce que nous lisions Boyer (1984), nous n'arrivions pas à discerner clairement ce qui différenciait l'approche humaniste de Rogers de l'andragogie de Knowles. Boyer (1984) arrive à la conclusion qu'il n'y pas vraiment de différence entre les éléments essentiels de l'approche de Knowles et de Rogers : « L'andragogie et l'éducation centrée sur l'étudiant sont similaires dans toutes les catégories importantes étudiées [...] Les différences au niveau de l'emphase ou de

l'articulation de concepts particuliers semblent être dues aux affiliations professionnelles de Rogers et de Knowles » (traduction libre) (p.19). Ce qui les différencie, c'est essentiellement leur orientation professionnelle en psychothérapie et en éducation.

Nous connaissons aussi l'andragogie dans ses forces mais moins dans ses limites si ce n'est que les difficultés d'application en milieu de travail discutées en classe, et les aléas de travailler en organisation avec des experts qui pratiquent l'andragogie comme une « religion ». Comme le reconnaît Rogers (1983) « Tout peut devenir une règle imposée, même la liberté » (traduction libre) (p. 247).

Tout comme Rogers, Knowles a lui aussi suscité une sorte de « révolution » en éducation, déplaçant le centre de pouvoir de l'éducateur à l'apprenant : identification de ses besoins, prise en charge de son développement, évaluation de son apprentissage. Toutefois, comme nous avons pu le constater en organisation, des programmes à caractère profondément andragogique comme Direxion sont gérés par une culture organisationnelle dont les pratiques vont souvent à contre courant avec les principes et aux applications qu'on retrouve dans le programme. Les gestionnaires à leur retour au travail font face à l'impossibilité de mettre en pratique les concepts, et les attitudes telles l'authenticité, l'autonomie et la créativité qu'ils ont expérimentées dans leur formation. Dixon (1999) arrive aux mêmes conclusions :

Une des erreurs de parcours les plus courante que l'on fait dans les programmes de développement en gestion c'est de tenter d'enseigner aux gestionnaires des façons de fonctionner qui sont contraires aux structures de gestion en place. Ce qui donne pour résultat que très souvent les gestionnaires démontrent le nouveau comportement une ou deux fois pour ensuite reprendre leur ancienne façon de faire au travail parce que la nouvelle approche ne « fonctionne pas » ou « est embêtante ». Ce « problème de transfert » est souvent mis sur le compte d'un manque de

support de la part du supérieur immédiat ou d'une culture dont les objectifs sont à contre-courant avec le nouvel apprentissage (Broad and Newstrom, 1992). (traduction libre) (p. 169)

Le même constat peut être fait avec les étudiants en andragogie qui retournent au travail. Ils n'ont d'autres choix que de se tourner vers le groupe intensif avec lequel ils ont fait la démarche pour trouver le support nécessaire pour s'encourager dans leurs nouvelles façons d'influencer le milieu ou entreprendre d'influencer leur gestionnaire pour implanter de nouvelles pratiques inspirées de nouveaux paradigmes. On peut citer à cet effet Marilyn Ferguson (1999) dans *Les enfants du verseau : pour un nouveau paradigme* qui réfère à :

« Des forces subtiles [...] à l'œuvre. Par exemple, des dizaines de milliers [...] de conseillers éducatifs [...] [qui] ont commencé à [...] conspirer pour l'enseignement de tout ce à quoi ils tiennent : de grandes espérances, le développement de la liberté, de la conscience, de la créativité à travers de nouvelles relations et structures. (p. 209)

Nous avons donc besoin de jeter un regard critique sur l'andragogie pour nous donner plus d'objectivité comme andragogue. Grace (1996) remet en question le concept de « liberté » tel qu'expérimenté en andragogie, le considérant illusoire puisqu'il ne tient pas compte des influences contraignantes du milieu dans le développement de la personne. Une autre des critiques de Grace (1996) est que l'andragogie de Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) est décontextualisée et ne permet pas à l'apprenant de faire une réflexion et de porter un regard critique sur des valeurs, croyances et comportements communément acceptés par le milieu. Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) soulèvent aussi certaines réserves par rapport à la théorie de l'andragogie dans leur étude des théoriciens :

[... ] D'abord, l'andragogie est critiquée parce qu'elle suppose que l'éducation est porteuse de valeurs neutres et est apolitique. Deuxièmement, l'andragogie suppose que les apprenants adultes sont tous pareils et apprennent tous de la même façon – et cette vision universelle de l'apprenant est celle d'une personne de race blanche et de classe moyenne. Troisièmement, les autres façons d'apprendre sont ignorées, ayant pour effet de taire les autres voix. Quatrièmement, le lien entre le soi et la société est ignoré et – « conséquemment, l'andragogie ne tient pas compte de la structure de systèmes de privilège et d'oppression, fondés sur la race, le sexe et la classe sociale qui influencent l'apprentissage et ne reconnaissent pas l'influence de la culture sur le développement de la personne et ses façons d'apprendre » (Sandlin, 2005, p. 28) [...] ce faisant, l'andragogie reproduit les iniquités de la société et soutient le statu quo. (traduction libre) (p. 88)

Nous nous devons toutefois de souligner que dans la formation pratique en andragogie, les thèmes d'études identifiés et présentés abordent les adversités culturelles, les impacts du pouvoir hiérarchique, les types d'intelligence, la question féministe.

Paulo Freire – théoricien critique

Nous avons choisi de lire Paulo Freire (1971, 2001, 2006) parce qu'il apporte par son « éducation conscientisante » une dimension critique de l'apprentissage transformationnel. Paulo Freire (1971) permet de bien comprendre l'influence de l'environnement et des pouvoirs politiques sur le développement de l'adulte. Autant Knowles (1990) aseptise l'aspect critique de l'apprentissage, autant Freire la fait ressortir pour « conscientiser » et libérer l'homme des conditionnements qui le maintiennent à l'état d'objet et sous l'illusion des pouvoirs en place. Le concept de conscientisation de Freire est en plusieurs aspects très semblable à celui du changement de perspective de Mezirow (1991), qui le reconnaît lui-même a grandement été influencé

par Freire (1971). Profondément humaniste et libérateur, le processus de conscientisation de Freire (1971) fait ressortir la capacité qu'a la personne de prendre conscience des présuppositions, croyances et valeurs qui l'habitent, d'en questionner la pertinence pour ensuite assumer sa réalité et poser l'action transformatrice. Selon lui l'apprentissage et la transformation ne peuvent avoir lieu sans un éveil de conscience et sans liberté. (p. 6)

Nous avons pu reconnaître dans cette référence de Freire (1971) les idées de dialogue et de changement de perspective repris par Mezirow (2001) qui en fait lui aussi des éléments essentiels de la transformation : « D'un autre côté, *le dialogue* [ajout personnel des italiques] ne peut exister sans humilité. La définition du monde à partir de laquelle les gens *recréent constamment le monde* [ajout personnel des italiques], ne peut être un acte d'arrogance » (traduction libre) (p. 78).

Jack Mezirow, un théoricien cognitif/constructiviste

Mezirow est LE principal théoricien de l'apprentissage transformationnel depuis plus de 20 ans. Il adopte une approche psychocritique de la transformation orientée vers l'individu. Un nombre incroyables d'articles, de livres et de thèses ont été écrits sur sa théorie. La théorie de la transformation élaborée par Mezirow en 1978 a pris préséance sur celle de l'andragogie à la fin des années 80. Selon Merriam et al. (1999) :

L'andragogie et l'apprentissage autodirigé sont deux secteurs distincts de recherche dans des sphères d'intervention en apprentissage des adultes. Une troisième voie de recherche, qui occupe une place centrale depuis la fin des années 80 est la théorie de l'apprentissage transformationnel. Initialement formulée par Merizow en 1978, la théorie de l'apprentissage transformationnel est caractérisée par un changement spectaculaire, un

changement fondamental dans la façon dont nous nous percevons et dont nous percevons le monde dans lequel nous vivons. (traduction libre) (p. 319)

Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) reconfirment leur évaluation par la suite :

Probablement plus que n'importe quelle autre approche, cette théorie [de la transformation] a capté l'attention des éducateurs d'adultes durant la dernière décennie à tel point que Hanson (1996) croit que sa prédominance a remplacé l'andragogie comme principale théorie de l'apprentissage du moment. (traduction libre) (p. 338)

Il est certain que Mezirow (2001) a considérablement enrichi la formation des formateurs d'adultes et appuyé l'introduction de cours sur la transformation de l'adulte. La dimension transformationnelle de l'apprentissage de Mezirow (2001) est de nature cognitive (schèmes mentaux) et constructiviste. L'approche constructiviste, semblable à Freire (1971) comme on l'a vu, soutient que chaque personne bâtit, « construit » sa réalité à partir de ses perceptions et du sens qu'elle leur donne. Ces perceptions acquises sous l'effet de l'éducation, des dictats sociaux et familiaux peuvent faire entrave au développement et à la réalisation de la personne et peuvent être remplacées par des perspectives plus englobantes par la réflexion critique suscitée par le dialogue de groupe.

Mezirow (2001, pp. 104-105) est celui qui introduit dans l'essai la notion d'apprentissage émancipateur. Il redéfinit l'humanisme et l'andragogie pour y ajouter une dimension de réflexion critique. L'objectif de cette réflexion selon Mezirow est d'identifier et de remettre en question « les perspectives de sens faussées » les « distorsions psychologiques » et les « idéologies » intégrées sous la force des apprentissages éducationnels, familiaux et sociaux et « aveuglement acceptés » qui sont la source de nos peurs, nos dépendances, nos inhibitions et notre façon d'interagir avec

notre environnement. L'apprentissage émancipateur nous permet de nous libérer par la prise de conscience de l'emprise des formes pensées et des croyances limitatives qui nous empêchent de progresser dans le sens de notre réalisation.

Mezirow (2001) fournit un cadre au processus de la transformation en offrant une stratégie de transformation en dix étapes qui décrit les différentes phases impliquées dans le processus de transformation en apprentissage. Nous introduisons des variantes intéressantes de cette stratégie au chapitre 7 sur Mezirow qui font ressortir les influences alternatives dans le modèle utilisé par Mezirow. Pour Mezirow le changement de perspective de sens est un processus qui favorise l'émancipation. Il est au cœur même de sa stratégie de transformation. Il a également recours au dialogue de groupe pour permettre de valider les nouvelles perspectives de sens.

Robert Boyd : un théoricien de l'éducation transformationnelle et du rôle de l'inconscient en apprentissage transformationnel

La perspective transformationnelle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) est également émancipatoire. Toutefois alors que Mezirow (1981) se penche sur les formes de pensées conscientes conditionnées, Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) s'affaire à faire émerger les conditionnements inconscients, les archétypes profondément inscrits dans la psyché et qui affectent aussi nos croyances et comportements. L'auteur s'appuie sur la pensée de Jung (1966, p. 174) qui prône que l'homme est influencé non seulement par la façon dont il perçoit la réalité mais par les archétypes de son subconscient en provenance de l'inconscient collectif. Selon Mezirow (2001) : « Boyd et Myers (1988), puis Boyd, (1989) et Boyd, Kondrat, et Rannels (1989), ont montré la

pertinence des idées de Jung appliquées à l'apprentissage transformateur » (p. 35). L'éducation transformationnelle est un processus qui se fait en groupe et qui permet à l'apprenant de prendre conscience des dimensions inconscientes de sa psyché : modèles d'autorité, inconscient collectif, instincts primaires qui influencent et déforment sa perception de la réalité pour s'en libérer, se différencier et ultimement faire une intégration de l'ego et du Soi.

Alors que Mezirow (1981) a recours au dialogue rationnel et au changement de perspective pour faciliter la transformation, pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) le changement passe par le discernement et une phase de deuil. Il utilise l'imagerie et la métaphore pour aider à faire émerger à la conscience les influences oubliées profondément enfouies dans la psyché dès suites des apprentissages ou en provenance de l'inconscient collectif .

Dans les deux cas, l'apprenant se défait de modèles inconscients de pensée qui dominant la personnalité, limitent la perception et empêchent l'émancipation.

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) pousse plus loin le cadre logique de la stratégie de transformation de la personnalité de Mezirow (1981), il va au-delà du bagage conscient et ouvre à des dimensions autres que rationnelles et logiques en utilisant l'image et la métaphore qui permettent de contourner les limites du mental pour accéder à des dimensions plus profondes de l'Être en lien avec le Tout. Ce faisant, il ouvre la porte à la dimension spirituelle en éducation.

En conclusion, on peut affirmer que chacun des cinq théoriciens aborde la transformation à différents niveaux de la personne. Lire et comprendre Rogers et

Knowles nous permettent de reconnaître les fondements humanistes de la théorie de Freire, Mezirow et Boyd et en quoi ils influencent l'approche et la pensée de ces théoriciens. Freire aborde la transformation par le biais de la conscientisation critique qui éclaire l'apprenant quant aux effets du milieu et de l'environnement sur son développement. Il s'intéresse à la dimension sociale et politique de la transformation. Pour Mezirow, la transformation relève essentiellement des facultés cognitives. Le processus de transformation est logique et rationnel. L'apprenant est exposé, par le dialogue de groupe, à de nouvelles interprétations plus englobantes. Ces nouvelles perceptions lui permettent d'élargir ses champs des perceptions acquises sous l'effet de l'éducation et de la culture, pour les transformer et trouver de nouvelles solutions à ses problèmes. Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) utilise également le dialogue de groupe mais pour lui la transformation de la personne passe par l'inconscient. L'apprenant est appelé à prendre conscience des archétypes inconscients qui influencent son comportement pour les intégrer et les dépasser. Boyd (Boyd & Myers 1988) ouvrent à la dimension spirituelle du développement personnel. Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) les « éducateurs d'adultes sont des facilitateurs du pouvoir spirituel » (traduction libre) (p. 282). Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) soutiennent que par son approche, il était précurseur à l'avènement du courant spirituel en éducation des adultes : « L'approche psychoanalytique de l'apprentissage transformationnel de Boyd (Boyd, 1989, 1991 ; Boyd & Myers 1988) précède la récente vague d'attention donnée à la spiritualité en éducation des adultes » (traduction libre) (p. 139). Dirks (2000) confirme également que : « la notion d'éducation transformationnelle de Boyd est le

reflet d'une [...] psychologie de l'âme [...] En psychologie des profondeurs, l'âme représente une troisième façon, en plus de l'esprit et de la matière, de concevoir la nature humaine. » (traduction libre) (p. 3)

Chez tous les théoriciens choisis, la transformation est essentiellement une affaire de changement de conscience qui s'effectue à des niveaux différents. Les associer nous fournit une vision holistique de la transformation en éducation des adultes. Ils ont tous approfondi une dimension particulière de cette transformation de conscience dans un but de croissance et de libération et dans plusieurs cas en ont fait une histoire de vie. Nous les avons choisis à cause de la dimension unique et particulière de la transformation que chacun présente. Que ce soit au niveau du corps conscient (Rogers), du réflexe d'auto-direction (Knowles), des influences sociales (Freire), mentales (cognitives) (Mezirow) ou inconscientes (archétypes) (Boyd), l'apprenant est invité à prendre conscience de différentes dimensions qui constituent sa personne et conditionnent ses comportements pour se recréer, dépasser les limites mécaniques et réactionnelles de sa personnalité pour devenir responsable et réaliser son Essence.

#### 2.1.4 Les auteurs « alternatifs »

Quand on considère le changement de conscience comme un élément intrinsèque de la transformation en apprentissage, on est incité à aborder la dimension spirituelle. Même s'il n'existe pas encore de « modèle théorique de l'apprentissage spirituel » estiment Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007, p. 207) au même titre que la théorie de la transformation, il nous semble très pertinent de consacrer une partie de nos lectures à ce sujet en consultant des auteurs comme Cloutier (2004), Dirks (2000, 2001), English,

Fenwick et Parsons (2003), Palmer (1983, 1997, 2000), Tisdell & Toller (2001), Wilber (1986, 1997, 2000) et Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007), qui consacrent toute une section sur la spiritualité dans leur nouvelle édition 2007. Ils font ressortir la place importante qu'occupe de plus en plus la spiritualité en apprentissage transformationnel à la fois chez l'adulte et en organisation et le désir des praticiens de l'intégrer dans leur pratique. English, Fenwick et Parsons 2003) mentionnent: « Ce que nous observons en jetant un regard sur l'éducation et la formation des adultes c'est un domaine dans lequel plusieurs praticiens-chercheurs veulent avoir une intégration plus serrée de la spiritualité à leur pratique » (traduction libre) (p. 150). Dans *La danse du changement : maintenir l'élan des organisations apprenantes* de Senge et al. (1999) Charlotte Roberts reprend l'idée : « Les consultants, entre autres, sont en train de rédiger ouvrages et articles, d'organiser des séminaires et de concevoir des retraites internes tous consacrés à l'âme et à l'éthique au travail » (p. 658). Parmi ceux-ci on retrouve des consultants comme Thierry Pauchant (2000) (*Pour un management éthique et spirituel : défis, cas, outils et questions*) et Lance Secretan (1996) (*Reclaiming higher ground : creating organizations that inspire the soul*) auxquels nous nous référons également dans cet essai.

Il y a peu d'« Écoles » qui enseignent comment développer les « attitudes » comme la liberté, l'authenticité et la créativité qui [d'après tous les théoriciens que nous abordons dans cette recherche] sont nécessaires en apprentissage transformationnel. On aurait avantage pensons-nous à nous tourner vers des ressources alternatives inspirées d'autres cultures par exemple l'approche de *Vie Constructive*® héritée du Japon. Le Dr. David Reynolds (1984, 1991) a combiné deux approches thérapeutiques pratiquées au

Japon (Morita et Naikan) pour créer la *Vie Constructive*®, les adapter à la culture nord-américaine. Nous aborderons au chapitre 11 - consacré à l'apport des approches alternatives en éducation spirituelle - comment elle se différencie et ce qu'elle apporte comme complément à la pensée nord-américaine de l'apprentissage en éducation des adultes. Les influences mutuelles de l'Occident et de l'Orient ne peuvent que renouveler notre compréhension des processus qui favorisent la transformation.

Nous abordons donc dans cette partie du travail ce qui pour nous donne un sens global à notre recherche : la dimension spirituelle de l'apprentissage transformationnel. Elle développe divers concepts inspirants qui commencent à intéresser non seulement les milieux ésotériques mais aussi les milieux académiques, hospitaliers et entrepreneuriaux. Ces théoriciens expriment leurs préoccupations en termes de « quête de sens », de « plus être », de « confiance en une Sagesse plus grande », d'être « sujet », de « capacité de s'émanciper, de se libérer » des illusions, manipulations, conditionnements du milieu ou conditionnements mentaux (perceptions) hérités de la culture, de l'éducation, d'être « conscient » des archétypes hérités de l'inconscient collectif. Toutes ces expressions rejoignent des dimensions qu'on retrouve en spiritualité.

Est-ce que l'intégration de la spiritualité est une autre composante importante de la transformation de culture, vers une culture davantage humaniste? Les conditions qu'elle implique ou encourage, telles que la liberté, l'authenticité et la créativité, sont un défi même à ce que les organisations cherchent à protéger : le *statu quo*, le contrôle, des résultats fiables. Le chapitre laisse aussi entrevoir les conséquences d'un manque de spiritualité au travail.

### 2.1.5 Les auteurs sur l'apprentissage en organisation

Pour bien comprendre le rôle que joue l'apprentissage dans la transformation et observer jusqu'à quel point les idées des théoriciens sont encore d'actualité, prennent un sens, et apportent un éclairage sur ce qui se passe en organisation nous nous sommes tournée vers des auteurs de l'apprentissage en organisation comme Dixon (1999), Drucker (1999, 2008), Kofman (2006) Laliberté (2007) Luc (2004), Maslow (2008) Schein (2004) et Senge (1999 ; 2005). Ils nous permettent également d'élargir notre concept d'apprentissage pour l'appliquer à des systèmes plus larges en organisation.

Dixon dans *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*, (1999, pp. xvi-xxiii) définit l'apprentissage organisationnel et apporte des éclairages intéressants sur le rôle transformationnel de l'apprentissage en organisation. Pour elle, tout modèle d'apprentissage organisationnel doit être compatible avec la théorie de l'apprentissage individuel. Dans plusieurs de ses affirmations ou constats, on retrouve la pensée humaniste de Rogers : « Pour se développer, c'est-à-dire, pour évoluer dans le sens de notre potentiel, nous devons fonctionner dans un environnement qui encourage, ou du moins permet, un tel développement » (traduction libre) ou encore « [...] l'apprentissage organisationnel mène non seulement à une plus grande participation mais à l'idée plus démocratique d'une autorité partagée ». (traduction libre)

Dixon (1999, p. xx) exprime la conviction que le pouvoir de l'apprentissage individuel est décuplé lorsque pratiqué collectivement et que l'apprentissage collectif est la solution aux besoins de développement de l'organisation, des individus qui la composent et des systèmes plus larges que sont la communauté, la nation même dans

lesquelles s'imbrique l'organisation : « Lorsque nous recadrons l'apprentissage comme une capacité collective et aussi individuelle, nous amplifions son pouvoir. Avec un tel pouvoir, nous pourrions peut-être aborder certains problèmes sociaux qui sont tellement omniprésents et dérangeants ». (traduction libre)

Dixon (1999, p. 169) nuance également la différence entre apprentissage et développement. Pour elle l'apprentissage permet à l'apprenant de donner un sens à son expérience à l'intérieur d'un cadre défini, alors que le développement l'amène plutôt à changer le cadre de référence même. Pour Dixon (1999) l'apprentissage est transformationnel en soi. On retrouve ce même concept chez Senge (1999).

Dixon (1999, p. 59) favorise une approche systémique et ouverte pour faire évoluer l'apprentissage en organisation : « Les conversations de corridors sont à l'apprentissage collectif ce que l'espace de traitement est à l'apprentissage individuel » (traduction libre).

Étienne Laliberté dans son ouvrage (2007), nous donne une vue des pratiques qu'il a observées à l'intérieur de la fonction publique fédérale. Cette contribution est intéressante puisqu'à notre connaissance, il est très rare qu'on publie ou qu'on ait accès à une réflexion critique faite par un fonctionnaire du gouvernement. Laliberté (2007) pose un regard critique sur les initiatives avancées pour soutenir et alimenter le renouveau de la fonction publique. Il questionne ce qu'il y a de nouveau dans le renouveau de la fonction publique canadienne. Selon lui, les mesures qui sont mises de l'avant apportent des améliorations mais pas vraiment de renouveau. On y « joue sûr ».

On retrouve ici la polarité stabilité, versus changement. Voici la position de Laliberté (2007) :

Toutefois, je ne pense pas que le renouvellement de la FP touchera les gestionnaires de façon importante. En fait, je ne crois pas qu'il modifiera considérablement la FP fédérale. Du moins, pas ce qu'elle est actuellement. Il semble que le renouvellement de la FP soit en fait une initiative qui ne comporte aucun risque, qui aurait peu d'incidence et qui pourrait améliorer l'image de la FP sans causer de remous. Malgré les bonnes intentions associées au renouvellement de la FP, cette initiative permet paradoxalement de se rappeler que « presque partout dans le monde, les organisations changent peu et le font seulement lorsque cela est nécessaire, et que la stabilité et la prudence sont la fierté des organisations du secteur public » (Kanter, Rosabeth Moss. *The Challenge of Organizational Change*, 1992). (traduction libre) (p. 2)

Luc (2004, pp. 10-29) pour sa part propose un modèle « d'actualisation du capital leadership » dans son ouvrage *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Elle parle de l'importance pour un leader de se libérer du conformisme social et des codes sociaux avant de pouvoir devenir un leader. Ses idées rejoignent beaucoup celles de Freire (1971). Elle parle de vérité, d'authenticité, de courage, de dire la vérité, de « valorisation de nouveaux codes sociaux ». Luc (2004) estime que :

Se libérer du conformisme social constitue un activateur du capital leadership puisque l'exercice du leadership exige de pouvoir prendre des initiatives, de défier le *status quo*, d'être capable de dire la vérité alors que d'autres se taisent, d'innover, de faire valoir une perspective différente ou nouvelle, d'implanter des pratiques nouvelles, de regarder les problèmes sous différents angles et surtout d'avoir le courage de prendre des risques. (p. 23)

La contribution principale de Senge (1999, pp. 27-29) à notre recherche est sa « théorie systémique des forces qui interviennent naturellement pour générer et limiter le changement profond dans l'organisation » élaborée dans la *Danse du Changement : Maintenir l'élan des organisations apprenantes* alors qu'il reprend et répond aux

questions que nous nous posions dès le départ : « Quels sont les « processus amplificateurs de croissance » qui rendent possible le changement profond? [...] Quelles sont les limites et les contraintes spécifiques qui interviennent? »

Senge (1999, pp. 10-11) signale la même préoccupation que Rogers (1983) et Laliberté (2007) par rapport aux changements en organisation : « De toute évidence, les entreprises n'ont pas un passé glorieux dans le maintien des programmes de changement important [...] Cette incapacité à maintenir les changements importants se reproduit sans cesse malgré les moyens considérables consacrés aux efforts de changement [...] ».

Tout comme chez les théoriciens majeurs on retrouve chez Senge (1999, p. 19) la référence aux effets de la conformité, le « suivisme » et aux valeurs « librement choisies » : « la plupart des projets de changement menés par la direction ne requièrent pas d'engagement. Ils sont construits autour du respect des règles ».

Enfin dans des termes différents, il renforce l'idée que seul un changement de conscience ou de pensée peut amener un changement réel. En cela, il reprend certains des concepts de Dixon (1999) qui fait une nuance entre *apprentissage* - qui se fait à l'intérieur d'un cadre - et *développement* - qui nécessite un changement de cadre, soit un changement de conscience.

Senge (1999, p. 15) voit la solution dans la compréhension de la nature du processus de croissance et des forces et défis qui ralentissent le progrès. Les dirigeants devraient se consacrer principalement aux facteurs limitatifs qui empêchent le changement : « Le développement de capacités d'apprentissage, dans le cadre de groupes de travail et pour les objectifs d'activités réelles, peut conduire à des processus

amplificateurs de croissance puissants ». Cette affirmation est confirmée par notre observation du programme *Direxion*. Toutefois, ajoute Senge (1999, p. 15) « rien ne croît dans la nature à l’abri de processus régulateurs. Et nous leur avons accordé trop peu d’importance ».

Kofman (2006) dans *Conscious business: how to build value through values* s’intéresse à la gestion consciente versus une gestion inconsciente. En s’inspirant de Maslow (2000), il définit le milieu de travail « auto-actualisant » par opposition au modèle contrôlant en gestion. Il fait également ressortir l’incongruence entre ce qui se dit par rapport à ce qui se pratique comme modèle de gestion en organisation. Kofman souligne (2006, p. 118) que les gestionnaires disent appliquer un modèle de gestion partagée alors que la plupart opère à partir d’un « modèle de contrôle unilatéral ». On retrouve le même mécanisme de résistance et de contrôle en opposition à l’apprentissage partagé et à l’ouverture. En s’appuyant sur Argyris et Schon (1974) Kofman affirme (2006) :

La plupart des gestionnaires affirment agir en fonction d’un modèle d’apprentissage partagé. Cependant, quand on observe de plus près le comportement de milliers de gestionnaires, Argyris et Schon [1974] ont trouvé que [...] la plupart des gestionnaires agissent selon le modèle de contrôle unilatéral. Leur pratique est incompatible avec la théorie qu’ils adoptent. S’ils veulent maintenir leurs comportements, cette divergence doit demeurer cachée; une fois exposée, elle devient insoutenable. C’est pourquoi dans un environnement de duplicité les gens sont damnés s’ils tentent d’obéir aux messages contradictoires et ils sont aussi damnés s’ils tentent de faire ressortir les contradictions. « Si [les individus] ne questionnent pas les résistances [les contradictions entre les théories soutenues et les théories utilisées] », écrit Argyris, « alors ces façons de faire continueront à se perpétuer[...] s’ils les questionnent, ils s’attireront des ennuis. » (traduction libre) (p. 118)

Un thème d'autant plus d'actualité que nous voyons maintenant émerger des firmes de consultants comme *Conscious™ Company* qui offrent des formations de leadership conscient aux leaders de la fonction publique, une solution, nous croyons, à l'approche de résolution de problèmes si populaires en organisation mais qui se concentre sur les symptômes plutôt que sur les causes des dérèglements en organisation. L'idée rejoint l'approche de Senge (1999) qui suggère de modifier les façons de penser plutôt que les façons de faire. On peut lire sur le site de l'École de la fonction publique du Canada [www.csps-efpc.gc.ca/eve/air/20100325am-fra.asp?pr=p](http://www.csps-efpc.gc.ca/eve/air/20100325am-fra.asp?pr=p) en date de 25 mars 2010 que ce nouveau concept permet aux apprenants « d'accéder rapidement et profondément à leur conscience supérieure, à éliminer les blocages et les limites qui empêchent de vivre une vie véritablement saine, enrichissante et heureuse. »

Le cadre théorique est solide et s'appuie sur un large spectrum d'auteurs. Nos lectures approfondies regroupent cinq grandes catégories d'auteurs : de synthèse, critiques, alternatifs et organisationnels ainsi que cinq théoriciens majeurs et nous permettent de jeter un méta-regard sur les concepts et théories associées à l'apprentissage transformationnel, d'enrichir la réflexion et de documenter avec un maximum de pertinence et d'objectivité les huit critères comparatifs établis pour les fins de l'essai. Les lectures approfondies nous ont permis non seulement de procéder à une analyse poussée du thème de l'apprentissage transformationnel, de tirer des constats éclairants par rapport à notre question de départ mais aussi de faire des découvertes intéressantes.

## 2.2 CONCEPTS CLÉS

Nous retrouvons ici certains des concepts clés qui expliquent en partie la toile de fond de la trajectoire suivie dans le cours de nos lectures. Ce sont ces grandes idées qui ont servi de dénominateurs communs à l'orientation des lectures.

### 2.2.1 Actualisation et manipulation

Voici deux polarités que l'on retrouve en arrière fond de la démarche de lecture et du concept d'apprentissage chez l'individu et en organisation.

#### Actualisation de soi

Tous les théoriciens étudiés dans cet essai visent l'actualisation sous une forme ou une autre. Quand ils parlent de croissance, de conscientisation, de changement de perspective plus englobante, d'émancipation, ils visent tous la libération du potentiel, débarrassé des conditionnements et des limites pour atteindre la pleine réalisation de l'essence. Tous ces termes portent en eux l'idée de croissance, d'évolution de la personne.

Le concept d'actualisation, retenu dans cette étude, est principalement inspiré de Rogers (1980). Il implique que l'homme possède à l'intérieur de lui toutes les ressources pour réaliser ses potentialités et qu'il tend naturellement vers sa pleine réalisation si on lui donne les conditions appropriées pour le faire. Le concept est hérité de Maslow (2008) :

Cette expression, que l'on doit à Kurt Goldstein (1939), [*The organism*] est cependant utilisée dans cet article dans un sens beaucoup plus spécifique et limité. Elle renvoie au désir de réalisation de soi, c'est-à-

dire la tendance de l'individu à devenir actualisé dans ce qu'il est. Cette tendance peut être formulée comme le désir de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable d'être. (traduction libre) (p. 66)

Rogers (1980) dans *A Way of Being* (1980) reprend l'idée mais l'applique à tout organisme vivant. C'est sa définition que nous allons retenir pour fin de cet essai :

Je ne suis pas seul à voir la tendance actuelle comme la réponse fondamentale à la question à savoir ce qui fait qu'une organisation « se tient » [...] Maslow (1954), [...] et d'autres ont soutenu des visions semblables et ont influencé ma propre façon de penser [...] L'organisation, dans son état normal, avance vers son propre épanouissement, vers l'autogestion et une indépendance face au contrôle externe. Je suis dès plus impressionné par le fait que chaque être humain a tendance à aller vers sa plénitude, vers l'actualisation de son potentiel. (traduction libre) (pp. 119-120)

Rogers (1968) explique le processus d'actualisation de soi en termes d'une force créative naturellement présente en l'homme qu'il cherche à manifester :

La cause première de la créativité semble être [...] *la tendance de l'homme à s'actualiser, et à devenir ce qui est potentiel en lui*. Je veux parler de la tendance propre à toute vie humaine de s'étendre, de grandir, de se développer, de mûrir; je veux parler du besoin de s'exprimer et d'actualiser ses capacités propres. Cette tendance peut-être profondément enfouie dans la personne; elle peut se cacher derrière des façades compliquées qui nient son existence; je crois pourtant, d'après mon expérience, qu'elle existe en chaque individu et n'attend que l'occasion de se manifester. C'est cette tendance qui est la cause première de la créativité quand – dans son effort pour être plus pleinement lui-même – l'organisme entre dans de nouveaux rapports avec son entourage. (p. 248)

Mezirow (2001) conteste ce « [...] point de vue des psychologues humanistes qui voudraient nous persuader que la maturation psychologique est due à des forces « naturelles ». Il croit au contraire qu'elle doit passer par la « réflexivité et l'interaction » qu'elle est stimulée par la réflexion critique. (p. 174)

Le principe de transformation n'est pas spécifique à un théoricien, même si on a tendance à l'associer à Mezirow (1991). Dans le contexte de la psychologie perceptuelle, Rogers (1968, 1980) parle de changement en termes d'évolution, de croissance, de devenir et de responsabilité. Freire (1971) définit la transformation de façon semblable toutefois l'individu doit d'abord prendre conscience et se libérer des conditionnements sociaux qui cherchent à le maintenir à l'état d'objet. Mezirow (1991) explique la transformation en termes de libération au plan cognitif. Il s'agit de se libérer des perceptions, croyances limitantes héritées de l'éducation et de la culture. Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) la transformation passe par la prise de conscience des archétypes inconscients qui influencent la personnalité et le comportement. Dixon (1999) fait ressortir comment l'apprentissage organisationnel permet à l'organisation de se transformer et de s'émanciper d'un modèle de fonctionnement hiérarchique et contrôlant vers un modèle autogouverné et responsable. Le commentaire suivant de Dixon (1999) synthétise selon nous l'essentiel du concept d'actualisation présent chez tous les théoriciens étudiés dans cet essai :

Cependant, apprendre implique davantage que la survie : cela concerne aussi le *développement* humain, la croissance de l'individu. Maslow (1954) suggère que les êtres humains ont un élan vers l'auto-actualisation, Rogers (1961) parle d'une tendance fondamentale à l'actualisation [...] Chacun de ces théoriciens, et plusieurs autres, dépeignent le développement comme une progression de « cadre de référence » ou de lentilles à travers lesquelles nous interprétons notre expérience. Nous « apprenons » à l'intérieur du contexte de ce cadre, modifiant la structure de sens lorsque de nouvelles informations entrent en conflit avec les structures habituelles de signification [...] À un point tournant le cadre se brise – il y a trop de divergences, tellement que le cadre actuel ne peut toutes les prendre en compte. Une réorganisation majeure de sens se produit ce qui nous mène d'un stade de développement à un autre. (traduction libre) (p. 38)

L'étude de différents théoriciens nous permet donc de valider et de faire ressortir que l'apprentissage transformationnel comporte plusieurs dimensions, et qu'il ne peut être cerné à travers le regard d'un seul théoricien.

### Manipulation

La tendance créatrice vers le changement qui relève d'une pulsion plus grande provenant de l'essence est en directe opposition avec l'ego qui aura tendance à manipuler pour protéger son intégrité. Cette tendance à la conservation, on peut la traduire en termes de cerveau droit, de système immunitaire, de *statu quo*, d'éducation *formelle*. D'après nos lectures, la polarité conformité-créativité qu'on retrouve chez les individus est la même qui explique les attitudes en organisation. En fait c'est le même réflexe de survie primal, en provenance du cerveau droit, qui cherche à se protéger et qui ne fait confiance qu'à ce qu'il tient pour vrai, qui s'exprime en organisation. Les organisations sont à l'image de l'individu. Comprendre l'individu nous amène à comprendre l'urgence de conformité, la résistance au changement et les mécanismes de sabotage, qui empêchent ou réduisent l'accès à de nouvelles possibilités et façons de faire, qu'on retrouve aussi en organisation. La créativité est vue comme dérangeante et risquée. C'est ce qu'explique Cameron (1995) dans sa description du cerveau logique et du cerveau artistique :

Le cerveau logique était et est notre cerveau de survie. Il fonctionne selon des principes connus. Tout ce qui est inconnu est perçu comme inadéquat et éventuellement dangereux. Le cerveau logique aime que les choses soient comme de petits soldats bien propres défilant en ligne droite [...] Le cerveau artiste est notre cerveau créatif, holistique [...] .Il établit des liens nouveaux, reliant des images pour créer du sens [...] (pp. 34-35)

Ces systèmes cherchent à se préserver et sont confortables avec ce qui est connu ou reconnaissable. Autant les individus que les organisations ont le choix d'aller dans le sens de leur actualisation en utilisant leur créativité ou de la contenir ou la restreindre par des pratiques manipulatoires qui leur servent à se maintenir et à justifier la stagnation. Quand on « bloque » le réflexe d'actualisation, de créativité, on tombe dans la manipulation ou on devient manipulé. Dixon (1999) illustre bien ce fait quand elle reprend les paroles de Mezirow (1991) :

Nous avons le potentiel de développer une 'perspective plus inclusive, différenciée, perméable et intégrée' (Mezirow, 1991, p. 155). Mais nous avons aussi la possibilité de devenir de plus en plus fermés, désillusionnés et fragmentés. Pour nous développer, c'est-à-dire, changer dans le sens de notre réalisation, nous devons fonctionner dans un environnement qui encourage, ou du moins permet, un tel développement. (traduction libre) (pp. xv-xvi)

Ce concept revient à plusieurs reprises dans le travail d'essai. Il s'exprime sous forme de contrôle, de résistance, de *statu quo*, d'apprenant « objet », de conditionnement, d' « enculturation », d'illusion, de « faire semblant » et il est à l'antipode de l'actualisation de soi. Il est en directe opposition à l'apprentissage transformationnel et à ses principales constituantes : la liberté, l'authenticité et la créativité. Un fait intéressant qu'on retrouvera à la section 6.3.2 du chapitre 6 consacré à Knowles, est la transformation que Rogers (1967, 1976) et Knowles (1990) reconnaissent avoir vécue tous les deux comme enseignant alors qu'ils sont passés du mode de *manipulation* à celui de *libération* du potentiel dans leur façon d'accompagner et de favoriser le développement, suite à une insatisfaction qu'ils vivaient dans la forme d'enseignement qu'il pratiquaient.

On retrouve le même phénomène de manipulation dans la communication de ceux qui pratiquent une gestion inconsciente selon Kofman (2006, p. 17) qui la place en opposition à la communication authentique pratiquée par ceux qui exercent une gestion consciente dans son ouvrage *Conscious business: how to build value through values*.

Mes lectures confirment que le phénomène de résistance aux changements qu'on retrouve chez les individus est identique à celui qui se manifeste en organisation. La dualité actualisation/manipulation, on la retrouve également dans la façon dont les cinq théoriciens définissent l'apprentissage versus l'éducation.

### 2.2.2 Concepts d'éducation et d'apprentissage

Traditionnellement, l'éducation est vue comme une *activité* qui sollicite principalement l'intellect et est en lien avec l'acquisition de connaissances, résultat de l'apprentissage. L'information est transmise par l'enseignant et est en elle-même finie et fixe dans le temps. L'apprenant est passif, reçoit et absorbe l'information souvent sans lien direct avec sa réalité. L'éducation est centrée sur l'objet de la connaissance, la matière. On veut « former » l'élève. Dans un contexte d'éducation traditionnelle mécaniste, on est davantage « conditionné », que l'on est apprenant. L'information que l'on reçoit d'emblée est « filtrée » par quelqu'un d'autre. L'éducation est centrée sur l'enseignant et est directive. Il s'agit de l'hétéro formation.

Knowles (1990) se situe dans le courant de l'auto apprentissage, il s'appuie sur une approche organique de l'éducation où l'apprenant est actif, capable de s'orienter, de s'apprendre et de s'autoréguler. Cette conception rejoint la position constructiviste de Dewey (1938).

Éducation :

Pour les besoins de l'essai nous définirons les concepts d'éducation et d'apprentissage à partir de la définition de Knowles (1990) qui affirme que :

L'éducation est une *activité* [ajout personnel des italiques] entreprise ou lancée par un ou plusieurs agents et destinée à produire des changements dans les connaissances, les compétences et les attitudes d'individus, de groupes ou de communautés. Le terme éducation met l'accent sur l'éducateur, à savoir l'agent du changement, dont le rôle consiste à stimuler et à renforcer l'apprentissage ainsi qu'à trouver des activités génératrices de changement. (p. 25)

Éducation conscientisante :

Freire (1971, 1978, 2001) pour sa part s'intéresse à l'éducation conscientisante, de caractère authentiquement réflexif, [qui] conduit à une découverte permanente de la réalité » (2001, p. 64), à l'éducation « libératrice » (2001, p. 52), à l' « éducation de la créativité » (1971, p. 97), pour définir l'apprentissage. Il la met en opposition directe avec l' « éducation autoritaire » (1978, p. 101) « [...] qui se limite à la transmission [...] d'idées inertes que l'esprit se borne à recevoir sans les vérifier, les utiliser, ni les transformer en de nouvelles constructions » (Whitehead cité dans Rogers 1971, p. 97).

Éducation transformationnelle :

Le concept d'éducation transformationnelle vient de Boyd (Boyd et Myers, 1988). Pour l'apprenant, le processus consiste à prendre conscience des archétypes de l'inconscient qui affectent son comportement et à opérer une intégration graduelle des dimensions intérieure (Soi) et extérieure (ego) qui composent sa personnalité. Même si

Boyd (Boyd & Myers 1988), tout comme Freire (1971), utilise le terme éducation, l'approche se définit davantage en termes d'apprentissage que d'éducation. On aurait tendance à penser que Boyd (Boyd & Myers 1988) utilise l'expression « éducation » transformationnelle pour se différencier de l'« apprentissage » transformationnel déjà utilisé par Mezirow (1991). Une étude comparative de ces deux auteurs sera élaborée ultérieurement à l'Appendice J du chapitre 9 consacré à Boyd. Voici le positionnement adopté par de Boyd & Myers (1988) :

En termes précis, l'éducation doit se fixer comme objectif final d'aider les individus à développer une connaissance et une compréhension de la dynamique entre leur monde intérieur et leur monde extérieur. Pour l'apprenant, ceci implique une expansion de conscience et la poursuite d'une vie intégrée et significative manifestée par des relations authentiques avec soi et avec les autres. Cette vision de l'éducation nous l'appelons l'éducation transformative. (traduction libre) (p. 261)

Apprentissage :

Knowles (1990) en se référant à Boyd et Apps (1980) place l'apprentissage en « opposition » à l'éducation :

Par opposition [à l'éducation], le terme apprentissage met en relief la personne chez laquelle se produit ou est censé se produire le changement. L'apprentissage est l'acte ou le *processus* [ajout personnel des italiques] par lequel s'opère le changement de comportement et s'acquièrent les connaissances, les compétences et les attitudes. (Boyd et Apps, 1980, pp. 100-101) (p. 25)

Rogers (1976), Knowles (1990), Freire (1971), Mezirow (1991), Boyd (Boyd & Myers 1988) et Dixon (1999) articulent leur discours autour de la notion d'apprentissage. Pour ces penseurs, l'apprentissage est le processus qui permet à la personne de développer sa capacité « d'apprendre à apprendre ». La connaissance en est

le résultat. Il est directement relié à l'actualisation de soi puisque sa finalité a pour but de fournir à l'apprenant les conditions de stimulation intérieure ou extérieure qui lui permettent d'utiliser son potentiel de façon libre et éclairée et de créer et recréer sa réalité au fur et à mesure qu'il donne un sens à ses nouvelles expériences. L'apprenant est appelé à utiliser toutes les dimensions de sa personne pour « filtrer » et donner un sens à son expérience. Le processus d'apprentissage est créatif et transformationnel en lui-même. Les deux dimensions se nourrissent mutuellement. L'apprentissage est centré sur l'apprenant (sujet) et est non-directif, le facilitateur collabore avec l'apprenant dans un processus d'interapprentissage.

Apprentissage significatif, expérientiel, centré sur la personne :

Rogers (1976) qualifie l'apprentissage en termes de signifiant, expérientiel et centré sur la personne :

*J'y vois [...] l'initiative de l'apprenti. Même lorsque l'élan ou l'excitant vient de l'extérieur, l'impression de découvrir, d'atteindre, de saisir et de comprendre vient de l'intérieur. [parg.] Un tel apprentissage est encore un apprentissage en profondeur. Il change quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même de l'apprenti. [parg] Il est évalué par l'apprenti lui-même. Celui-ci sait bien si cet apprentissage rencontre sa demande, le conduit à ce que lui-même veut connaître et si cela éclaire la zone d'ignorance qu'il est en train d'explorer...[parg] Un tel apprentissage est essentiellement signifiant. Lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience tout entière. (p. 3)*

Tout comme Knowles (1990), Rogers (1983) associe l'apprentissage au changement : « Le changement qui s'appuie sur le processus plutôt que sur un savoir statique, est le seul objectif sensé pour l'éducation dans le monde moderne » (traduction

libre) (p. 120). Son approche non directive est à la base de la définition de l'apprentissage que nous retenons pour cette étude. Sa dimension humaniste de l'apprentissage confiante en la personne et centrée sur elle sert de fondation à cet ouvrage, comme elle a servi à tous les autres théoriciens qu'on retrouve dans cette étude. On verra qu'elle a grandement influencé Knowles dans le développement du concept et de la pratique andragogiques.

Andragogie :

Knowles (1980) définit l'andragogie comme « l'art et la science qui consiste à aider l'adulte à apprendre ». Comme Boyer (1984) le souligne dans sa comparaison entre Knowles (1978) et Rogers (1969) au tableau 1, p. 170, l'andragogie de Knowles (1978) est en tout point semblable à l'apprentissage centré sur la personne de Rogers (1969) à la nuance près que pour Rogers (1969) le principe d'apprentissage s'applique à tout organisme vivant alors que Knowles (1978) la limite à l'adulte.

Apprentissage transformationnel :

Cette forme d'apprentissage élaborée et décrite par Mezirow (2001), consiste à prendre conscience des distorsions dans les perspectives développées par l'individu sous l'effet de l'éducation et de la culture et à les réinterpréter à la lueur d'une perspective « plus englobante, plus intégrée, plus différenciée, plus perméable, c'est-à-dire plus ouverte à d'autres points de vue, et dont la validité a été établie à travers le dialogue rationnel » (p. 27). Selon Mezirow (2001) :

L'apprentissage transformateur implique, chez l'apprenant, une conscience plus aigüe du contexte de ses croyances et sentiments ainsi qu'une critique des présomptions, en particulier des prémisses, sur lesquelles ces croyances et sentiments reposent, une évaluation des perspectives alternatives, une décision d'abandonner une perspective ancienne pour en prendre une autre ou de composer une synthèse des deux, une aptitude à commencer à agir en conformité avec la perspective nouvelle et un désir d'ajuster celle-ci au contexte plus général de sa vie pour l'y faire entrer. La transformation de perspective implique a) un renforcement du sens de soi, b) une compréhension plus critique de la manière dont les relations sociales et la culture d'un individu ont façonné ses sentiments et ses croyances, c) des stratégies et des ressources plus fonctionnelles et en plus grand nombre pour commencer à agir. (p. 178)

Mezirow (2001) apporte à l'andragogie la même nuance qu'il a déjà signalée pour la théorie humaniste qui explique que la transformation est stimulée par un élan naturel d'apprendre et de grandir. Comme nous l'avons déjà affirmé, Mezirow (2001) redéfinit l'andragogie à travers sa définition de l'apprentissage transformationnel pour y inclure une dimension de réflexion critique :

Aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leur prémisses (contexte social, historique et conséquences), voilà ce qu'est l'andragogie. (p. 216)

Apprentissage organisationnel :

Le concept d'apprentissage organisationnel dans notre étude est inspiré par Dixon (1999). Celle-ci emprunte en plusieurs points les idées de Rogers (1976), Freire (1971) et Mezirow (1991). On retrouve chez elle les mêmes idées d'actualisation de soi et de reconstruction de sens appliquées à des systèmes plus larges en organisation :

Pour les besoins de ce livre, je vais définir l'apprentissage organisationnel comme 'l'usage intentionnel de processus d'apprentissage au niveau

individuel, de groupe et de système pour transformer l'organisation sur une base continue dans une direction qui est de plus en plus satisfaisante pour ces participants [...] l'apprentissage est la construction et la reconstruction de sens et, par le fait même, un processus dynamique. L'accumulation de connaissances, alors, est moins importante que les processus nécessaires pour continuellement réviser et créer le savoir. (traduction libre) (pp. 6-7)

D'après nos lectures, les conditions et mécanismes qui favorisent ou ralentissent le développement chez les individus sont les mêmes que pour les groupes et les organisations. Rogers (1980) a reconnu plus tard dans sa carrière que les mêmes conditions mises en place en thérapie pour favoriser l'apprentissage individuel s'appliquaient aux communautés et aux organisations :

Ces conditions s'appliquent peu importe que l'on parle de relation thérapeute/client, parent/enfant, leader/groupe, enseignant/ étudiant ou gestionnaire/employé. Les conditions s'appliquent, en fait, dans toute situation où l'objectif est le développement de la personne. (traduction libre) (p. 116)

C'est l'orientation que nous privilégions dans cet essai.

### 2.2.3 Cinq courants d'influence comme appuis théoriques

En terminant ce chapitre sur le cadre théorique de notre essai, il nous apparaît aidant finalement de circonscrire les cinq courants d'influence que l'on retrouve chez les auteurs que nous avons retenus comme appuis théoriques :

Les influences humanistes :

Issue de la phénoménologie et de l'existentialisme qui réhabilite la subjectivité, la pensée humaniste part de la prémisse d'un élan d'actualisation de soi et d'une motivation intérieure d'apprendre et de croître. L'homme possède les ressources

fondamentales pour s'orienter, pour se développer et atteindre sa finalité si on lui donne les conditions d'acceptation et d'empathie pour le faire. L'apprentissage prend un sens à travers l'expérience. Le processus d'apprentissage est centré sur l'apprenant plus que sur le contenu. L'enseignant, en tant que facilitateur et médiateur, fait partie de l'apprentissage au même titre que l'apprenant. Il intervient à titre de soutien et de collaborateur dans un processus interactif d'élucidation commune.

Les influences critiques :

L'apprentissage prend en compte l'influence du milieu. Dans ce courant on s'appuie sur des concepts humanistes mais on considère que la personne pour progresser doit devenir consciente des influences politiques et des pressions de son environnement culturel qui influencent son rapport à lui-même et l'empêche de discriminer par rapport aux attentes du milieu et à son rôle. Il doit réexaminer ses propres conditionnements voire s'en affranchir pour pouvoir être *cause* de sa réalité et influencer de façon consciente son milieu.

Les influences constructivistes :

Dans ce courant, les auteurs s'appuient aussi sur des concepts humanistes mais on s'adresse davantage à la dimension cognitive et solidaire de l'apprentissage, c'est-à-dire à la façon dont la personne bâtit ses schèmes de pensée et comment ceux-ci influencent sa perception des événements. Cette approche suggère que chaque personne construit sa vision du monde à partir du cadre de référence acquis par l'éducation et la

société et qu'elle a besoin de s'affranchir de ces perspectives limitées pour s'ouvrir à des perspectives plus englobantes qui lui permettent de réorienter son action vers des résultats plus satisfaisants, cela dans des processus d'échanges et d'interactions.

Les influences émancipatoires :

Ces influences en apprentissage poussent l'apprenant à identifier par la réflexion des « perspectives de sens faussées » (Mezirow, 2001, p. 104) et à laisser émerger des souches inconscientes l'information liées aux modèles intériorisés (autorité) où en provenance de l'inconscient collectif pour s'en libérer. Il permet également de débusquer les modèles de pensées et de croyances et de dépasser le voile des conditionnements intérieurs qui teintent la personnalité et le comportement pour s'en émanciper. Le savoir émancipateur dépasse le savoir objectif. Il permet de valider l'expérience et ouvre à la dimension inconsciente et spirituelle de l'Être.

L'apport des auteurs alternatifs

Les auteurs alternatifs permettent d'explorer des approches transformationnelles de l'éducation des adultes inspirées d'autres courants, Zen par exemple ou en provenance d'autres cultures. Ils permettent de sortir des cadres d'influence judéo-chrétien et freudien qui transpirent des théoriciens de cet essai, de dépasser la perspective occidentale de la transformation et ses influences en milieu éducationnel et organisationnel, et d'accéder à d'autres avenues pour faciliter la transformation. La vision alternative permet de considérer la transformation en apprentissage comme un

tout et non comme un ensemble de théories dissociées et compartimentées. On verra au chapitre 12 illustré à la figure 2 *Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* (p. 389), comment les théoriciens étudiés bâtissent les uns sur les autres pour nous faire découvrir différentes dimensions de la transformation et que la portée de l'apprentissage transformationnel ne peut être vraiment saisie qu'en procédant à une intégration des diverses dimensions qui la composent. Les approches alternatives nous permettent d'élargir notre point de vue de la transformation. Elles mettent en évidence « un plus être », une conscience et une force qui donne accès à des ressources qui dépassent les limites des courants psycho-matériels expliquées par les différentes théories de cet essai.

Le travail de lecture est très bien fondé, il est appuyé et en lien avec la problématique. Nous avons procédé à une « orchestration majeure » du sujet. Chacun des théoriciens majeurs étudiés représente en lui-même un univers de la transformation et pourrait faire à lui seul l'objet d'un essai sur l'apprentissage transformationnel. Toutefois c'est l'association des cinq qui nous permet d'élargir notre connaissance et notre point de vue et de donner une vision riche et globale de l'apprentissage transformationnel, de ses limites et de ses potentialités.

### *Chapitre 3 : Méthodologie*

### 3.1 INTRODUCTION

Nous présentons ici la méthodologie développée pour l'élaboration de cet essai et le cadre utilisé dans lequel s'imbrique les éléments de lectures répertoriés, analysés et synthétisés pour nous permettre d'atteindre les objectifs de développement élaborés en début d'essai. Il est indéniable que ce travail de structure et d'organisation de l'information a été central non seulement pour nous permettre une analyse poussée du sujet de l'apprentissage transformationnel, mais aussi de délimiter les balises de l'essai et d'orienter les éléments de contenus pour nous donner une vue approfondie du sujet, tirer des constats comme expert, faire des liens et même de procéder à quelques découvertes que nous n'avons retrouvées nulle part dans nos lectures.

Notre démarche de méthodologie dans cet essai s'est faite un peu de la même façon que celle de Colleen Aalsburg Wiesser citée par Jack Mezirow (2000) quand elle explique la façon dont les chercheurs s'y sont pris pour ramasser l'information autour de la théorie de l'apprentissage qui a évolué un peu comme un puzzle :

Lorsque l'on replace les pièces d'un casse-tête, les individus peuvent travailler ensemble en collaboration pour créer une image. Souvent en débutant avec la bordure, le cadre est construit pour retenir les pièces à l'intérieur. Ensuite, les pièces qui vont clairement ensemble sont classées et utilisées pour raccorder une section du casse-tête facilement identifiable. Finalement, on joint les grandes sections ensemble en utilisant les pièces inconnues dont la place n'avait pas été identifiée par les participants en cours de processus. (traduction libre) (p. 309)

Nous avons structuré le cadre théorique à peu près de la même façon, soit en commençant nos lectures par des auteurs synthèse qui nous ont fourni un cadre en nous

donnant dès le départ une vue d'ensemble du domaine de l'apprentissage transformationnel dans le contexte de l'évolution de l'éducation des adultes, les influences, l'histoire, les grandes théories, les courants de pensée, leurs différences, l'apport d'influences orientales. À l'intérieur de ce cadre nous avons identifié les auteurs « racines » majeurs, fondamentaux avec lesquels nous allons travailler. Nous avons placé ces pièces, les avons situées, pour ensuite ajouter les auteurs critiques qui complètent l'image en apportant d'autres points de vue qui n'était pas évidents dans nos premières lectures. Les auteurs alternatifs apportent d'autres pistes de solutions par rapport aux pratiques orthodoxes de la transformation et soulignent l'importance de la spiritualité en éducation, les auteurs en organisation complètent le tout en permettant d'ancrer les découvertes en organisation.

### 3.2 SÉLECTION ET REGROUPEMENT DES OUVRAGES ET ÉTABLISSEMENT DU CORPUS

Nous avons entrepris une démarche de lecture intensive qui a duré de janvier 2007 à novembre 2009. Notre démarche d'organisation des lectures s'est faite selon un modèle auto-élaboré congruent au modèle andragogique que nous portons. Elle reflète une démarche d'« autoformation assistée » (Réf. *L'autoformation [ressource électronique] : pour apprendre autrement*, Nicole Anne Tremblay, 2003) qui engage l'apprenant dans sa capacité d'autonomie, dans son élan, et dans sa liberté de choisir ses contenus, de clarifier ses objectifs, d'identifier ses ressources et sa cadence de développement.

Les besoins de lectures émergent au fur et à mesure des contenus étudiés puis nous conduisent à sélectionner les ouvrages, à les regrouper selon les courants identifiés et à établir le corpus de notre essai.

Notre démarche de lecture intensive autogérée se voulait un « projet d'apprentissage » qui recoupe les éléments de la définition de Tough, cité par Tremblay (2003) c'est-à-dire : « un effort important et hautement intentionnel pour acquérir une certaine connaissance ou une certaine habileté ou pour changer d'une certaine façon. (p. 83)

#### Mezirow – Le point de départ

Nous avons déjà étudié Mezirow (1991) abondamment en andragogie mais nous voulions élargir notre compréhension de l'apprentissage transformationnel, en comprendre les influences et le mettre en comparaison avec d'autres théories et approches à connotation transformationnelle.

#### Les auteurs de synthèse : une perspective historique des courants d'influence de l'apprentissage transformationnelle

Nous nous sommes donc tournée vers des auteurs de synthèse : Cranton (1992) Merriam et Caffarella (1999) et Baumgartner (2007), English, Fenwick et Parsons (2003) et Taylor (1998, 2000, 2007) pour nous permettre de situer l'apprentissage transformationnel dans un contexte historique et nous donner une vue d'ensemble :

- a) des grands courants d'influence en éducation des adultes et en apprentissage transformationnel : humaniste, critique, constructiviste, émancipatoire, spirituel ;

- b) des théoriciens majeurs de l'apprentissage transformationnel, leur histoire personnelle et professionnelle, les penseurs qui les ont influencés, ce que leurs théories ont d'unique, les limites et applications de leur approche, ce qu'on retrouve de leurs applications en organisation.

Élaboration d'un tableau comparatif comme outil d'inventaire et d'analyse de l'historique et de l'évolution de l'apprentissage transformationnel

Ces auteurs nous ont guidés dans l'élaboration d'un tableau intitulé *L'apprentissage transformationnel en éducation des adultes : courants de pensée, historique et fondements de 1885 à -2007* que l'on retrouve en appendice J. Cet outil permet de situer les influences et l'évolution de l'apprentissage transformationnel dans un continuum qui le met en lien avec les influences humanistes et l'andragogie.

Étude de cinq grands théoriciens de l'apprentissage transformationnel

Nous avons identifié cinq théoriciens qui nous ont permis d'étudier l'apprentissage transformationnel à l'intérieur d'un continuum d'influences et d'élargir le point de vue et la connaissance que nous en avons. Nous avons choisi Rogers, Knowles, Freire, Mezirow et Boyd.

- 1) Rogers et son rôle dans le courant d'influence humaniste

Il est devenu clair à la lecture des auteurs de synthèse que les approches transformationnelles déterminantes aujourd'hui et particulièrement inspirantes pour l'andragogue ont une base humaniste au départ. Dès lors, il nous apparaissait important de bien comprendre la théorie humaniste et son influence en apprentissage transformationnelle.

Nous avons décidé de comprendre dès le départ en quoi et comment l'influence fondamentale de Rogers (1976) et sa pensée ont influencé les autres théories de l'apprentissage transformationnel. Nous reconnaissons à la lecture combien la démarche de Rogers (1976) était inusitée et profondément orientée vers la personne, qu'il place au centre de l'apprentissage. Nous l'avons choisi parce qu'il avait appris et trouvé une façon de faciliter cette forme d'apprentissage. Maslow (1954) avaient avancé des théories et principes intéressants qui ont aussi influencé Rogers (1976, 1980) particulièrement en ce qui concerne son principe d'actualisation de soi. Toutefois Rogers (1980) est allé au-delà du principe en « actualisant » et trouvant une façon, par des observations et des techniques qu'il avait apprises et pratiquées en psychothérapie, de transformer sa forme d'enseignement autoritaire en une forme d'enseignement facilitant, non-directif. Rogers (1980) a commencé par comprendre la personne par sa pratique en psychothérapie, c'est là qu'il a découvert et assis sa conviction profonde que les ressources essentielles de croissance sont dans la personne et que si on laisse la personne libre d'accéder à l'information qu'elle reçoit et qu'elle traite à travers toutes les dimensions de sa personnalité, elle va trouver la meilleure réponse possible à son besoin immédiat. Rogers (1968) dans *Le développement de la personne, organisation et sciences humaines* déclare : « Il sera évident [...] que la nature fondamentale de l'être humain, quand il fonctionne librement, est constructive et digne de confiance. Ceci est pour moi la conclusion inéluctable d'un quart de siècle d'expérience en psychothérapie ». (p. 148)

Il a développé une approche d'accueil, d'écoute active et d'accompagnement centrée sur la personne qui permet à l'apprenant de prendre charge de son développement, d'être créatif, d'être sujet de son apprentissage et de son cheminement. L'apprentissage prend un sens à travers lui, à travers sa démarche, ses prises de consciences, il n'est pas statique, surimposé. Rogers (1980) s'est consacré pendant plus de trente ans à l'éducation où il a cherché, sous l'influence de sa nièce, à transférer ses notions de l'apprentissage. L'enseignement doit permettre à l'apprenant d'utiliser sa créativité et de faire évoluer la connaissance avec lui et non d'être restreint par elle et d'en faire une finalité. Cette façon de *faciliter* l'apprentissage, on le verra par la suite a amené Knowles (1990) également à totalement transformer sa façon d'enseigner et il en a intégré les principes qu'il a proposés en andragogie. C'est ce que souhaitait Rogers (1976) précisément en écrivant son ouvrage *Liberté pour apprendre*. Il souhaitait un transfert de son style de facilitation et de son approche à l'enseignement.

## 2) Knowles et l'andragogie

Nous avons décidé de lire et d'approfondir Knowles (1990) à cause de la contribution importante qu'il a faite à l'éducation des adultes et de sa capacité à intégrer l'apprentissage autodirigé en éducation. Notre spécialisation étant en andragogie nous voulions aussi mieux comprendre ce qui différencie l'andragogie de l'approche humaniste, approfondir Knowles et jeter un regard critique sur son approche. Comme nous l'avons déjà mentionné nous connaissions très peu Knowles (1990) autre que dans ses applications et dans les modèles de facilitation de l'apprentissage que nous avons observés pendant notre scolarité en andragogie. Nous avons donc décidé de le lire pour

comprendre comment il avait influencé l'andragogie. Nous avons voulu mieux cerner sa démarche, ses influences, ses idées clefs, ses applications et constats.

### Des critiques de l'andragogie

L'andragogie est devenue très populaire avec le temps et à la mode. Knowles (1990) est encensé dans le milieu de l'apprentissage et c'est l'image que nous en gardons de notre formation en andragogie. Les auteurs de synthèse que nous avons abordés relevaient pour leur part certaines lacunes ou limites de l'approche andragogique et de la perspective de Knowles (1990). Notre objectif était de développer notre propre modèle et de conserver une dimension réflexive critique par rapport à notre façon de faciliter l'apprentissage. Nous voulions aussi bien comprendre ce qui influence nos valeurs et notre style. Nous voulions objectiver notre démarche et ainsi éviter de faire de l'andragogie une vérité *sine qua non* qui deviendrait alors limitative pour nous et l'apprenant. Nous avons donc décidé de lire des auteurs critiques comme Boyer (1984), Brookfield (1986, 2006) et Grace (1996) qui font ressortir certaines des limites de la pensée et de l'approche andragogique de Knowles (1970, 1978, 1980, 1989). Une fois intégrée cette démarche nous permet également de repérer avec plus de clarté les éléments andragogiques dans l'approche des autres théoriciens étudiés.

#### 3) Freire pour son influence critique et constructiviste

La dimension humaniste et l'andragogie servent donc de fondation aux autres théoriciens puisque l'idée même d'*apprentissage* est profondément humaniste et influence leurs théories. Nous avons ensuite décidé de lire Freire, à cause de la

dimension critique que son approche d'apprentissage conscientisant apporte et qui est absente de l'approche de Rogers (1976) et Knowles (1990). Rogers et Knowles partent du principe que la liberté est intrinsèque et qu'elle n'a besoin que d'être épanouie par des conditions appropriées.

Freire, formateur d'adultes engagé, avance que la liberté doit être gagnée, que l'apprenant doit d'abord devenir conscient de l'influence du milieu éducationnel, culturel et politique qui souvent le réduit à l'état d'objet au service des intérêts du milieu. L'approche d'apprentissage transformationnel qu'il propose doit aider l'apprenant à devenir conscient du « moule » social qu'il a fini par prendre pour sa « réalité » pour émerger à sa propre dimension critique et la faire progresser. Freire veut contribuer à un apprentissage libérateur, pour lui la liberté n'est pas intrinsèque comme chez Rogers elle se gagne par la conscientisation, la prise de conscience de l'effet manipulateur du milieu et de la culture qui cherche à utiliser les citoyens à des fins matérialistes. Pour reprendre la pensée de Drucker (2008, p. xiii) il y a quelque chose de profondément immoral à rendre l'adulte objet et non sujet de l'apprentissage. De Gaulejac (2005) fait ressortir que : « L'idéologie gestionnaire renforce ce processus en légitimant une représentation du monde qui tend à transformer l'humain en une ressource exploitable au même titre que les ressources financières, les technologies et les matières premières » (p. 326). L'apprentissage permet de s'en libérer, de prendre en charge sa réalité pour ensuite l'influencer et la transformer. Cette dimension critique était essentielle à notre démarche.

4) Une étude approfondie de Mezirow après avoir lu les auteurs de synthèse

Nous avons ensuite repris notre lecture de Mezirow (1981, 1990, 1991, 2000, 2001) mais en le situant cette fois-ci à l'intérieur d'un continuum d'influences humanistes (Rogers), critiques et constructivistes (Freire), émancipatoires (Boyd), spirituelles (English et al.) qui nous permet de mieux le comprendre et le situer et aussi d'objectiver sa démarche. Nous avons également approfondi notre compréhension théorique de Mezirow (1991) en lisant profusément des spécialistes et praticiens de l'approche de Mezirow comme Taylor et Cranton.

La théorie de Mezirow (1991) a fait l'objet de nombreuses études, thèses de recherche, articles et publications. Toutefois elle présente des défis d'application, relevés et expliqués principalement par Taylor dans deux études majeures produites en 1998 et en 2007. Ces études documentent largement les recherches théoriques et les différentes applications et adaptations qui ont été faites en enseignement à partir de la théorie de la transformation de Mezirow (1991). Mezirow (1991) et sa théorie n'ont cessé d'influencer les intérêts de recherche et applications en enseignement depuis qu'il a élaboré sa théorie de la transformation en 1978 et c'est lui qui porte la dimension principale de l'apprentissage transformationnel. Toutefois sa forme d'apprentissage se limite à la logique et aux capacités cognitives -réflexion critique, discours rationnel- et elle présente plusieurs difficultés d'application en classe. Même s'il est le principal théoricien de l'apprentissage transformationnel, son modèle ne répond pas à toutes les questions soulevées par l'apprentissage transformationnel comme le dit Taylor (dans Mezirow 2000) en espérant que : « Il se pourrait qu'en effectuant des comparaisons

entre les théories, on puisse éclairer les zones mal comprises ». (traduction libre) (p. 317)

5) Boyd et les dimensions inconscientes et spirituelles de l'éducation transformationnelle

Nous avons ensuite décidé d'ajouter Boyd puisque dans le continuum d'influences, la dimension inconsciente de sa théorie de l'éducation transformationnelle contraste avec la dimension logique et rationnelle du processus de transformation de Mezirow (1991). Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers) la transformation passe par l'inconscient, par une compréhension et une prise de consciences de l'effet des archétypes et de l'inconscient collectif sur le comportement et la personnalité. Il s'agit de s'en libérer, de se consolider comme individu différencié et enfin, d'intégrer cette dimension de l'ego au Soi, siège du mental supérieur. Il y a là une pensée complexe inspirée de Jung (1964) mais que Boyd a réussi à actualiser dans une pratique d'apprentissage transformationnel en groupe qui rejoint les autres théoriciens de l'apprentissage transformationnel dans leur idée de libérer l'apprenant pour lui permettre de progresser vers sa finalité et sa globalité d'Être. Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) plus que les autres, fait ressortir la dimension spirituelle en apprentissage. Une dimension de recherche que Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), comme on l'a vu, ont intégrée dans la dernière version de leur guide en éducation des adultes, particulièrement pour répondre aux intérêts grandissant chez les étudiants concernant le rôle de la spiritualité en apprentissage.

Une approche comparative nécessaire

En choisissant de lire ces cinq théoriciens de l'apprentissage transformationnel, nous accédons à des idées, des influences et des pratiques qui rejoignent l'apprenant dans plusieurs dimensions de l'apprentissage : émotionnelle, culturelle, sociale, mentale, et spirituelle. Par ces choix, nous visions à observer des pratiques d'apprentissage différentes et complémentaires qui nourrissent la transformation chez l'apprenant à différents niveaux de sa personnalité pour nous donner une vision holistique de l'apprentissage transformationnel.

Chacun a étudié une facette ou une dimension de l'apprentissage transformationnel. Les comparer et associer leurs pensées, leurs découvertes permet de nous approcher un peu plus de la vérité, c'est ce qu'affirme Taylor (2000) : « C'est en comparant les différents modèles théoriques que l'on peut faire des découvertes importantes par rapport aux complexités de l'apprentissage transformationnel ». (traduction libre) (p. 318)

Nous voyons l'importance, comme l'indique Taylor (1998), pour le praticien de l'apprentissage transformationnel de s'ouvrir à plusieurs approches, de rester critique et de garder une position d'observation par rapport à sa propre démarche et au modèle qu'il porte :

Le but de présenter différents modèles (Boyd, Freire) qui ont contribué à l'éducation transformationnelle n'est pas seulement de souligner leur apport mais [...] d'observer comment ces différentes perspectives de l'apprentissage transformationnel, de même que celle de Mezirow, se sont bâties à partir des croyances qu'ils ont de l'apprentissage, du soi et de la société. Les éducateurs d'adultes doivent prendre conscience de ces croyances ainsi que de celles qu'ils portent afin de devenir des praticiens efficaces de la pédagogie transformationnelle. (traduction libre) (p.13)

Nous découvrons l'intérêt de lire les théoriciens d'influence du domaine du développement des adultes dans l'évolution de leur pensée originale, en début et en fin de carrière, et non seulement par le biais de synthèses. Nous cherchons à connaître leur histoire, ce qui est à l'origine de leur théorie, les penseurs qui les ont influencés, le contexte social dans lequel s'imbrique leur théorie, les événements déclencheurs, les valeurs qui sont importantes pour eux. Tout comme l'étude des grands peintres qui ont influencé des écoles d'art, il est tout aussi fascinant d'étudier les grands maîtres à penser qui ont influencé les écoles de pensée et les tendances dans le domaine de l'éducation des adultes et de la transformation.

#### Un retour aux auteurs de synthèse

Nous sommes ensuite revenue aux auteurs de synthèse, Cranton (1992, 1994, 1996, 1997, 2006), English, Fenwich et Parsons (2003); Merriam, Caffarella (1999) et Beaumgartner (2007), et Taylor (1998, 2000, 2007), pour confirmer et élargir le point de vue que nous avons développé suite à nos lectures des théoriciens majeurs.

#### La considération d'approches alternatives de l'apprentissage transformationnel et le rôle de la dimension spirituelle en apprentissage transformationnelle

De façon à demeurer congruente à l'idée de l'importance d'intégrer l'esprit dans le développement, nous avons consulté les auteurs alternatifs qui font ressortir la dimension supérieure de l'apprentissage et l'importance de restituer l'esprit en apprentissage et au travail souvent oubliée au profit d'intérêts matériels et intellectuels qui réduisent la personne à l'état d'objet, une situation déjà décriée par Rogers (1976) et

Freire (1971). Pour English, Fenwich et Parsons (2003), le rôle essentiel de l'éducation « est de donner un sens à la vie [...] et surtout et avant tout d'encourager le développement de l'esprit humain » (traduction libre) (p.7). En organisation, on sacrifie la quête de sens au rendement. C'est la machine humaine qui se retourne sur elle-même. Selon de Gaulejac (2005) : « Lorsque le sens proposé par les gestionnaires se réduit à l'imposition des intérêts des actionnaires, le capitalisme n'a plus d'autre principe de légitimation que son propre développement. Le sens du travail est alors mis en souffrance » (p. 327). La personne devient obnubilée par les intérêts de sa propre création et seul l'accès à des niveaux supérieurs de conscience, à des changements de conscience peuvent lui permettre de continuer à avancer dans son développement. Les auteurs alternatifs replacent l'apprentissage transformationnel dans son contexte plus large de réalisation, de partage, d'humanisation, d'ouverture de conscience par rapport à une finalité d'Âme au service d'une force de réalisation plus grande. Ils encouragent l'homme à reprendre sa dimension d'intégrité sans laquelle aucun développement réel ni durable n'est possible. Ils démontrent également les limites et influences du modèle occidental, inspiré en grande partie par les croyances judéo-chrétiennes et par Freud et la nécessité de nous tourner vers des pratiques et théories inspirées d'autres cultures plus globalisantes et holistiques pour pousser plus loin notre intégration de l'apprentissage transformationnel. Il faut voir dans la compartimentalisation une déformation de la pensée judéo-chrétienne initiale qui considérait l'Être dans sa totalité.

Les notions d'apprentissage étudiées dans cet essai, inspirées des cinq grands théoriciens, sont des notions privilégiées par le contexte et la culture de l'Amérique

diffusées à travers le monde par des académiciens. Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) suggèrent dans leur dernière édition qu'il est avantageux de se tourner vers des pratiques d'apprentissage transformationnel utilisées en Orient pour nous ouvrir à de nouvelles façons d'apprendre qui sollicitent d'autres fonctions que les fonctions cognitives de logique et de raisonnement par le discours et le dialogue. Nous sommes parfaitement d'accord avec l'idée pour avoir nous-même été exposée à un apprentissage influencé par le Japon et la culture bouddhiste et zen. Nous avons donc décidé d'approfondir l'approche de la Vie Constructive®, un apprentissage transformationnel inspiré de deux approches thérapeutiques pratiquées au Japon, Morita et Naikan, à partir d'auteurs comme Reynolds (1984, 1989, 1991, 1993), Murase (1996) et Morita (1998). D'autres approches alternatives en apprentissage transformationnel comme *l'entrevue appréciative* ont également été considérées.

Nous nous sommes également penchée sur les écrits du grand philosophe qu'est Wilber (1986, 1997, 2000). Pour Mitroff et Denton (1999) il est : « un des meilleurs analystes sur la spiritualité des temps modernes » (traduction libre) (p. 26). Pour Wilber (2000) la spiritualité est davantage en lien avec un changement de conscience qu'une façon différente de voir la monde. Wilber (2000) croit également que l'apprentissage spirituel rejoint les plus hauts niveaux de développement chez l'apprenant, au-delà des fonctions psychiques et mentales.

Enfin Palmer (1983, 2000) nous amène par une démarche intérieure à prendre conscience de l'« enseignant intérieur » et à faire confiance à cette voix intérieure plutôt qu'aux modèles imposés.

L'examen spécifique de l'apprentissage et la transformation en organisations, pour répondre à notre question de départ

À travers toute cette démarche, nous maintenions en tête la question de départ, une question d'avantage existentielle que se posent de plus en plus les employés du secteur public. Est-ce qu'un changement de culture vers une culture humaniste par l'apprentissage est possible dans la Fonction publique canadienne? On verra que certains auteurs critiques comme Étienne Laliberté (2007) font jaillir leur voix, leur questionnement et leur remise en question et suscite présentement des discussions à l'intérieur même de la Fonction publique. Il soulève des préoccupations très semblables à celles que Rogers (1976, 1980, 1983) et Freire (1976, 2001, 2006) avaient observées dans le milieu des affaires et de l'éducation concernant les pratiques d'apprentissage et les effets de l'exercice du pouvoir sur l'apprentissage. De là nous avons voulu constater comment la pensée des théoriciens de la transformation se retrouvait dans les concepts et pratiques d'auteurs qui réfléchissent sur l'apprentissage transformationnel en organisation comme Collins (2003), de Gaulejac (2005), Dixon (1999), Drucker (1999, 2008), Kofman, (2006), Kourilsky (2008), Luc (2004), Senge (1999, 2005). Nous avons voulu prendre note des recommandations, conclusions et constats qu'ils font pour nous permettre non seulement de répondre à la question mais d'ancrer notre compréhension des possibilités transformationnelles de l'apprentissage en organisation.

Ces auteurs en organisation ainsi que d'autres en éducation comme Marcotte (2006) et Portelance (1990, 1997) permettent de mieux comprendre l'impact des structures de contrôle et de rendement en place dans les grandes organisations qui

usurpent le potentiel créateur au profit du rendement et de l'excellence. Plusieurs d'entre eux confirment ce que Rogers (1976) observait des effets du modèle de contrôle il y a plus de 40 ans. Ils parlent de gestion consciente, partagée, d'apprentissage organisationnel, de dialogue à l'échelle d'une organisation et de l'importance d'une gestion saine de la personne, un problème de plus en plus criant en organisation alors que les mécanismes de contrôle deviennent de plus en plus subtils et pernicious.

#### L'inspiration de Julia Cameron dans notre processus d'appropriation et d'écriture

Sur le plan personnel, Julia Cameron (1995), nous a servi de mentor quotidien en fin de Maîtrise alors que l'effort est devenu plus difficile. C'est incroyable de voir comment un auteur peut contribuer au cheminement et à l'apprentissage d'une personne. C'est grâce à son authenticité d'artiste et à sa réflexion que nous avons pu faire face aux nombreuses peurs, anxiétés, attentes et attitudes qui empêchaient l'élan de créativité et qui sont devenues conscientes. Nous n'avions plus aucune distraction pour justifier l'inertie ou le manque d'espace pour travailler et cacher notre peur d'agir, lorsque nous nous sommes retirée au monastère de Champboisé dans la solitude.

Nous avouons sincèrement que si la synchronicité ne nous avait inspirée à apporter *Libérez votre créativité : osez dire oui à la vie!* (1995) à cette étape du travail de rédaction, nous ne croyons pas que nous aurions terminé. Nous aurions au mieux terminé un travail qui n'aurait eu aucun sens réel pour nous et qui nous aurait fait manquer la démarche d'authenticité nécessaire pour assumer adéquatement notre prochaine étape de réalisation professionnelle. Notre longue et profonde démarche de

lecture intégrée, qui a duré trois ans, nous éclaire sur la question posée au départ, sur notre positionnement et sur le modèle que nous portons. Tout ce processus intense consolide notre expertise en apprentissage transformationnel.

### 3.3 PLAN DE LECTURES

Voici la liste des auteurs choisis par catégorie :

- 1) Parmi les auteurs de « synthèse » qui ont fait une recherche historique et théorique de l'évolution et des influences humanistes, critiques, constructivistes, émancipatoires et spirituelles en apprentissage et en éducation des adultes nous avons retenu :
  - Cranton (1992, 1994, 1996, 2006a, 2006b);
  - English, Fenwich et Parsons (2003);
  - Merriam, Caffarella (1999) et Baumgartner (2007);
  - Taylor E.W. (1998, 2000, 2007).
  
- 2) Cinq théoriciens majeurs de la transformation en apprentissage sont cités :
  - Rogers (1968, 1971, 1976, 1980, 1983);
  - Knowles (1950, 1980, 1985, 1989, 1990);
  - Freire (1971, 1978, 2001, 2006);
  - Mezirow (1981, 1990, 1991, 2000, 2001);
  - Boyd (1988, 1994).

L'apprentissage transformationnel est considéré ici dans un continuum d'influences : humanistes (Rogers), andragogiques (Knowles), critiques (Freire),

- Merriam, Caffarella et Baumgartner qui consacrent toute une section sur la spiritualité dans leur nouvelle édition 2007;
  - Murase (1996);
  - Palmer (1983, 1997, 2000);
  - Pauchant (2000);
  - Reynolds (1984, 1989, 1991, 1993);
  - Secretan (1996);
  - Tisdell & Tolliver (2001);
  - Wilber (1986, 1997, 2000).
- 5) Des auteurs sur l'apprentissage et le changement en organisation pour nous permettre d'ancrer notre pratique d'aidante et de gestionnaire de l'apprentissage transformationnel en organisation et d'éclairer la question de départ de notre essai :
- Collins (2003);
  - de Gaulejac (2005);
  - Dixon (1999);
  - Drucker (1999, 2008);
  - Kofman (2006);
  - Kourilsky (2008);
  - Laliberté (2007);
  - Luc (2004);
  - Maslow (2000, 2008);

- Senge (1999, 2005);

et en éducation :

- Marcotte (2006);
  - Portelance (1990, 1997)
- 6) La lecture de deux thèses de maîtrise, à la fois pour le contenu et la méthodologie. Les thèses de Jane Taylor (1990) et d'Angélique Desgroseillers (2005) ont été particulièrement utiles pour nous aider à développer et à organiser le sujet. Il existe très peu de thèses en français sur le sujet de la transformation en apprentissage.
  - 7) Des lectures préparatoires inspirées de Mucchielli (1994) pour nous permettre de développer une perspective sur l'analyse de contenu et nous guider dans le développement de grilles d'analyse pour nous permettre d'organiser, de synthétiser et d'analyser l'information cueillie au fil des lectures pour répondre aux objectifs d'apprentissage et de développement et identifier des pistes de réponses par rapport à la question de départ.
  - 8) Les lectures et réflexions guidées par notre lecture de Julia Cameron (1995) nous ont permis d'identifier les filtres limitatifs – peurs, jugements et pensées critiques déjà ancrées sur le plan professionnel qui risquaient de teinter l'analyse et d'influencer les données dans un sens personnel et hésitations, limites, et attitudes de sabotage sur le plan personnel – qui auraient pu interférer et contrecarrer l'effort nécessaire pour soutenir un long projet d'écriture.

Les lectures de Cameron (1995) et de Dixon (1999) nous ont également permis d'identifier le paradoxe qu'on retrouve en apprentissage transformationnel entre contrôle et liberté, conformité et créativité, logique et intuition qui commence avec l'individu et se perpétue en organisation. C'est la tentative d'élucider ce paradoxe et qui a servi de fil conducteur à la démarche de lecture. Un paradoxe soulevé par la majorité des théoriciens et des auteurs en organisations consultés dans cet essai.

- 9) Nos observations du milieu et du terrain comme gestionnaire de programme et praticienne en apprentissage transformationnelle dans la fonction publique de même qu'en PNL et en Vie Constructive®, combinées aux questionnements et prises de conscience suscitées par les lectures nous ont permis de faire des liens, d'appuyer ou de questionner certaines des idées et théories mises de l'avant par les théoriciens et certaines des pratiques de gestion.

La quantité importante de documents de référence sur l'apprentissage transformationnel accessibles dans notre travail et les applications observées sur le terrain ont enrichi les découvertes et permis de valider les prises de conscience faites en cours de lectures. Le mouvement de va-et-vient entre l'expérience du terrain, les lectures et les conférences de de Gaulejac (2010), de Dejourn (2009) et de Collerette (2009), nous a permis de développer une vision stratégique des enjeux en apprentissage transformationnel qui nous laisse croire comme le

mentionne de Gaulejac (2005) que : « Aucune organisation, aussi technocratique ou bureaucratique soit-elle, ne peut fonctionner sans que s'exerce un minimum de pensée critique. » (p. 305)

- 10) Des auteurs comme Collins (2003), de Gaulejac (2005), Dixon (1999), English, Fenwick & Parsons (2003), Kofman (2006), Kourilsky (2008), Luc (2004), Portelance (1990, 1997), Senge (1999, 2005), ont nourrit une démarche critique et la réflexion par rapport aux effets des structures mentales et leur transpositions dans les structures de fonctionnement en organisation. Leurs écrits permettent également de déceler dans le tricotage serré des mécanismes de contrôle exercés par les grandes bureaucraties pour se maintenir en place, le double message qu'ils véhiculent entre la théorie et la pratique, entre la volonté de contrôle et l'intention de partage et d'autonomie, entre la pression du rendement et le mieux-être des employés et le rapport de duplicité et l'effet de désorientation et de démotivation que ces paradoxes entraînent chez l'apprenant.

### 3.4 OPÉRATIONNALISATION

#### 3.4.1 Système électronique de collectes de références

Nous établissons dès le départ un système de collectes de données à l'aide du logiciel END note qui nous permet de conserver, repérer et répertorier facilement les références. END note a été d'une grande utilité et nous a servi de fichier électronique. Non seulement il nous a permis de tenir à jour la liste bibliographique au fur et à mesure que nous la bâtissons, mais nous y avons compilé tous les extraits de livre et références

dans la section *Note de Recherche* avec une liste de *Mots clefs* qui nous permettaient de repérer rapidement les informations pertinentes par rapport aux thèmes et sujets retenus pour chacun des auteurs. Une fois toutes les références entrées dans END Note, nous n'avions plus besoin d'avoir recours aux livres et nous pouvions copier/coller les références (année, page) facilement d'un texte à l'autre sans nous soucier de retourner dans les livres empruntés. Ces références demeurent également utiles pour tout autre projet à suivre comme la rédaction d'articles, d'un ouvrage ou l'organisation de matériel de cours.

Nous ouvrons ensuite et organisons des dossiers par catégories d'auteurs : auteurs de synthèse, théoriciens majeurs, auteurs critiques, alternatifs, en gestion et y avons classé les copies papiers d'extraits de livre, articles, articles électroniques, références, en complément de ce qui était enregistré électroniquement dans END note.

Nous colligeons ensuite dans un gros cartable, divisé par catégorie d'auteurs, les imprimés des informations compilées dans END Note (références, extraits de livre, notes de recherche et notes personnelles), les copies d'extraits de livre, d'articles pertinents pour chaque auteurs. Cela nous permet de rassembler toute l'information à un seul endroit.

Nous effectuons une synthèse des extraits de livre recueillis pour chaque théoricien. Ces extraits sont organisés et compilés par thème (voir thèmes retenus en pages 27 et 28) en vue d'élaborer leur chapitre, de documenter les tableaux synthèse et comparatif et d'identifier les thèmes conducteurs de l'essai.

Nous procédons à un travail intensif de traduction et d'édition des citations retenues en collaboration avec un traducteur. Les références et les citations des auteurs étant en grande partie anglaises à cause du sujet, une charge considérable de traduction et de révision a dû être effectuée pour nous assurer de respecter la pensée des auteurs.

#### 3.4.2 Analyse de contenu

Pour nous appuyer dans notre démarche méthodologique, nous utilisons le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, d'Alex Mucchielli (2004) qui recoupe pas moins de 20 techniques et 50 méthodes qualitatives appartenant à l'ensemble du champ des sciences humaines appuyés d'exemples, d'applications et de références de lectures. Parmi les sujets qui intéressent particulièrement notre étude on retrouve : l'analyse de contenu qualitative, le paradigme constructiviste selon lequel la réalité est une construction intellectuelle, la technique du recadrage des observations et des interprétations.

Pour pouvoir atteindre nos objectifs, nous avons choisi la technique de *l'analyse de contenu* qui nous fournit ici une aide dans l'élaboration de grilles de synthèse qui permettent une analyse comparative des thèmes et des concepts clés étudiés de les regrouper en catégories pour pouvoir identifier les schèmes de sens récurrents, les similarités et différences entre les données, et d'opérer une comparaison entre les différents niveaux conceptuels. Par exemple, la comparaison avec des concepts inspirés d'approches alternatives de la transformation pratiquées au Japon notamment servira à donner accès à d'autres réalités de sens et à d'autres applications que celles privilégiées par les courants de la psychologie nord-américaine de la transformation.

Cet exercice est central à notre démarche de lectures. Elle nous permet de disséquer l'information, d'en identifier les éléments essentiels pour chacun des auteurs. L'outil est en lien direct avec la problématique et les objectifs d'apprentissage et devient le cadre de référence des éléments d'élaboration de l'essai. Certaines pistes de conclusion par rapport au milieu pourront être tirées suite aux résultats de cette analyse. L'exercice nous permet également de circonscrire l'information. Il en détermine les balises et assure une constance entre les éléments de comparaison.

Les neuf critères d'élaboration choisis pour l'étude des grands théoriciens (Chapitres 4 à 10) ont été développés à partir des thèmes suivants :

- 1) Parcours du théoricien : historique et influences;
- 2) Les concepts-clés;
- 3) Le niveau de l'apprentissage;
- 4) Le rôle du facilitateur de l'apprentissage transformationnel;
- 5) Les bénéfices de l'approche;
- 6) Les limites du modèle et contre-argument à l'approche;
- 7) Les difficultés d'implantation;
- 8) Les éléments andragogiques;
- 9) Les applications en organisation.

Ces neuf critères correspondent aux objectifs généraux d'apprentissage que nous avons déterminés au départ. Les sept premiers critères nous aident à remplir notre premier objectif qui est de développer une connaissance approfondie des théories et pratiques de l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes par l'étude de

cinq théoriciens majeurs: Rogers, Knowles, Freire, Mezirow et Boyd et à développer une conscience critique des facteurs facilitant ou nuisibles au changement. Le huitième critère répond à l'objectif de renforcer notre connaissance du modèle andragogique et de repérer les éléments andragogiques chez les autres théoriciens et le dernier critère répond à l'objectif d'étudier des modalités d'applications en milieu organisationnel.

Ces éléments de synthèse et de comparaison entre les grands théoriciens développés dans un but d'analyse et d'étude nous permettent d'approfondir l'apprentissage transformationnel dans ses aspects fondamentaux, de faire des liens avec l'andragogie, de développer un regard critique et d'identifier des pistes d'applications dans notre milieu comme andragogue, spécialiste en transformation et gestionnaire de programme de développement.

#### 3.4.3 Construction de grilles de contenus et d'analyse comparative

Une *Grille de Synthèse* sur le thème de l'apprentissage transformationnel a été élaborée pour nous permettre de concilier l'information recueillis pour chaque théoricien sous sept catégories : 1) historique et influences; 2) concepts-clés; 3) niveau de la transformation; 4) outils pour favoriser la transformation; 5) difficultés d'application; 6) compétences requises pour accompagner la transformation; 7) éléments andragogiques. Cette grille se retrouve aux appendices C, D, E, F, H) se rattachant aux chapitres consacrés aux théoriciens clefs de l'apprentissage transformationnel que nous avons choisis pour cet étude, auquel nous avons ajouté, en l'absence d'une théorie officielle de l'éducation spirituelle, en nous aidant d'English et al. (2003), une synthèse (voir appendice I) de ce qui constitue selon leur recherche les fondements et caractéristiques

de l'éducation spirituelle. Ce qui permet au lecteur de se faire une idée globale des théories et courants de pensée majeurs qui influencent les pratiques en apprentissage transformationnel. À partir des informations compilées dans ces grilles, nous avons élaboré un *Tableau Synthèse des théories de la transformation* qu'on retrouve au tableau 7, p. 391-393, et qui réunit sous un même tableau les résultats d'analyse et informations recueillies au fil des lectures qui définissent chacun des grands courants de pensée humaniste, critique, constructiviste, émancipatoire et spirituel de l'apprentissage transformationnel sous six catégories : influences, objectifs, concepts, rôle de l'éducateur, outils, et niveau de l'apprentissage et fournit une synthèse des similarités, différences et limites communes à ces approches.

Basé sur les résultats d'analyse, nous avons élaboré un graphique du *Cycle d'évolution du processus de transformation en apprentissage* illustré à la page 389 du chapitre 12 qui démontre les différents niveaux de développement impliqués dans le cycle d'évolution de l'apprentissage transformationnel tels qu'ils nous sont apparus au fil des lectures et leurs liens intrinsèques pour celui qui veut considérer l'apprentissage transformationnel dans sa globalité. De manière plus spécifique, le graphique fait ressortir les différents niveaux de développement visés par chacune des approches et théories de l'apprentissage transformationnel étudiées, comment chacun de ces niveaux bâtissent les uns sur les autres et la nécessité pour le praticien de considérer la transformation dans ses diverses dimensions s'il vise un apprentissage profond, signifiant et durable. Un point de vue utile et nécessaire pour le praticien qui désire aborder la transformation en apprentissage d'un point de vue holistique.

Nous avons également produit plusieurs tableaux parsemés tout au long de l'essai pour enrichir l'information et préciser le point de vue. Ces tableaux sont le résultat, dans certains cas, de points de vue émergents qui ont fait surface en approfondissant les lectures et le niveau d'analyse en cours d'élaboration de l'essai. Le tableau *Similarités de parcours, d'influences et de pensées et différences entre Freire et Rogers*, que l'on retrouve par exemple en Appendice F offre un point de vue nouveau et fait ressortir les affinités indéniables de parcours et de pensée entre ces deux théoriciens, un point de vue que nous n'avons relevé nul part dans le cours de nos lectures et qui fournit un élément intéressant de découverte et d'approfondissement nous croyons pour le lecteur.

#### 3.4.4 Outils d'élaboration et d'intégration de la réflexion critique :

- Journal de bord;
- Fiches d'éléments de synthèses provisoires;
- Pratique quotidienne d'exercice d'écriture « les pages du matin » proposée par Julia Cameron dans son ouvrage *Libérez votre créativité : Osez dire oui à la vie!*;
- Atelier/DVD Secretan, formation leadership spirituel;
- Conférences : de Gaujelac (2010), Dejours (2009), Colletterte (2009);
- Discussions et rétroaction avec notre tutrice;
- Trois séjours prolongés de travail en silence à Champboisé.

#### 3.4.5 Progression de l'essai en dix phases

##### Phase 1

Nous entreprenons une première démarche de lecture intensive qui va durer de janvier 2007 à novembre 2007 [pour se poursuivre jusqu'en novembre 2009] :

- auteurs de « synthèse » Cranton (1992, 1994, 1996, 2006a, 2006b); English, Fenwick et Parsons (2003); Merriam, Caffarella (1999) et Baumgartner (2007); Taylor E.W. (1998, 2000, 2007).
- théoriciens majeurs Rogers (1968, 1971, 1976, 1980, 1983); Knowles (1950, 1980, 1985, 1989, 1990); Freire (1971, 1978, 2001, 2006); Mezirow (1981, 1990, 1991, 2000, 2001); Boyd (1988, 1994).
- auteurs critiques Boyer (1984); Brookfield (1986, 1987, 1990, 1995, 1999, 2005, 2006); Grace (1996); Taylor E.W. (1998, 2000, 2007).
- auteurs alternatifs Bandler & Grinder (1976, 1999); Cloutier (2004); Dirks (2000, 2001); English (2001) et English, Fenwick et Parsons (2003); Merriam, Caffarella et Baumgartner qui consacrent toute une section sur la spiritualité dans leur nouvelle édition 2007; Murase (1996); Palmer (1983, 1997, 2000); Pauchant (2000); Reynolds (1984, 1989, 1991, 1993); Secretan (1996); Tisdell & Tolliver (2001); Wilber (1986, 1997, 2000).
- auteurs organisationnels Collins (2003); de Gaulejac (2005); Dixon (1999); Drucker (1999, 2008); Kofman (2006); Kourilsky (2008); Laliberté (2007); Luc (2004); Maslow (2000, 2008); Senge (1999, 2005); et en éducation : Marcotte (2006); Portelance (1990, 1997)

Nous procédons dès le début à la compilation et à l'inscription des extraits et références de livres dans END note pour chacun des auteurs, dans les sections *notes de recherche* et *mots clefs* qui nous permettent de repérer rapidement et avec confiance les textes qui vont soutenir et alimenter l'élaboration des différentes parties de l'essai.

Nous tenons un journal de bord où nous compilons régulièrement les réflexions questionnements et découvertes personnelles.

## Phase 2

En juillet 2007 nous prenons un temps d'arrêt d'une semaine à Champboisé, Centre de solitude et de silence dans la nature, pour nous concentrer sur le projet. Après avoir lu ce que les auteurs de synthèse perçoivent des grands courants d'influences en apprentissage transformationnel et au sujet des théoriciens majeurs de cette approche, nous expérimentons le plaisir de lire les « maîtres » à penser. Nous faisons une lecture intégrale de Rogers (1976) et Freire (1971) dans leur pensée originale. Nous découvrons l'importance de connaître les grands théoriciens à l'origine même de leur pensée et non par l'intermédiaire de synthèses.

Nous faisons un travail intensif d'analyse de l'information cueillie chez les auteurs de synthèse, nous délimitons les champs de lecture et finalisons le choix des théoriciens qui vont être au centre de l'étude. Dans cette ambiance de silence nous développons le réflexe de créativité – une énergie intense qui est à l'écoute et une magie s'installe : les liens se font, nous sélectionnons les extraits de textes pertinents, nous expérimentons le besoin intense d'écrire.

Nous trouvons progressivement des pistes de réponses à notre question de départ avec l'aide de Rogers et de Freire. Nous développons une première ébauche de projet global. Nous refaisons un plan de travail et procédons à l'élaboration des dossiers par sujet en fonction du nouveau plan.

Le recul nous permet de situer le projet dans le temps et à quelle étape de développement nous en sommes et ce qui reste à faire. À cette étape-ci du projet nous faisons l'analogie qu'écrire une thèse de maîtrise professionnelle est très semblable à la construction d'une maison. D'abord on identifie le *terrain* – le sujet – sur lequel on va construire, puis on élabore un *premier plan* – 1<sup>ère</sup> ébauche –. À partir de ce premier plan on monte la *fondation* : rassemblement des éléments de lecture, de recherche, des expériences professionnelles, des histoires, des entrevues, des rencontres. On identifie ensuite les divisions et on échafaude les murs de soutien – on identifie les sujets et les auteurs qu'on va retenir –.

On fait des ajustements au plan – 2<sup>e</sup> ébauche –, précision de nos choix – en fonction des nouvelles réalités qui se manifestent en cours de construction – en cours de recherche et de lecture. Une fois qu'on a bien assis la fondation et qu'on a construit les murs de soutien, on procède à l'installation du système électrique – identifie le fils conducteur – qui donne vie au plan final - 3<sup>e</sup> ébauche - et permet de brancher les gros appareils – d'intégrer les éléments de substance du cadre de référence –.

Une fois ces éléments intégrés on procède à la finition, peinture, décoration, organisation de l'ameublement - formatage de l'essai ; présentation, disposition, tableaux - puis on identifie la maison à une adresse : nom de rue - titre de l'essai -, et un

numéro d'identification. Elle est ensuite inscrite au registre civil - dépôt à la bibliothèque nationale -. Le projet complet est terminé.

Notre expérience d'étude et d'écriture à Champboisé en juillet 2007 est un point tournant qui ancre, concrétise et donne un sens à notre travail de lecture. Sans cet arrêt, nous n'aurions pu apporter un point de vue personnel et spécifique et aider le lecteur à accéder à un autre regard par des liens que seule notre expérience peut fournir. Nous aurions continué à nous embourber dans une montagne d'informations que nous aurions régurgitées sans les situer dans notre histoire de vie professionnelle et l'approfondir par notre histoire de vie. Pour nous permettre de fournir un angle de recherche intéressant, il nous fallait un espace pour pouvoir fournir une perspective unique qui ne peut être donnée par un autre chercheur. Nous avons également la perception personnelle de la nécessité d'intégrer vraiment notre projet de maîtrise à notre cheminement professionnel pour faire une œuvre signifiante et créatrice.

*Ce premier temps d'arrêt* nous permet d'identifier des éléments de fil conducteur qui ressortent de notre démarche au :

#### Niveau personnel

La lecture des auteurs nous aide à clarifier que nous sommes en pleine démarche d'authenticité : un « processus de développement » exigeant et ardu comme l'explique Cranton (2006b) dans cet extrait : « Devenir un éducateur authentique, [...] requiert un profond engagement en temps et une énergie sur le plan intellectuel et émotionnel ». (traduction libre) (p. 86)

Nous ne pouvions nous aventurer dans un projet sur la transformation pendant quatre ans sans vivre nous-même des transformations importantes. L'une d'elle visait une plus grande démarche d'authenticité, une condition *sine qua non* pour celui qui se veut un « accoucheur » de transformation. Le voile se lève sur une situation demeurée incomprise quelques jours avant notre départ pour Champboisé. L'élément déclencheur provient de la lecture de *Learned Optimism* de Seligman (1990) : l'histoire dramatique d'une étudiante qu'il relate dans son livre, nous rejoint en plein cœur. Nous restons sous le choc plusieurs jours tellement l'histoire est proche de ce que nous avons déjà vécu avec un de nos professeurs, elle ouvre un dossier que nous croyons classé. Nous profitons de notre séjour à Champboisé pour pousser la réflexion plus loin. De toute évidence l'élément qui se manifeste est en lien avec l'authenticité, qualité essentielle mentionnée par tous les auteurs étudiés dans ce projet (Mezirow (2001), Brookfield (2006), Cranton (2006a, 2006b), Rogers (1976), Freire (1971), et avec l'importance de bien se connaître quand on s'engage dans la facilitation de la transformation.

#### Niveau professionnel

À la lecture de Rogers (1967, 1971, 1976, 1980, 1983), nous prenons conscience de la logique de notre démarche biographique et de l'importance de connaître l'histoire que nous portons. Nous nous reconnaissons une parenté de vision avec Rogers (1971). Nous pouvons observer une séquence logique de notre développement professionnel acquis dans les deux domaines où Rogers (1976) mentionne que l'outil des « groupes intensifs » travaille le plus efficacement soit : *en communication interpersonnelle* [Formations de groupe en programmation neuro linguistique, cercles restaurateurs en

résolution de conflit] et en *leadership* [Direxion, et le Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs (PPACS) à l'École de la fonction publique du Canada]. Nous réalisons donc la cohérence de notre démarche en rapport avec cet outil depuis des années. Nous prenons conscience que sans nous en rendre compte les étapes de création et de développement réalisées jusqu'à maintenant s'inscrivaient dans une démarche logique d'actualisation.

### Plan du milieu de travail

Nous trouvons également dans Rogers (1980, 1983) des pistes de réponses importantes par rapport à notre question initiale. Est-ce qu'un changement vers une culture humaniste est possible en milieu de travail? Est-ce que ce mouvement de liberté, d'authenticité, d'apprentissage, est applicable à l'échelle de la fonction publique canadienne? Quel est le rôle d'un agent de changement dans ce genre de milieu?

### Phase 3

À notre retour de Champboisé à la fin juillet, nous organisons un bureau de travail à la maison pour nous concentrer et donner place à la créativité. Nous défaisons une chambre pour la convertir en salle de travail. Nous transférons l'ordinateur et nos dossiers, nos tableaux sont disposés sur les murs, nous avons un chevalet. Nous nous installons pour les mois à venir de façon à pouvoir laisser nos dossiers sur place sans avoir à les retirer quand nous travaillons à la maison où quelqu'un vient en visite. Cette façon visait à maintenir le courant vivant dans le même ordre de pensée que ce que nous

avons vécu à Champboisé, en fait nous avons essayé de recréer à notre retour un contexte semblable à celui que nous avions à Champboisé, nous nous sommes créée notre propre studio à la maison.

Nous formulons la table des matières, que nous réviserons au fur et à mesure de l'élaboration des thèmes.

#### Phase 4

En octobre 2007, *nous faisons un deuxième temps d'arrêt*, notre santé est chancelante nous prenons un congé de deux mois. Un défi de taille se présente à nous à la mi-chemin. Alors que tout le monde sait que nous nous sommes engagée dans un long processus d'études qui dure depuis notre inscription au diplôme d'études supérieures spécialisées en andragogie et à la Maîtrise et que nous avons un projet important à compléter, des pressions s'exercent de plus en plus au travail et dans notre famille minimisant notre situation critique de santé et l'importance de compléter notre maîtrise. Malgré une santé chancelante qui à ce point risque de mettre en péril la possibilité de compléter notre projet, les pressions ne cessent d'augmenter de la part de notre patron et de notre famille pour que nous continuions à répondre à leurs besoins.

Nous avons toute la misère du monde à nous extirper des pressions sociales pour affirmer notre besoin, protéger notre santé et compléter notre projet. Luc (2004) explique bien le processus :

Se comporter conformément au code de conduite facilite la vie de tous les membres, d'où le conformisme social. Se libérer du conformisme social signifie refuser de se soumettre aux pressions du groupe afin de

poursuivre ses propres aspirations et ce, tant dans son propre intérêt que dans celui de sa collectivité. (p. 20)

Malgré la fatigue, nous poursuivons le travail de collecte d'information et de synthèse. Retrouver le fil des idées et reprendre contact avec la discipline et l'énergie d'inspiration sont ardu. Il nous faut remettre nos idées en place, revenir sur l'information, terminer la lecture des nouveaux articles recueillis, approfondir notre compréhension des différents théoriciens à l'intérieur d'un continuum d'évolution de pensées et d'influences, de Rogers (1976) à Boyd (Boyd & Myers 1988) notamment.

À notre retour au travail en janvier 2008 nous réduisons notre semaine de travail à quatre jours pour prendre soin de notre santé et nous aider à maintenir le rythme de travail.

Nous révisons la table des matières et colligeons dans un gros cartable toute l'information compilée dans END Note -extraits de livre, notes de recherche et notes personnelles, références bibliographiques-, les copies papier et électronique d'articles, les extraits de livres imprimés. Le cartable est divisé par groupes d'auteurs tel qu'expliqué au *Plan de lectures* à la section 3.3 -auteurs de synthèse, théoriciens majeurs, auteurs critiques, alternatifs, en organisation-. Nous effectuons un travail énorme d'organisation, de compilation et de collecte de références, considérant l'étendue des lectures.

Nous élaborons une murale (9' x 5') pour reproduire la grille d'analyse regroupant les cinq théoriciens et les neuf thèmes à l'étude. L'information colligée nous sert à bâtir un tableau comparatif qui fait ressortir les éléments communs, complémentaires ou divergents chez les cinq théoriciens majeurs. Cet outil est

d'importance capitale pour guider et circonscrire notre analyse et pour maintenir le cap. Nous pouvons d'hors et déjà identifier les deux catégories d'information qui reviennent le plus souvent dans nos lectures : les idées clefs des théoriciens et l'évolution et l'actualisation de ces idées dans les pratiques organisationnelles. Cette constatation nous confirme que les éléments de nos lectures gravitent bien autour de la question initiale du changement de culture en organisation par l'apprentissage.

Nous ramassons toute l'information recueillie pour chaque théoricien répertoriée sous les neuf thèmes choisis en préparation de l'élaboration des chapitres qui leur sont consacrés.

#### Phase 5

Nous changeons d'emploi en janvier 2008 et nous maintenons notre semaine de travail à quatre jours pour nous permettre de garder la cadence avec notre travail et récupérer notre santé. Les lundis de congés nous permettent de prendre une distance avec le travail, de compléter les tâches ménagères et les courses du week-end et d'être totalement à notre travail universitaire de lecture et de synthèse les lundis.

Nous procédons à l'élaboration du texte sur Rogers dont la structure va servir de modèle aux autres chapitres sur les théoriciens. Nous restructurons et raffinons l'ensemble du projet afin qu'il soit revu et discuté avec notre tutrice avant l'élaboration finale.

## Phase 6

*Nous nous donnons un troisième temps d'arrêt.* Nous prenons notre mois de congé annuel à Champboisé de septembre à octobre 2008 pour finir d'écrire notre essai. La réalité est différente de la fois où nous y étions venue passer une semaine en 2007. Cela demande une autre organisation intérieure et extérieure, un plus grand détachement et une plus grande discipline. Nous réorganisons le studio de travail où nous séjournons de façon à dégager l'aire de travail de l'aire de plaisance, repas, exercice. Nous orientons le poste de travail vers le nord à la façon Feng Shui pour maximiser l'énergie de la connaissance. Dans ce contexte d'isolation, nous devons nourrir notre créativité sur une base quotidienne : marche en nature, photographie, nourriture des oiseaux, méditation sur les pierres dans le ruisseau, exercices de pilates.

C'est à cette étape que nous réalisons l'importance de la structure. Le projet est rendu à une nouvelle étape de questionnement. Après nous être consacrée pendant plusieurs mois à l'étude des théoriciens clefs, nous reprenons contact avec l'essai dans sa globalité. Nous revoyons la structure avec notre tutrice et reprenons l'élaboration des éléments de structure de l'essai un à un pour la rendre plus solide et l'enrichir. Nous identifions un nouveau titre, un nouveau fil conducteur, trouvons de nouvelles réponses à la question de départ, réintégrons et développons les sections sur la spiritualité et les approches alternatives et faisons une démarche profonde d'analyse et de réflexion qui donne un sens global et authentique à l'ensemble du rapport. Nous prenons le mois pour compléter et raffiner le texte de fonds.

Pour la première fois nous réalisons le niveau d'exigence du travail de maîtrise. Alors que nos attentes s'orientent vers la créativité, nous devons nous investir de plein pied dans le processus de structuration. Sans une structure solide, aucune des constituantes principales n'a de sens pour le lecteur. Une grande discipline s'installe.

Une difficulté majeure que nous avons vécue a été due probablement à une formation intensive en andragogie où nous avons été centrée sur nos intérêts d'apprentissage et avons pratiqué une co-évaluation. Le moment était venu de retourner à un mode évaluatif d'apprentissage centré essentiellement sur le développement de compétences. Ce n'est que dans la phase finale d'écriture de l'essai amorcée à Champboisé en septembre/octobre 2008 que nous avons vraiment compris la différence entre la démarche de développement impliquée dans nos études supérieures en andragogie et celle à la Maîtrise. La démarche est ici nécessairement plus rigoureuse, encadrée et structurée. Elle force l'intégration d'un processus de recherche, de réflexion, d'analyse et d'écriture plus soutenue et avancée. Cette rigueur doit toutefois être au service de l'élan créateur.

Pour nous aider à rester ressourcée et connectée, nous utilisons tous les jours, la technique d'écriture de Julia Cameron (1995), « les pages du matin ». L'exercice consiste à coucher sur papier, première chose le matin, toutes les impressions, idées, sensations, états d'âme qui nous viennent sans censure, jugement ou restriction. L'exercice nous permet d'aller au-delà du censeur intérieur -cerveau droit qui juge, cherche à contrôler le processus, met des obstacles, trouve des excuses- pour libérer la créativité. Un exercice puissant pour celui qui veut faire face à sa vérité, reconnecter

avec sa créativité et faire avancer son projet. Cet exercice nous a permis de dégager nos peurs, nos anxiétés, nos déprimés, nos doutes, nos questionnements, de faire ressortir l'essentiel et fournir l'énergie pour poursuivre. Nous pensons qu'il a été déterminant dans notre capacité de compléter notre rapport de lectures. Nous avons vraiment l'impression de faire face à un éléphant en arrivant à Champboisé!

Nous ajoutons un deuxième élément que Cameron (1995) propose –et que nous avons pratiqué– l'auteur le considère aussi important pour la créativité que l'écriture des *trois pages du matin* –: prendre un rendez-vous avec l'artiste en soi une fois par semaine pour faire quelque chose de simple et d'amusant, qui fait plaisir. Cela aide à stimuler l'inspiration. Nous avons pris trois rendez-vous pour des massages au Nordik, avec bains chauds et lecture au coin du feu. Ajoutez à cela, un bon repas servi en tenue de bain, un vrai bonheur. Voilà qui nous a aidée à soutenir l'effort et à garder la concentration.

#### Phase 7

À notre retour à la maison nous procédons à une révision globale du travail fait à Champboisé qui est remis et discuté avec notre tutrice lors d'une rencontre de travail. Ce premier « dépôt » non officiel sera suivi de deux intenses rencontres de travail pour recevoir les corrections et la rétroaction de notre tutrice. Nous abordons également avec notre tutrice les autres étapes de planification du travail nécessaires pour compléter l'essai. Nous demandons un congé d'études - à raison de 2 jours par semaine en novembre et décembre 2008 - pour compléter le travail de correction et de

standardisation du texte de fonds. À la fin de cette période le travail révisé et corrigé, presque à l'état final, est remis à notre tutrice pour une dernière révision.

#### Phase 8

Nous nous donnons *un quatrième temps d'arrêt*. Nous prenons un autre mois de congé annuel au printemps 2009. Nous nous remettons au chapitre 4. Cette section sur Rogers doit être raccourcie. Le travail d'organisation et d'élaboration de l'information pour Rogers est long et difficile. Rogers devient le modèle pour tous les chapitres consacrés aux théoriciens (Chap. 4 à 10) qui sont des chapitres de contenus. D'avril 2009 à février 2010 nous achevons l'élaboration des chapitres sur Knowles, Freire, Mezirow, Boyd ainsi que celui sur la spiritualité et les approches alternatives inspiré par English, Fenwick & Parsons. Les grilles synthèse pour chacun des théoriciens majeurs et le tableau comparatif sont complétés et documentés au fur et à mesure de l'élaboration des différents chapitres des auteurs de fonds pour être réintégrés au projet final.

#### Phase 9

À l'automne 2009, alors que nous entreprenons le dernier tournant, un dernier plan de travail détaillé est élaboré en collaboration avec une coach professionnelle pour nous assurer de maintenir l'élan et de faire en sorte que la dernière phase d'élaboration, de corrections finales, de traduction et de révision des citations, de relecture (lecture de sens, uniformisation et cohérence dans les références, corrections grammaticales) et de formatage final de l'essai soit complétée en temps.

## Phase 10

Mai 2010, dépôt du rapport de lectures.

Le chapitre qui suit ouvre sur le cœur du projet. Il introduit une étude et une analyse approfondies de grands théoriciens de l'apprentissage transformationnel présentées dans un continuum d'influences humanistes, critiques, constructivistes, émancipatoires et spirituelles pour nous permettre d'approfondir notre connaissance des théories, approches et pratiques d'influence du domaine, les dimensions andragogiques qu'ils portent et les bénéfices et limites qui découlent de leurs approches et les applications que l'on peut retrouver en milieu organisationnel.

## PARTIE II

*Analyse comparative et critique*

*Chapitre 4 : La théorie de Rogers en apprentissage transformationnel*

#### 4.1 L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL VU DANS UN CONTINUUM D'INFLUENCES HUMANISTES, CRITIQUES, CONSTRUCTIVISTES, ÉMANCIPATOIRES ET SPIRITUELLES

Ce chapitre principalement consacré à Rogers est le premier d'une série de six chapitres (chap. 4 à 9) dédiés aux théoriciens de la transformation que nous avons choisis pour leur contribution unique au domaine de l'apprentissage transformationnel.

Pour pouvoir approfondir, objectiver et élargir notre notion de l'apprentissage transformationnel nous avons décidé d'étendre nos lectures à une variété de théoriciens majeurs qui apportent chacun de par leur historique, leur orientation professionnelle, et leurs influences une dimension différente de l'apprentissage transformationnel. Rogers (1976), apporte la dimension humaniste, Knowles (1990), la dimension andragogie ou auto-développementale, Freire (1971), la dimension critique, Mezirow (2001), la dimension constructiviste, et Boyd (1988) la dimension émancipatoire. Dans un souci de congruence par rapport à ce qui a émergé de nos lectures, sur le non-sens de tenter de séparer l'esprit des autres dimensions (neurologique, émotionnelle, mentales, inconscientes) de la transformation, aidée par l'étude approfondie et objective faite par English, Fenwick & Parsons (2003) de l'éducation spirituelle, nous avons décidé d'intégrer cette dimension au continuum des influences en apprentissage transformationnel même s'il n'existe pas encore de théorie formelle de l'éducation spirituelle. D'après nos lectures, la spiritualité apporte une dimension essentielle à une compréhension globale et signifiante du domaine de l'apprentissage transformationnel.

On verra illustré à la Figure 2, au chapitre 12 – *Synthèse de réflexion* (p. 389), comment chacune de ces dimensions rejoignent l'apprenant dans différentes dimensions de sa personnalité dans le cours du cycle de transformation.

Notre intérêt de lecture se fonde sur les objectifs d'apprentissage identifiés dans notre essai. Tout comme l'analyse qui va suivre le démontre, on pourra constater que les concepts et applications de l'apprentissage transformationnel développés et mis de l'avant par ces théoriciens sont directement influencés par leur parcours : leur bagage académique et le milieu professionnel auquel ils appartiennent. Le bagage d'information de ces théoriciens est énorme. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, pour nous aider à regrouper l'information, la synthétiser, l'analyser et la comparer, nous l'avons compilée sous neuf catégories : parcours du théoricien : historique et influences, concepts-clés, niveau de l'apprentissage, rôle du facilitateur de l'apprentissage transformationnel, bénéfices de l'approche, limites du modèle et contre-argument à l'approche, difficultés d'implantation, éléments andragogiques, applications en organisation.

#### 4.2 L'INFLUENCE HUMANISTE EN APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

La pratique de l'éducation des adultes a été de tout temps de nature humaniste mettant l'emphase sur la personne (Cranton, 1992, p. 8). La dimension évolutive de l'éducation – celle qui sous-tend les conditions favorables à la transformation – prend son origine dans la psychologie humaniste développée par Maslow (1954). Le concept d'auto-actualisation et le modèle de la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) ont

influencé Rogers (1980) dans sa conception du changement. Dans sa façon de la transposer dans sa pratique de facilitation d'un apprentissage significatif et transformationnel, il s'est appuyé sur son expérience en psychothérapie.

Dans la perspective de la psychologie humaniste, la personne est au centre de son apprentissage. Elle possède déjà toutes les ressources dont elle a besoin pour apprendre et c'est l'expérience qui va donner un sens à son apprentissage. L'élan de croissance est inné et va dans le sens de la globalité de l'être – la réalisation de l'ensemble des potentialités humaines – si on lui donne l'espace et les conditions pour le faire. La nature humaine est essentiellement bonne et le potentiel latent - autant dans ses dimensions affectives que cognitives - n'a pas besoin d'être « réformé » ou « formé » pour se développer et s'améliorer, il n'a besoin que d'être « libéré ». La personne est à même d'autogérer son développement et de l'évaluer à travers ses propres filtres.

L'influence humaniste est prépondérante en apprentissage transformationnel. Elle sert de fondement au processus de transformation mis de l'avant par tous les théoriciens retenus dans cet essai. Selon Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) : « L'andragogie, l'apprentissage autogéré et la théorie de l'apprentissage transformationnel de Mezirow visent tous le développement autonome de la personne qui dépend principalement d'elle-même dans le processus ». (traduction libre) (p. 237)

C'est pourquoi nous nous appuyons dans ce chapitre sur la pensée humaniste, principalement à travers l'histoire et le mouvement de transformation en éducation influencé par l'approche *non-directive, centrée sur la personne* de Rogers (1976). L'approche humaniste offre le fondement de la transformation. Elle détermine les

conditions à mettre en place pour faciliter l'expression de l'apprenant, aider sa réflexion et lui permettre d'identifier ses besoins d'apprentissage et les meilleures ressources pour les satisfaire. On verra dans le chapitre à propos de Mezirow que la théorie constructiviste du changement part de ces mêmes conditions et leur ajoute un élément de réflexion critique qui pousse l'apprenant à questionner son besoin d'apprentissage et sa pertinence dans l'« ici et le maintenant » pour lui permettre de reconstruire son expérience et d'accéder à des perspectives plus englobantes et plus satisfaisantes. Selon Mezirow (1981, p. 22) lorsque l'on combine la fonction de changement de perspective constructiviste au concept d'apprentissage autodirigé humaniste, on a là les deux éléments essentiels d'une théorie globale de l'éducation des adultes.

#### 4.3 LA CONTRIBUTION DE ROGERS

Comme nous l'avons mentionné antérieurement nous avons consacré une bonne partie de nos lectures à l'œuvre de Rogers (1976), principalement à cause de la portée humaniste, novatrice et transformationnelle de son approche « non-directive et centrée sur la personne » et de la révolution que ses idées ont suscitée dans des domaines aussi divers que le counselling, l'éducation des adultes, la communication interpersonnelle et la gestion.

C'est dans son ouvrage *Counselling and psychotherapy* publié en 1942 qu'il énonce, selon de Peretti (1987, p. 44), sa notion de « non-directivité » en vue de la situer dans sa démarche de thérapie et d'enseignement. Dans sa conception théorique Rogers (1971, p. 57) émet l'hypothèse qu'on ne peut enseigner directement à une autre

personne, on ne peut que faciliter son apprentissage. Pour Roger (1968) l'expérience est « l'autorité suprême » et l'enseignant est un « facilitateur, un participant actif mais non directif » (Maslow 2008, p. 367) : voilà une approche du développement de la personne révolutionnaire qui porte à faux les méthodes et pratiques traditionnelles d'enseignement et qui suscite beaucoup de controverse comme le note Rogers (1983) : « [...] la responsabilisation des individus, l'encouragement à l'auto-direction et la valorisation de l'apprentissage par toute la personne – autant avec les sentiments qu'avec la pensée – constituent une approche d'éducation profondément révolutionnaire dans cette société ». (traduction libre) (p. 250)

Rogers (1980) tentera un transfert à plusieurs domaines du développement de la personne. Cela explique les différents variables utilisés dans ce chapitre pour expliquer son approche « centrée sur la personne » : la « thérapie centrée sur le client », « l'enseignement centré sur l'apprenant » et le « leadership centré sur le groupe » (traduction libre) (pp. 114-115). Son approche globale du développement de la personne lui permet d'effectuer un transfert dans plusieurs domaines et en fait un théoricien universel dont le rayonnement s'est étendu en France, en Amérique du Nord et du Sud et au Japon.

Kourilsky (2008) fait ressortir l'objectif « d'actualisation de soi » commun à tous les secteurs de développement auxquels s'est consacré Rogers (1971). Elle écrit : « Que notre communication vise un effet thérapeutique, pédagogique ou managérial, elle s'articule en fait sur un même but : celui de mobiliser les ressources humaines pour faire évoluer vers de meilleurs résultats et plus de satisfaction » (p. 309).

Cet objectif d'actualisation de soi, on le sait, était cher à Maslow (1954) et à Rogers (1976) qui « s'influençaient mutuellement dans leur théories » (Maslow 2008, p. 366). Les positions de Rogers (1976) dans le domaine de l'éducation génèrent beaucoup de controverses. Toutefois, il pense que cette nouvelle approche du développement peut contribuer à réformer un système d'éducation qui maintient les gens davantage dans le conditionnement et le respect des règles que dans la réalisation. Il se questionne - tout comme nous dans cet essai - sur la possibilité d'apporter des changements et d'influencer des pratiques plus humanistes d'enseignement et de gestion, dans des institutions fortement bureaucratisées et sectorisées. Sa recherche fournit des réponses à des préoccupations actuelles.

Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre* - consacré principalement aux enseignants et aux institutions d'enseignement – Rogers (1976) signale déjà l'urgence d'intégrer des pratiques humanistes dans les méthodes d'enseignement :

[...] c'est tout le système scolaire qui est en crise et [...] il se trouve devant un choix terriblement important. C'est pour cette raison que j'aimerais mettre à la disposition des enseignants tout ce qui peut se trouver d'utile dans ma propre expérience. (p. xv)

Ce souci chez Rogers (1971) « de la nécessité d'une révolution dans l'éducation à tous les niveaux » (p. 58) sera constant.

#### 4.4 LE PARCOURS DE ROGERS : HISTORIQUE ET INFLUENCES

Observons maintenant les influences qui ont mené Rogers (1976) à développer les concepts qui sont au cœur de sa théorie. Même s'il ne se rallie à aucune pensée « dominante » Rogers (1971) dans son *Autobiographie* reconnaît que : « De nombreux

individus, des organisations, des écrits ont joué un grand rôle dans [sa] formation » (p. 79). Pour comprendre la force transformationnelle de Rogers (1976) et reconnaître l'impact de son approche humaniste sur les autres théoriciens étudiés dans cet essai – Knowles, Freire, Mezirow et Boyd – il est bon de connaître sa trajectoire historique et ses courants d'influences.

Rogers (1971) fait d'abord des études en agronomie où commence à germer son concept d'évolution. Il avait été fasciné en vivant sur la ferme d'observer avec quelle ténacité les germes de patates tordus poursuivaient leur élan vers la lumière, dans les caveaux sombres de la maison familiale, malgré le peu de lumière et les piètres conditions, à la recherche d'une terre fertile où elles pourraient croître. Rogers (1980) en conclut que l'élan de croissance est présent dans tout être vivant et que ceux-ci évoluent naturellement dans le sens de leur réalisation surtout si on leur donne les conditions pour le faire et qu'on les libère du contrôle :

Nous pouvons affirmer qu'il y a dans tout organisme, peu importe le niveau, un courant de fond dirigé vers l'accomplissement constructif de ses potentialités intrinsèques. Chez les êtres humains aussi, il y a une tendance naturelle vers un développement plus complexe et plus complet. Le terme le plus souvent utilisé pour définir ceci est « la tendance à s'actualiser » et elle est présente chez tous les organismes vivants. (traduction libre) (pp. 117-118)

Rogers poursuit ensuite ses études pour devenir pasteur à New York où pour la première fois il fait l'expérience de la relation clinique d'entretien avec un instructeur non directif. « Cette première expérience « non directive » va entraîner un changement d'orientation » (de Peretti, 1987, p. 44). Il quitte le séminaire pour poursuivre une formation en thérapie et en pédagogie. C'est là qu'il va, toujours selon de Peretti (1987)

: « approfondir et situer [...] sa propre expérience d'une éducation « démocratique », centrée sur les capacités d'un individu s'auto-dirigeant [...] et qui est invité au réexamen des traditions et des enseignements reçus ». (p. 44)

### De l'enseignement à la facilitation

Influencé par son expérience d'accompagnement en psychothérapie, Rogers (1952) mettra de l'avant dans les années 50 une approche d' « enseignement centré sur l'étudiant » pour faciliter un apprentissage signifiant » et transformationnel dont il explique la théorie pour la première fois dans son ouvrage *Client-centered Therapy*. Ce qu'il observe des bénéfices de cette forme de facilitation chez le client dans sa pratique de psychothérapeute le place dans une position d'« éducateur mis au défi de faciliter l'apprentissage » (traduction libre) (Rogers, 1967, p. 343). C'est ce que Rogers (1976) relate dans *Liberté pour apprendre* quand il dit :

Quant à moi, je puis seulement affirmer que j'ai débuté ma carrière avec l'idée bien ancrée qu'il fallait manipuler les gens pour leur propre bien ; je n'en suis venu aux attitudes que j'ai décrites et à la confiance dans l'homme que ces attitudes impliquent qu'après avoir découvert que ces dernières attitudes étaient bien plus efficaces pour assurer un apprentissage et un *changement constructif* [ajout personnel des italiques]. C'est pourquoi je crois que c'est seulement en se risquant soi-même dans ces nouvelles voies que l'enseignant pourra découvrir, pour lui-même, si elles sont efficaces ou non, si elles lui conviennent ou non. (p.114)

Une fois qu'il aura intégré cette nouvelle façon d'« être » à l'apprentissage comme l'a mentionné Cranton (1996), Rogers (1980) ne reviendra plus jamais à l'ancien modèle d'enseignement comme il nous le précise ici :

Dans ma pratique en consultation individuelle et en psychothérapie, j'ai trouvé plus satisfaisant de faire confiance à la capacité du client de progresser dans sa compréhension de lui-même, de faire des pas constructifs pour résoudre ses problèmes. Ces choses se produisaient si j'arrivais à créer un climat facilitant au sein duquel j'étais empathique, supportant et vrai. Alors *j'ai persévéré et je me suis graduellement amélioré comme un facilitateur de l'apprentissage. J'ai découvert que je ne pouvais revenir en arrière.* (traduction libre) [Ajout personnel des italiques] (p. 303)

Notons ici que Knowles (1990, p. 190) – le père de l'andragogie – on le verra dans le chapitre qui lui est consacré, a lui aussi complètement transformé sa façon d'enseigner après avoir participé à un atelier donné par le professeur Arthur Shedlin, un collègue de Carl Rogers. Il a délaissé le style contrôlant pour adopter le style non-directif. Il a ensuite créé une méthodologie qui lui a permis de transférer les principes et concepts d'application de l'apprentissage centré sur la personne à l'éducation des adultes et de fonder l'andragogie

#### Domaines d'application des principes rogériens

##### a. en éducation

De 1940 à 1963, Rogers enseigne la psychologie et la thérapie et dirige d'importants projets de recherche dans les universités américaines. En 1944, Rogers (1971) tente un premier transfert de son approche de facilitation, inspirée de son expérience en psychothérapie, à l'Université de Chicago. Le transfert ne se fait pas sans résistance, c'est ce qu'il nous partage ici :

Si les clients étaient dignes de confiance, pourquoi ne pourrais-je pas créer le même genre de climat avec les étudiants et ainsi favoriser un processus d'apprentissage autodirigé? Alors, à l'Université de Chicago, j'ai décidé d'en faire l'essai. J'ai rencontré beaucoup de résistance et

d'hostilité de la part des étudiants, plus que chez les clients... Parfois, j'ai remis en doute la sagesse de ce que je tentais de faire mais, malgré ma maladresse, les résultats étaient stupéfiants. Les étudiants travaillaient plus fort, lisaient plus en profondeur, s'exprimaient de manière plus responsable, apprenaient plus, pratiquaient davantage la pensée créative que dans toutes mes classes précédentes. (traduction libre) (Rogers, 1980, p. 303)

À l'Université de Chicago Rogers se trouve une niche où il peut pratiquer une « gestion centrée sur le groupe ». L'université lui offre de mettre sur pied un Centre de Conseil Psychologique où Rogers (1971) passe « douze années 1945-1957 » qui furent selon lui « les plus productives et les plus enrichissantes de [sa] vie » (p. 54) et ce malgré les doutes et les résistances que le projet suscite. En effet, la théorie de Rogers (1976) s'appuie sur une conception optimiste de la personne humaine qui va à l'encontre des idées de Freud (1976) . Rogers (1976), déclare :

« J'éprouve peu de sympathie pour l'idée généralement répandue que l'homme est fondamentalement déraisonnable et que dès lors ses pulsions, à moins d'être contrôlées, le conduisent nécessairement à sa propre destruction comme à celle d'autrui. Le comportement de l'homme est parfaitement raisonnable, il s'oriente au travers d'une complexité subtile et ordonnée vers les objectifs que son organisme a entrepris d'atteindre. (p. 291).

b. en communication interpersonnelle

Le souhait de Rogers (1971) de « faciliter un apprentissage réel » débarrassé des « barrières de toutes sortes [évaluations, grades, et diplômes] se réalise quand il quitte l'Université pour se joindre en 1963 à une organisation d'avant-garde à but non lucratif le *Western Behavioral Sciences Institute* qui se consacre à la recherche en relation interpersonnelle. Il se rend alors compte que « dans tout ce qui touchait l'éducation [il] devai[t] adapter [ses] croyances à celles d'un entourage totalement étranger à [ses]

préoccupations ». C'est donc en quittant le contexte bureaucratique « libéré des limitations que [lui] avaient imposées l'université » que Rogers a l'impression de pouvoir vraiment mettre en pratique son approche non-directive et centrée sur la personne. Il avoue : « [...] je découvrais soudain à quel point en faire à sa tête, en rencontrant scepticisme et opposition, diffère d'une initiative prise dans une atmosphère d'encouragement et de stimulation interdisciplinaire fraternelle » (pp. 72-74).

### c. en organisation

Entre 1945 et 1950 Rogers (1971) tente un transfert en organisation, cette fois-ci il utilise le groupe intensif, une autre « adaptation de [son] approche psychothérapique à la formation et au développement de la personne ». (traduction libre) (pp. 74-75)

Rogers privilégiait les groupes de discussion indépendants parce que c'était la seule place où son approche pouvait avoir une prise réelle et où il n'était pas soumis aux limites du milieu.

## 4.5 CONCEPTS CLÉS DE ROGERS

### 4.5.1 Un concept évolutif du changement

Rogers adapte sa « conception évolutive de la psychothérapie » (1971, p. 64) à l'apprentissage. L'idée de changement chez Rogers (1976) est vue dans un contexte évolutif de croissance, d'actualisation du potentiel plutôt que de transformation des croyances ou de conscientisation par rapport aux influences politiques ou d'émancipation par rapport aux archétypes comme on le verra chez Mezirow (1990), Freire (1971) et Boyd (Boyd & Myers 1988) dans les prochains chapitres. Dans la conception de Rogers (1980) on ne change pas, on devient davantage qui on est. Le

changement est présenté en termes d'actualisation du potentiel et non de transformation. Cette nuance importante en terme de développement de la personne nous amène à nous poser ces questions : Est-ce qu'on se transforme vraiment? Est-ce que la personnalité change avec le temps ou est-ce qu'on ne fait que croître naturellement vers un plus grand devenir, vers la réalisation ou l'actualisation de nos potentialités, de notre essence? Marcus Buckingham (2007), un coach de carrière réputé, démystifie dans son ouvrage *GO put Your Strengths to Work* l'idée partagée par 60 % de la population américaine selon laquelle la personnalité change avec le temps. Il s'agit d'un mythe. Avec le temps, débarrassé des conditionnements, on ne change pas, on devient simplement de plus en plus soi-même.

Rogers (1976) refuse de croire que l'homme doive surmonter ses déviances pour pouvoir se créer et qu'on ne peut conséquemment lui faire confiance. Marcus Buckingham (2007) soutient lui-aussi que l'homme se développe mieux et plus rapidement en capitalisant sur ses forces et ses talents plutôt qu'en essayant d'améliorer ses faiblesses.

L'idée radicale au cœur du mouvement des forces est que, l'excellence n'est pas le contraire de l'échec et que, par le fait même, vous apprendrez très peu au sujet de l'excellence en étudiant l'échec. Ceci semble être une idée évidente jusqu'à ce que vous réalisiez que, avant que le mouvement des forces n'entre en jeu, pratiquement toutes les recherches académiques et organisationnelles étaient fondées sur l'idée opposée, soit qu'une compréhension profonde de l'échec engendre une compréhension également profonde de l'excellence. (traduction libre) (p.5)

Le concept adapté par Buckingham (2007) semble nouveau, il appartient toutefois à Maslow (1954) et à Rogers (1976) et on peut y voir la profonde influence humaniste intégrée dans les pratiques modernes de croissance.

#### 4.5.2 L'auto-actualisation: l'objectif ultime de l'apprentissage

Rogers (1980) estime que l'objectif de l'apprentissage est de supporter l'élan de croissance déjà présent dans la personne, il déclare : « Je suis des plus impressionné par le fait que chaque être humain a une tendance naturelle à croître vers sa globalité et vers l'actualisation de ses potentialités [...] » (traduction libre) (p. 120). Le concept lui est inspiré entre autre par Maslow : « Je ne suis pas le seul à voir une telle tendance à l'actualisation [...] Goldstein (1947), Maslow (1954), Angyal (1941, 1965), Szent-Gyorgyi (1974) et d'autres ont eu le même point de vue et ont influencé notre façon de penser » (traduction libre) (p. 120). C'est le concept qu'on retiendra pour cet essai.

D'après Maslow (2008), l'idée du besoin d' « accomplissement de soi » n'était pas nouvelle, le terme avait déjà été inventé par Kurt Goldstein en 1939 dans son livre *The Organism*. Maslow (2008) traduit ce besoin en termes de réalisation de soi, de « devenir plus » :

Cette expression, que l'on doit à Kurt Goldstein (1939), est cependant utilisée dans cet article dans un sens beaucoup plus spécifique et limité. Elle renvoie au désir de réalisation de soi, c'est-à-dire la tendance de l'individu à devenir actualisé dans ce qu'il est. Cette tendance peut être formulée comme le désir de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable d'être. (p. 66)

Dans *The Maslow Business Reader*, Maslow (2000) va encore plus loin dans sa définition :

[...] l'auto-actualisation (définie comme une actualisation continue des potentialités, capacités et talents dans le but de réaliser une mission [ou appel, destinée, ou vocation], comme une compréhension plus complète et une acceptation de sa nature intrinsèque, comme une tendance sans fin vers l'unicité, l'intégration ou une synergie à l'intérieur de la personne). (traduction libre) (p. 286)

#### 4.5.3 Une théorie de l'apprentissage « centrée sur la personne »

C'est sans nul doute le thème central au cœur de l'ensemble de la vie professionnelle de Rogers (1980) et probablement le plus révolutionnaire. « Cela [l'approche centrée sur la personne] caractérise le thème principal de toute ma vie professionnelle. » (traduction libre) (p. 114)

Rogers (1976) a une « conception fondamentalement confiante en l'homme » (p. 114). Il fait confiance à la nature humaine, selon lui la personne a en elle toutes les ressources dont elle a besoin pour apprendre et donner un sens à son expérience, on a qu'à créer le climat pour laisser émerger ces ressources. L'idée qu'on n'enseigne rien à personne n'était pas nouvelle. D'après Kourilsky (2008) elle remonterait à Socrate :

Socrate n'enseignait pas du dehors, « n'enfourrait pas un savoir », mais cherchait à éveiller, chez l'autre, le « sens du vrai » qui selon lui, était déjà donné à l'homme dans lequel il avait une confiance absolue [...] Socrate insistait tout particulièrement sur cette dimension de la pédagogie : pour lui, enseigner était avant tout « rappeler aux autres qu'ils savent (autrement) aussi bien que toi »; il soulignait aussi avec force qu'« apprendre à l'autre, c'est lui faire découvrir ce qu'il sait déjà pour qu'il apprenne à tirer enseignement de ses expériences ». (pp. 312-314)

Rogers risque un nouveau modèle de facilitation de l'apprentissage sur la base de trois prémisses confirmées dans sa pratique de psychothérapie selon lesquelles :

##### a. *Toutes les ressources sont dans la personne*

« [...] c'était l'hypothèse peu à peu élaborée puis vérifiée selon laquelle l'individu possède en lui de vastes ressources qui lui permettent de se comprendre lui-même, de changer l'idée qu'il a de lui-même, ses attitudes et le comportement qu'il se dicte à lui-même et que l'on peut faire appel à ces ressources seulement s'il est possible de créer un climat bien défini qui facilite ces attitudes psychologiques. » (de Peretti, 1987, p. 43)

- b. *C'est le client [l'apprenant, le groupe] qui connaît la direction à suivre. On retrouve ici la pensée de Milton Erickson.*

« Cette expérience, et nombre d'autres analogues, me firent comprendre d'abord confusément, puis ensuite réaliser pleinement, que c'est le client qui sait où il a mal, quelles directions il veut suivre, quels problèmes sont cruciaux, quelles sont les expériences profondément enfouies. Je commençais à découvrir que plutôt que de céder à mon besoin de démontrer mon adresse et ma science, je ferais mieux de faire confiance au client pour diriger le processus thérapeutique. » (traduction libre) (Rogers, 1971, p. 44)

- c. *On n'enseigne rien à personne. Chaque être vivant a en lui une pulsion de développement un élan d'autoréalisation qui l'amène vers son actualisation si on lui donne les conditions pour le faire.*

« Ma manière de faire un cours n'a jamais été très orthodoxe, mais, à Chicago, je me ralliai à des thèses de plus en plus révolutionnaires [...] Je postulai qu'« il nous est impossible d'enseigner quelque chose à quelqu'un, nous pouvons seulement faciliter l'apprentissage d'autrui. Cette expérience était essentiellement tirée de mon expérience thérapeutique et je m'efforçai de plus en plus de trouver des méthodes pour la mettre en application [...] Mes cours devinrent de passionnantes réunions par petits groupes où l'on s'apportait mutuellement des informations complètes sur des sujets d'un réel intérêt. Se retrouver ainsi libérés, était souvent une expérience traumatisante ». (Rogers, 1971, p. 57)

Rogers soutient tout comme Socrate dans *Le développement de la personne*

- (1968) que l'apprentissage « significatif » ne s'enseigne pas. Selon lui c'est un :

[...] genre de découverte qui ne peut s'enseigner. Son essence est cet aspect d'auto-découverte. Le « savoir » tel que nous y pensons habituellement peut s'enseigner d'une personne à l'autre, pourvu que chacune d'elles ait un motif et une capacité appropriés. Mais dans l'apprentissage significatif qui s'opère au cours du traitement, une personne ne peut pas enseigner une autre. L'enseignement détruirait la découverte [...] Le maximum que quelqu'un puisse faire pour le transmettre à quelqu'un d'autre est de créer certaines conditions qui rendent possible ce type d'apprentissage. On ne peut le contraindre. (p. 158)

Les idées de Rogers (1976) soulèvent beaucoup de controverses. Cette idée que l'homme a en lui toutes les ressources pour apprendre et réussir qu'il est fondamentalement bon va se heurter à la pensée religieuse nord-américaine et chrétienne profondément ancrée dans les mœurs et dont on peut encore sentir l'impact. Cette pensée soutient que l'homme est faible et imparfait, « un pécheur », et qu'il a besoin qu'on lui dicte sa conduite pour être sauvé. L'emphase est mise sur la correction des fautes, faiblesses et imperfections de la personne, ce qui la place en situation de dépendance et la force à passer par des intermédiaires pour déterminer ce qui est bon pour elle, niant sa capacité de discrimination.

#### 4.5.4 L' « apprentissage significatif » (Rogers, 1968, p. 15), une façon différente d'apprendre

Rogers (1976) « oppose » à l'éducation, un apprentissage « expérientiel » ou « significatif » qui ne se cantonne plus simplement au « plan cérébral » mais qui engage « la totalité de la personne » ... dans « ses pensées et sentiments » et qui apporte une « signification personnelle » (p. 150). Ses idées s'inspirent de Kierkegaard pour qui générer un apprentissage significatif est davantage une question d'inviter la découverte, de mettre en place les conditions pour favoriser un apprentissage « auto-appropriant » que de transmettre (directement ou indirectement) de l'information. Il établit une claire distinction entre les deux modes d'apprentissage. Pour Rogers (1976) :

[...] l'enseignement devient souvent la vaine tentative de retenir une matière qui n'a pas de signification personnelle pour l'étudiant. Un tel apprentissage n'engage que l'esprit [...] il ne touche pas la totalité de la personne [...] À l'opposé, il existe un autre mode d'apprentissage, qui est « expérientiel », important pour la personne et lourd de signification [...] qui engage à la fois ses pensées et ses sentiments. (p. 2)

Il centre son modèle sur l'apprentissage et non l'éducation. Pour lui, le processus de développement devient plus important que l'acquisition de connaissance.

L'« apprentissage significatif » implique toutes les dimensions de la personne et est filtré à travers l'expérience de l'apprenant. Selon Rogers (1980), l'éducation est conditionnée par les intérêts des institutions qui ont pour conception que l'apprenant a besoin d'être formé, donc qu'il n'est pas complet en lui-même, se donnant d'office un droit d'autorité. Il soutient que l'homme est déjà complet et que toutes les ressources sont là dormantes et que l'élan d'émancipation a simplement besoin d'être stimulé par l'expérience et un environnement adéquats pour prendre un sens. Le stimulus extérieur ne prend de sens réel qu'une fois filtrée à travers l'expérience de la personne. Ce concept donne naissance à tout un mouvement et à une révolution en éducation qui va finalement se manifester de façon concrète avec Knowles (1990). C'est lui qui finalement va intégrer le concept d'apprentissage autodéterminé et autodirigé en éducation sous l'étiquette « andragogie ». Le vieux concept de transmission passive des connaissances et d'assimilation de connaissances sans discrimination ou esprit critique ou sans intégration à la réalité de l'apprenant est remplacé par une approche où l'apprenant participe activement à son apprentissage. Il se l'approprie, autodétermine ses besoins et on met à sa disposition un ensemble de ressources qu'il utilisera pour donner un sens à son expérience et favoriser l'élan d'actualisation.

Voici une liste de postulats élaborés par Rogers (1976) pour décrire l'apprentissage significatif [on retrouve les mêmes principes en andragogie]:

- 1) Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre.

- 2) Un apprentissage valable a lieu lorsque ... perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels.
- 3) L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation de la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister.
- 4) Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum.
- 5) On apprend beaucoup et valablement dans l'action.
- 6) L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode.
- 7) Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps.
- 8) L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilités lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.(pp. 156-162)

#### 4.5.5 L'expérience au cœur de l'apprentissage

Pour Rogers (1968) l'expérience « est l'autorité suprême » (p. 22). L'apprenant bâtit sur ses expériences à partir desquelles il se recrée constamment. Rogers (1976) écrit : « Ma propre expérience est la pierre de touche de toute validité. Aucune idée, qu'il s'agisse de celles d'un autre ou des miennes propres, n'a le même caractère d'autorité que mon expérience. » (p. 22) Ce concept d'expérience comme base de l'apprentissage on le doit à Dewey (1938). La plupart des théoriciens étudiés dans cet essai ont été influencés par Dewey. C'est ce que confirme Dixon (1999) :

Il y a un long passé de théoriciens qui ont exploré la relation entre l'expérience et l'apprentissage. John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget sont certainement des penseurs majeurs qui ont influencé les idées de la plupart des théoriciens qui les ont suivis. Ils ont inspiré les ouvrages des théoriciens qui sont apparus plus tard ... Paulo Freire..., Malcom Knowles, Jack Mezirow... (traduction libre) (pp. 39-40)

Cranton (1992) ajoute: « De plus, Dewey est probablement, de tous les premiers écrivains, celui qui a eu l'impact le plus profond et le plus durable sur l'éducation des adultes » (traduction libre) (p. 4). Rogers (1967, 1971) ne fait pas exception à la règle.

Parmi les penseurs qui l'ont profondément influencé, il mentionne lui aussi John Dewey pour qui l'apprentissage passait par l'expérience et qui s'opposait farouchement à l'apprentissage par la voie de l'endoctrinement. Rogers (1971) écrit à cet effet : « Je découvrais, pour la première fois, la pensée de John Dewey [...] et une philosophie de l'éducation qui a profondément marqué toute la suite de mes réflexions. » (p. 33). Tout comme pour Dewey, Rogers (1971) base sa confiance sur l'expérience. C'est un thème qu'il privilégie. Il écrit : « Je me rends compte aujourd'hui que les idées que je développais alors, à savoir qu'en dernière analyse la seule chose dont l'homme puisse être sûr c'est de sa propre expérience, sont restées un de mes thèmes favoris. » (p. 25)

La connaissance réelle ou l'« apprentissage significatif ou signifiant » est la résultante de l'expérimentation. Même lorsque le stimulus est externe, c'est l'apprenant qui donne un sens à l'information à partir de son expérience. Aucune connaissance n'a de sens réel à moins qu'elle n'ait été vérifiée de l'intérieur par l'expérimentation.

#### 4.5.6 La priorité du processus sur le résultat

Pour Rogers (1976), le processus qui consiste à « apprendre à apprendre » (p. 22), est plus important à l'ère moderne que la finalité d'accumuler des connaissances statiques, souvent dénuées de contexte et dissociées de la réalité globale, qu'on retrouve en éducation. Rogers (1976) soutient que : « La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens ». (p.102)

Le concept d'« apprendre à apprendre » repris par la majorité des auteurs étudiés dans cet essai, n'est pas davantage un concept nouveau. D'après Knowles (1990), il remonterait en 1931 alors qu'*Alfred North Whitehead* énonçait :

[...] qu'il ne fallait définir l'éducation comme un simple processus de transmission du savoir uniquement quand la durée des principaux courants culturels dépassait la durée de vie des individus. Dans ces conditions, ce que les personnes apprennent dans leur jeunesse reste en vigueur et utile pour le restant de leur vie...Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, cette hypothèse n'est plus valable...L'apprentissage de base - aussi bien pour les enfants que pour les adultes - consiste donc à apprendre comment apprendre et à acquérir des compétences d'autogestion de l'investigation. (pp.viii-xix) (pp.177-178)

On aura donc reconnu derrière les concepts clefs adoptés par Rogers (1967, 1968, 1971, 1980) l'influence de Maslow (actualisation), Dewey (expérience en apprentissage) et de Kierkegaard (apprentissage « auto-appropriant ». Le concept de facilitation lui a été inspiré de l'approche non-directive apprise et utilisée dans sa formation clinique en psychothérapie.

#### 4.6 LE NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

La niveau d'apprentissage préconisée par Rogers (1976) s'applique autant aux individus, qu'aux groupes, qu'aux organisations. C'est un apprentissage holistique. Il engage la personne toute entière dans ses aspects cognitifs et affectifs. L'apprentissage se fait en profondeur, « il change quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même ... et est ancré dans l'expérience toute entière ». (p. 3)

La forme d'apprentissage pratiqué par Rogers (1976) permet à l'apprenant de s'approprier l'apprentissage. La personne accède à son expérience à travers tous ses sens et non seulement de façon cognitive, elle « [...] fait usage de l'ensemble de son équipement organique [système nerveux] pour percevoir [...] sa situation existentielle interne et externe...en reconnaissant que son organisme total peut être, et c'est souvent le cas, plus sage que sa conscience » (pp. 287-288). L'apprentissage est expérientiel et vise le développement intégral de la personne à tous les niveaux physique, émotionnel, mental et intuitif.

#### 4.7 RÔLE DU FACILITATEUR

Dans son ouvrage *Freedom to Learn for the 80's* Rogers (1983) ne se cache pas pour dire que « pour lui l'enseignement est une activité relativement de peu d'importance et largement surévaluée » (p. 119). Pour lui, l'enseignant ne doit pas être un « maître à penser » qui dicte l'apprentissage, mais un « facilitateur d'apprentissage responsable » (p. 3). Selon Cranton (1992), « Rogers voit le rôle d'éducateur d'adulte comme celui qui supporte la croissance personnelle, qui encourage le changement de perception et de schèmes de pensée et qui facilite le développement de la conscience de soi » (p. 8).

Rogers (1976) privilégie le rôle de facilitateur pour favoriser l'apprentissage. Il s'en tiendra presque uniquement à ce rôle dans sa pratique d'enseignement une fois qu'il en aura intégré les principes. C'est ce que confirme Cranton (1992) quand elle avance que : « [...] on peut voir facilement que les bases théoriques du rôle de facilitateur

reposent sur l'humanisme. Carl Rogers, on pourrait s'en douter, utilisait exclusivement le rôle de facilitateur » (traduction libre) (p. 76). Le facilitateur met en place les conditions qui appuie l'apprentissage; il participe au processus mais ne le dirige pas. Il est un « accoucheur », un « catalyseur » de l'expérience. Il fait totalement confiance à la personne et est capable de vivre l'incertitude dans le processus de la découverte. L'approche de facilitation non-directive, centrée sur la personne, préconisée par Rogers (1976) nécessite un réapprentissage de l'intervention « éducative ».

Il est intéressant de noter que Rogers (1976) ne parle pas de « compétences » mais de « conditions » et « d'attitudes » à développer pour faciliter un apprentissage significatif. Selon lui, des recherches démontrent que lorsque ces conditions de facilitation sont en place « ... des changements dans la personnalité et le comportement se produisent. » (Rogers, 1980, p. 117). Il soutient que ces conditions s'appliquent dans tous rapports où le développement de la personne est en jeu, que ce soit entre thérapeute-client, parent-enfant, facilitateur-groupe, enseignant-étudiant ou employeur-employé. Ce sont l'authenticité, l'acceptation inconditionnelle de ce que manifeste l'apprenant dans l'instant présent et une empathie faite de compréhension profonde de la réalité intérieure et extérieure du client et d'écoute active.

Voici comment Rogers (1976) définit les rôles et responsabilités du facilitateur.

Il :

- établit le climat initial ou l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe
- aide à choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien que les projets plus généraux du groupe entier.
- fait fond sur le désir de chaque étudiant de réaliser les projets qui ont une signification pour lui
- rend accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage

- se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse, utilisable par le groupe
- accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles
- est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage
- prend l'initiative de faire part au groupe de ses sentiments comme de ses pensées, d'une manière qui n'exige rien
- demeure attentif aux expressions qui indiquent des sentiments profonds ou violents pour que le groupe puisse s'en servir dans une compréhension constructive
- s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites
- (pp. 161-164)

Toutefois l'application d'un nouveau modèle de facilitation présente des limites et ne se fait pas sans difficultés, comme on le verra plus loin.

#### 4.8 LES BÉNÉFICES DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE

L'apprentissage centré sur la personne vise l'autonomie et la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Ce dernier est invité à gérer son apprentissage, à faire confiance à ses ressources, à bâtir sur son expérience. Il identifie ses besoins d'apprentissage et les ressources les plus appropriées pour y répondre. Il valide son expérience à travers ses propres filtres.

Malgré les hésitations de départ et les résistances manifestées par ses étudiants face à cette nouvelle approche d'apprentissage autodéterminé, Rogers (1980) remarque que dans l'ensemble « les étudiants mettent plus d'ardeur au travail, lisent plus en profondeur les documents, s'expriment de façon plus responsable, apprennent mieux et expriment davantage de créativité [dans cette classe] que dans ses classes antérieures » (p. 303). Ce constat est suffisant pour qu'il décide d'abandonner sa vieille façon d'enseigner pour ne plus y revenir.

Selon Cranton (1992), pour Rogers l'apprentissage autogéré visait à favoriser la confiance en soi et la créativité, à développer la capacité à faire des choix judicieux et à encourager une discipline personnelle vis-à-vis les études.

Drucker (1999) fait ressortir la pertinence d'encourager le processus d'autogestion de l'apprentissage chez l'apprenant, une *attitude* devenue essentielle pour l'employé du futur. Il écrit:

De plus en plus de gens dans le milieu du travail – et la plupart des travailleurs du savoir – auront à S'AUTOGÉRER. Ils devront se positionner là où ils pourront faire la meilleure contribution; ils devront apprendre à s'auto-développer. Ils devront apprendre à rester jeune et vif d'esprit durant cinquante ans de vie au travail. Ils devront apprendre comment et quand changer ce qu'ils font, la façon dont ils le font et quand le faire. (traduction libre) (p.163)

Il est donc nécessaire que les institutions d'enseignement développent chez l'apprenant une disposition à l'autogestion, une condition sine qua non pour leur permettre de faire face et de survivre au rythme et à l'environnement de travail du futur.

#### 4.9 LIMITE DU MODÈLE ET CONTRE-ARGUMENT À L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE

##### 4.9.1 La satisfaction des besoins de l'apprenant à tout prix

Brookfield (1986, 2006) fait une mise en garde et conteste le rôle de l'éducateur qui cherche avant tout à répondre aux besoins de l'apprenant. Son argument est repris par Cranton (2006b) dans son article *Integrating Perspective on Authenticity* :

[...] Ceci, dans mon esprit, est comparable à l'argument de Brookfield comme quoi en étant sensible aux besoins et désirs manifestés par les apprenants, nous évitons de les mettre au défi d'examiner leurs propres préconceptions et donc, nous ne les aidons pas à se voir comme séparés de la collectivité – un aspect vital pour devenir authentique. (traduction libre) (p. 85)

Toutefois, le facilitateur qui s'affaire à éveiller chez l'apprenant une conscience de son besoin d'apprentissage en en questionnant la pertinence ne le fait pas sans vivre la pression du milieu. D'après Brookfield (2006), dans son article *Authenticity and Power* : « [...] il y a souvent de fortes pressions personnelles, institutionnelles et professionnelles pour enseigner d'une manière qui plaît aux étudiants. » (traduction libre) (p.14)

#### 4.9.2 L' « humanisme » à outrance

L'adhérence sans réserve à une vision humaniste peut en elle-même être contraignante. « Tout peut devenir une règle imposée, même la liberté » (traduction libre) écrivait Rogers (1983, p. 47). Nous en avons fait l'expérience avec une consultante qui empêchaient le gestionnaire de programme [perçu comme représentant l'autorité] d'intervenir dans le groupe, en restreignant ses interventions sous prétexte d'éviter toute interférence qui pourraient influencer l'apprentissage du groupe. Une telle approche puriste exclut le gestionnaire de programme et le réduit à un rôle purement technique alors qu'il fait partie intrinsèque de la dynamique de groupe. Toute personne qui s'opposait à cette façon de faire de la consultante était prise en grippe. Rogers (1980) met en garde face à la menace que cette attitude représente et souligne : « Comment faire pour ne pas devenir un « vrai croyant », rigide et dogmatique, par rapport à l'éducation humaniste? Le « vrai croyant » intolérant est une menace dans tout champ d'activité [...] ». (traduction libre) (p. 306)

#### 4.9.3 Les dangers de la non directivité totale

Rogers (1980) avait déjà derrière lui une expérience considérable d'accompagnement clinique et beaucoup de pratique de l'approche centrée sur la personne en thérapie et en counselling au moment où il a tenté un transfert en éducation et en organisation. Malgré sa formation et son expérience, on retrouve dans ses écrits plusieurs références à des difficultés rencontrées au moment où il a tenté ces transferts dû en partie à la résistance des apprenants, mais principalement parce qu'il n'avait pas pris le temps d'asseoir les conditions de l'autonomie. Dans plusieurs cas, des expériences éprouvantes qu'il aurait aimé éviter. Il explique ainsi la résistance rencontrée à l'Université de Chicago :

Une partie de cette résistance tenait du fait que durant plusieurs années, ces étudiants avaient été dépendants. Une partie de ceci, je crois, était du au fait que j'ai placé toute la responsabilité sur la classe plutôt que sur nous tous ensemble. J'ai certainement commis plusieurs erreurs. (traduction libre) (p. 303)

Dans l'exemple qui suit, Rogers (1971) fait ressortir à nouveau l'importance pour l'intervenant de bien appliquer les conditions d'autonomie dès le départ sinon des dangers de déraillements sérieux pourraient s'en suivre avec des conséquences douloureuses pour les participants, le groupe et l'organisation :

Bien que mon désir fut de laisser le groupe prendre ses responsabilités, je ne consacrai ni assez d'énergie, ni assez de temps à développer les conditions de cette autonomie au point que l'équipe ne se sentit jamais complètement responsable d'elle-même ni de ses activités [...] À cause de l'urgence, j'essayai de récupérer une partie de l'autorité en mains propres autorité que j'avais librement abandonnée au groupe. Ceci fut aussi une grave erreur. Le tumulte qui suivit, les récriminations, les disparitions dans le matériel de recherche, les malentendus, l'implication de nombreux étrangers dans nos problèmes émaillent cette période, sans

doute la plus douloureuse et la plus angoissante de toute ma vie professionnelle. (p. 68)

Il faut se rappeler également que ce ne sont pas tous les étudiants qui sont à l'aise avec l'apprentissage autogéré. Pour plusieurs d'entre eux, écrit Rogers (1971) : « Se retrouver ainsi, libérés, était souvent une expérience traumatisante » (p. 57). Les étudiants qui s'attendent à être « nourris » et « pris en charge » intellectuellement peuvent aussi avoir l'impression de perdre leur temps, que le prof ne fait pas son job, qu'il n'« enseigne » pas, qu'il est incompétent. Des réactions que Rogers (1980) a vécues et que nous avons pu observer chez certains étudiants dans nos formations en andragogie et dans certaines dynamiques de groupes intensifs en organisation où nous avons vu sortir des consultants en pleurs.

Nos études en andragogie nous ont démontré combien il était difficile pour certains apprenants de délaisser le modèle contrôlant d'enseignement pour adopter celui de facilitateur et combien il est facile et rassurant de retomber dans le modèle traditionnel d'enseignement appris si on ne fait pas un retour sur sa pratique.

Même si les résultats de cette forme d'apprentissage au plan transformationnel sont probants, on ne se lance pas dans l'aventure de l'apprentissage autodirigée sans une solide préparation. On ne s'improvise pas facilitateur du jour au lendemain et on doit bien comprendre les rôles, qualités nécessaires et conditions d'application déjà citées avant de s'aventurer dans cette forme d'apprentissage. Ce sont ces défis et l'extraordinaire potentiel de transfert, à différents domaines de l'éducation, que présente l'approche centrée sur la personne de Rogers que nous approfondirons dans le prochain chapitre.

*Chapitre 5 : L'application de l'approche rogérienne :  
défis et rayonnement de la mise en œuvre d'un nouveau paradigme*

## 5.1 INTRODUCTION

Le développement d'une approche d'apprentissage où l'apprenant est l'expert, où il est sa principale source d'autorité en matière d'apprentissage annonçait déjà un parcours difficile pour une approche qui se veut à contre-courant avec ce qui se fait en éducation traditionnelle. Rogers (1980) prend conscience dès 1969 que son approche suscite une révolution en éducation. Avec le temps il est forcé de reconnaître que l'apprentissage qu'il prône s'exerce à l'intérieur de contraintes organisationnelles qui l'affectent et l'influencent et que son approche représente une menace aux pouvoirs en place : « J'ai graduellement reconnu l'imposante menace *politique* que suscite une approche centrée sur la personne » (traduction libre) (Rogers, 1980, p. 304). Toutefois ce n'est qu'en 1980 qu'il reconnaît que le développement de l'adulte est influencé par le milieu et les pouvoirs politiques. Rogers (1980) écrit: « Un des éléments que j'amène ici c'est la dimension de pouvoir en éducation. J'ai été lent à reconnaître ce fait » (traduction libre) (p. 292). Un oubli relevé par Brookfield (2005) est souligné dans *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching* par le commentaire suivant : « Carl Rogers (1961) [...] n'aborde pas la question des facteurs politiques plus larges – une omission qu'il a regretté dans son dernier livre, *A Way of Being*, (Rogers, 1980) » (traduction libre) (p. 14). De « fauteur de troubles » (1971, p. 85) il devient progressivement un « révolutionnaire tranquille » (1980, p. 306) un peu comme Freire qui se reconnaissait comme un « activiste pacifique ». Rogers (1980) est forcé de

reconnaître que : « [...] la transformation vers une éducation vraiment humaniste, centrée sur la personne constitue une révolution d'envergure » (traduction libre) (p. 304). C'est possiblement ce qui explique en partie selon lui, le caractère impermanent des organisations à caractères humanistes. Tout au moins c'est la conclusion qu'il tire dans *Freedom to Learn for the 80's* (1983) : « Les diverses organisations que j'ai décrites – humaniste, innovatrice, centrée sur la personne – n'ont pas survécu - [elles] constituent une énorme menace aux institutions conventionnelles » (traduction libre) (p. 245).

On pourrait en conclure que le système « immunitaire » des institutions traditionnelles tend avec le temps à éliminer ou à recycler à l'intérieur du cadre et des priorités organisationnelles, les programmes considérés comme « divergents ».

## 5.2 LA SOIF DE POUVOIR PLUS FORTE QUE LES RÉSULTATS ET QUE LE DÉSIR DE RÉALISATION

Pour illustrer ce fait, Rogers (1983) relate dans *Freedom to Learn for the 80's* une histoire intéressante que lui a partagée un consultant qui vivait l'échec de constater que l'organisation pour laquelle il travaillait depuis des années refusait d'étendre le modèle de « leadership centré sur le groupe » à d'autres sphères de la compagnie malgré les retombées intéressantes que ce secteur de l'usine enregistrerait. Durant les neuf années où le consultant avait travaillé pour cette compagnie, les employés de l'usine expérimentale avaient adopté une approche de gestion partagée, faite de confiance, de courtoisie et de respect. On y encourageait le dialogue, le partage des responsabilités et du pouvoir de décision. Les résultats parlaient d'eux-mêmes : dans l'usine expérimentale

le coût de production à l'unité avait chuté à 22 cents alors que dans l'usine de contrôle on enregistrait un coût de production de 70 cents. On arrivait à faire fonctionner l'usine expérimentale avec trois à cinq gestionnaires seulement alors qu'on devait avoir recours à entre 17 et 23 gestionnaires pour faire fonctionner l'usine de contrôle. Les résultats étant probants et dans ce contexte on aurait pu s'attendre à ce que l'entreprise étende le modèle de gestion partagée à toute l'organisation. Mais tel ne fut le cas. Et pourquoi donc? soulève Rogers (1983). Voici la réponse qu'il a reçu du consultant et qui l'a laissé pantois :

« Quand les gestionnaires des autres usines regardent de près ce que nous faisons, ils réalisent peu à peu à quel point ils vont devoir abandonner leur pouvoir et le partager avec leurs employés. Et ils ne sont pas prêts à renoncer à ce pouvoir ». Quand j'ai souligné [au consultant] qu'il me semblait que le pouvoir sur les gens semblait plus important que les profits [...] il acquiesça [...] La même chose pourrait être vraie, du moins en ce moment, en éducation. Les administrateurs des institutions d'enseignement accordent peut-être davantage de valeur au pouvoir qu'ils exercent sur les gens qu'à l'amélioration de l'apprentissage. On mentionne cette dernière pour la forme mais la vraie priorité est de maintenir, ou de gagner du pouvoir sur les gens. (traduction libre) (pp. 249-250)

On s'évertue à parler de l'importance des employés, de l'intérêt qu'on porte à leur croissance et à leur développement, mais il semble que ce qu'on privilégie avant tout, sous couvert et en sourdine, c'est le pouvoir et le contrôle, et ce malgré les nombreux avantages d'une gestion partagée. Comme le souligne Kofman (2006) : « Passer d'un contrôle unilatéral à un apprentissage mutuel va à l'encontre des conventions sociales » (traduction libre) (p. 116).

Dans son ouvrage *Conscious Business*, Kofman (2006) arrive aux mêmes conclusions que Rogers (1983). Selon lui, la gestion adopte *en principe* le modèle « de

gestion partagée » mais continue en fait d'appliquer une gestion de contrôle déguisée qui fausse la réalité. Il se demande lui aussi, comment il se fait que les organisations n'adoptent pas la gestion partagée si les effets du modèle de contrôle unilatéral sont si dévastateurs et ceux de l'apprentissage partagé si puissant? Voici le constat qu'il tire :

Cela [la gestion partagée] semble être un choix évident. Pourtant, la vaste majorité des gens ne la pratique pas...en observant le comportement de milliers de gestionnaires, Argyris et Schon [1974] ont découvert que [...] La plupart des gestionnaires agissent conformément au modèle de contrôle unilatéral. Ce qu'ils professent comme pratique [au niveau d'une gestion partagée] est incompatible avec le modèle théorique endossé. S'ils veulent maintenir leurs comportements, cette divergence [entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent] doit demeurer cachée; une fois exposée, cela devient insoutenable. C'est pourquoi dans un environnement incongruent, les gens sont condamnés autant s'ils essaient de répondre aux messages contradictoires que s'ils essaient de les dénoncer. (traduction libre) (p.118)

La solution? Elle se trouve, croyons-nous, chez Senge et al. (1999) quand ils déclarent : « Il ne sert à rien de changer les stratégies, les structures et les systèmes si la pensée qui est à la base de ces stratégies, de ces structures et de ces systèmes ne change pas » (p. 22).

On ne peut compter sur ceux qui s'identifient à la culture dominante et en tirent profit pour initier ou favoriser un changement vers une culture humaniste. C'est un peu comme de mordre la main qui nous a nourri. Kofman (2006) est clair à ce sujet. Il relève lui aussi l'importance d'un changement de conscience si on veut changer les cultures quand il souligne :

La mauvaise nouvelle est qu'il est extrêmement difficile de changer une culture [...] Le problème de l'œuf et de la poule tient du fait que les comportements de leadership sont fortement déterminés par la culture en place. En outre, ceux qui ont atteint des postes de leadership sont aussi ceux qui ont réussi dans l'ancienne culture. Comment peuvent-ils alors

guider l'organisation hors des modèles qui leur ont permis d'avoir du succès? Seulement par un changement de conscience. (Kofman, pp. 16-17)

M. Gaston Marcotte (2006), président fondateur du Mouvement Humanisation et professeur associé à l'Université Laval, fait un constat semblable dans son *Manifeste du Mouvement Humanisation : Un sens et une direction pour l'humanité*. Selon lui : « La révolution paradigmatique menace non seulement des concepts, des idées et des théories, mais aussi le statut, le prestige, la carrière de tous ceux qui vivaient matériellement et psychiquement de la croyance établie » (pp. 86-87).

Une des forces de Rogers (1971) est son indépendance d'esprit. Il déclare : « Je n'ai aucune dette intellectuelle ou émotionnelle à l'égard de quiconque, ce qui m'aide à penser pour mon compte, sans aucun sentiment de culpabilité ou de trahison » (p. 79).

La seule façon donc de changer les choses est d'éveiller la conscience des dirigeants et de stimuler un changement de conscience, sinon on va répéter le même modèle limitatif *at nauseum*.

### 5.3 LE SYSTÈME IMMUNITAIRE INSTITUTIONNEL

Cette force d'identité culturelle va résister au changement et son système immunitaire va réagir de façon très semblable à celui qu'on retrouve dans le corps humain. Le système de défense et de rejet est puissant pour tout organisme qui cherche à protéger son intégrité, comme le mentionne Rogers (1976), et s'applique autant aux individus, qu'aux intervenants et qu'aux institutions. C'est ce que souligne Paul Watzlawick dans la préface de Kourilsky (2008) quand il relate :

J'ai déjà souligné dans mes ouvrages le parallélisme et l'identité de structure des problèmes rencontrés chez l'individu et dans l'entreprise. En dehors de toute notion clinique, les mêmes problèmes que l'individu ne sait pas résoudre sans assistance, sans dialogue, se retrouvent dans l'entreprise comme dans la famille et les sociétés [...] Les résistances au changement chez l'individu et dans les entreprises sont de même nature. (p. xviii)

Ces résistances selon Kofman (2006) dans *Conscious business: how to build value through values* prend la forme du contrôle unilatéral qu'on retrouve en organisations:

Le modèle de contrôle unilatéral possède des systèmes de défense automatiques. Son système immunitaire est programmé pour détruire tout ce qui menace ses croyances et ses présomptions. Sans même y penser, les contrôleurs suppriment toute information qui contredit leur modèle mental [...] Ils passent leur temps à manipuler les autres en se considérant eux-mêmes comme ouverts et curieux. Passer du contrôle unilatéral à l'apprentissage mutuel va à l'encontre des conventions sociales. (traduction libre) (Koffman, 2006, p. 116)

Arie de Geus (dans Senge, *Presence*, 2005) mentionne que la plupart des organisations faillissent non pas par manque de vision ou de ressources mais parce que le « système immunitaire de l'entreprise» (traduction libre) (p. 29) qui rejette tout ce qui ne lui est pas familier, les empêche de voir la menace qui pointe et d'opérer les changements nécessaires.

#### 5.4 LES DANGERS DU CONFORMISME

Il y a dans l'apprentissage transformationnel une dimension de liberté, d'éveil, d'ouverture, de prise en charge et de changement de conscience difficile à exercer dans la conformité. C'est ce que fait ressortir Rogers (1968,1976,1980) et tous les autres théoriciens de la transformation de cet essai. Ils font tous confiance à la capacité et à la

direction intérieure de la personne pour l'aider à manifester ce qui est nécessaire dans sa vie et celle des autres.

Maslow (2008, p.108 ; pp. 224-233) dans *Devenir le meilleur de soi-même – Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, utilise les termes « acculturé » et « inculturation » pour définir une forme de réflexe adaptatif, de « façonnage par la culture » où l'individu perd son sens de discrimination et d'intégrité. Dans la section *La résistance à l'inculturation*, il souligne que les gens auto-actualisés font avec la culture mais ne s'y identifient pas, ils refusent de se laisser « mouler » par la culture et conserve un niveau de détachement tout en y participant.

Rogers (1976) met en garde dans *Liberté pour apprendre vis-à-vis* certains des effets pernicioeux du « conformisme » et fait ressortir l'importance pour l'apprenant de préserver son sens de liberté, son authenticité et d'exercer son pouvoir de discrimination s'il veut être à même de faire des choix éclairés et d'influencer son environnement dans un sens évolutif. Dans la perspective de Rogers (1976) :

Le conformiste avait aussi tendance à éprouver de nets sentiments d'infériorité et d'inadaptation, alors que la personne qui ne cédait pas à la pression gardait le sentiment de sa compétence et de son adaptation personnelle [...] Il semble bien que la personne qui est intérieurement libre, qui est ouverte à son expérience, qui a le sentiment de sa propre liberté et de la responsabilité de ses choix, est beaucoup moins susceptible d'être guidée par son environnement que la personne à qui ces qualités font défaut. (p. 270)

Sous l'effet de l'identification culturelle, le sens de discrimination s'amointrit et un conditionnement subtil s'installe. Cranton (2006b) parle également de se « détacher » des dictats sociaux pour conserver son pouvoir de discrimination :

Pour nous différencier du psychisme collectif, nous devons nous départir des normes sociales qui ont été assimilées sans être remises en question. Que croyons-nous réellement? Qu'est-ce qui nous est cher? Qu'est-ce qui trouve ou ne trouve pas un écho en nous? C'est alors, je crois, que nous constatons qu'être (ou devenir) authentique peut nous guider à nous élever contre les fléaux du monde. Nous devons, en étant honnête envers nous-même, nous objecter et travailler contre ce que nous voyons comme étant mal. (traduction libre) (p. 84)

Dans les systèmes traditionnels bâtis sur un pouvoir moralisateur, on confine le raisonnement à l'intérieur de lois et de règlements imposés comme des vérités. On a pu observer récemment un exemple des conséquences fâcheuses de ce genre de raisonnement appliqué en milieu de travail alors que les journaux rapportaient que des employés de la Gendarmerie Royale du Canada ont tardé à porter secours à des skieurs montréalais, qui s'étaient égarés dans la neige des montagnes rocheuses. Malgré l'évidence de nombreux S.O.S. laissés derrière eux gravés dans la neige dès le début de leur expédition et repérés par deux hélicoptères dès le deuxième jour, parce qu'ils n'avaient pas reçu d'avis de recherche officiels comme quoi les personnes étaient disparues et qu'ils ne pouvaient d'après les règles déclencher des mesures de recherche d'urgence sans avoir reçu cet avis, il a fallu neuf jours avant que les agents n'interviennent. On pouvait lire dans un article du *National Post* du 27 février 2009, l'aveu d'un des agents qui reconnaissait que la recherche avait commencé trois jours trop tard. Il commentait avec regret que :

« À chaque fois que des marques de trace étaient rapportées, les personnes en charge s'opposaient au déclenchement d'opérations de recherche parce qu'elles ne pouvaient confirmer que quelqu'un avait été porté disparu (p. A1). À force d'adhérer aux lois et règlements pour déterminer notre comportement, le sens de discrimination

s'affaiblit et on se met à gérer davantage à partir des règlements plutôt que de la réalité. La conséquence fâcheuse dans ce cas-ci c'est qu'une des deux personnes a perdu la vie.

Pour Luc (2004) dans son ouvrage *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation* la conformité est l'antithèse de l'actualisation du leadership. Alors on peut se demander quel est le potentiel « actualisant » et « humanisant » d'une organisation où la culture est vouée à la conformité et à une gestion axée sur le contrôle avant tout? D'après Luc (2004) :

Les organisations ont besoin d'individus capables de rompre avec les normes afin d'avancer dans la bonne direction. Cette capacité de se libérer du conformisme social constitue donc une des pierres angulaires de l'apprentissage du leadership. Car exercer un acte de leadership, c'est pouvoir se détacher de la pression que le reste du groupe exerce sur soi et prendre le risque d'exprimer une idée, une opinion, une aspiration, un projet distinct de ceux de la mêlée. (pp. 23-24)

On sait que toute sa vie, Rogers (1967) a évité de s'identifier à un groupe professionnel particulier. Il était fier de dire qu'il était un libre penseur détaché des allégeances, du besoin d'appartenance et de la pression de satisfaire aux exigences d'un groupe professionnel particulier. C'est l'outil qui le fascinait et il le voulait aussi décloisonné et universel que possible.

#### 5.4.1 Les reliquats de l'influence religieuse

Nous pensons que Rogers (1983) apporte un éclairage important sur l'influence des ancrages sociétaux dans la perception que les individus ont d'eux-mêmes et de l'importance d'un changement de conscience avant que l'on puisse voir des changements réels et durables se manifester dans les pratiques d'apprentissage.

Ce n'est pas, je crois, une caractéristique génétique mais c'est plutôt une caractéristique profonde de notre culture. Elle entraîne une méfiance à l'égard de la personne qui prend racine dans les conceptions religieuses de l'homme fondamentalement mauvais. Tant que la nature humaine n'est pas perçue comme digne de confiance, les gens au pouvoir se sentent obligés de la contrôler. C'est dans ces domaines philosophiques profondément enracinés qu'un changement doit s'opérer, avant que nous puissions avoir des organisations durables, basées sur une approche centrée sur la personne. (traduction libre) (p. 250)

Si on veut rester congruent avec la pensée humaniste, il faut travailler à déraciner la vieille perception solidement ancrée dans la population selon laquelle l'individu est mauvais ou pécheur à l'origine et doit être sauvé. On ne peut faire confiance à son pouvoir intérieur. Cela fournit aux autorités en place l'excuse pour exercer un contrôle, prendre charge et déterminer les dictats que la personne doit suivre si elle veut être « sauvée » d'elle-même. On peut observer comment cette forme de pensée influence les méthodes traditionnelles d'enseignement et de gestion qui centrent leurs interventions sur la « correction des fautes » et l'amélioration des « lacunes » plutôt que sur la réalisation et le développement des forces.

#### 5.4.2 La peur de l'incompétence des administrateurs

La peur de perdre le contrôle sur la forme et le contenu de l'enseignement et de paraître faible et incompétent en partageant les risques et le pouvoir est un autre facteur qui fait reculer les autorités en place face à l'intégration d'une approche de facilitation centrée sur l'apprenant. L'apprentissage réel, d'après Senge dans la préface du livre de Kofman (2006), nous met face à la peur de l'inconnu, à l'inconfort de paraître incompétent et aux besoins que l'on a les uns des autres. (p.xvi)

Rogers (1980) reconnaît que de risquer un modèle centré sur l'apprenant dans un organisme voué au contrôle est dérangeant pour les administrateurs qui ne verront pas d'un bon œil le partage de décision :

Dans une culture qui ne comprend rien d'autre que le contrôle du haut vers le bas, ils ont peur d'être vus comme faibles s'ils accordent leur confiance et remettent le pouvoir décisionnel entre les mains des professeurs, des étudiants et des parents. (traduction libre) (p. 305)

C'est un peu comme nager à contre-courant de la culture en place.

#### 5.4.3 La formation insuffisante des enseignants

##### 5.4.3.1 Une ignorance chez les éducateurs d'approches de facilitation humanistes

Au moment où Rogers (1976) écrit *Liberté pour apprendre*, il perçoit que les éducateurs se maintiennent dans une forme d'enseignement statique de transmission de connaissances et que le système d'enseignement est « bloqué[s] dans un système traditionnel et conventionnel qui rend peu probable, sinon impossible, un apprentissage signifiant » (pp. 3-4) non pas par manque de bonne volonté mais par ignorance de méthodes de facilitation. Selon Rogers (1976, p. 101) « enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles cette fonction n'a pas été remise en question ».

Quatre ans plus tard, Rogers (1980) crie à la révolution et se demande s'il est possible d'influencer le changement dans de telles institutions :

Il me semble évident que nous avons besoin d'un changement de la proportion d'une révolution, dans la formation de nos professeurs. Malheureusement, la plupart des institutions de formations des professeurs sont hautement traditionnelles, mettant l'accent seulement sur l'apprentissage cognitif et les méthodes permettant de l'atteindre [...]

*Est-ce possible d'instaurer un changement dans ces institutions?* [Ajout personnel des italiques] (traduction libre) (p. 279)

Marcotte (2006) dans son *Manifeste du Mouvement Humanisation* décrit le même état de fait. Il confirme le peu de préparation des étudiants [en éducation] dans le développement humain et l'urgence d'intégrer des pratiques d'enseignement humanistes en éducation. Il avoue que son ego en a pris un coup quand il a réalisé que : « Malgré des études de 3<sup>e</sup> cycle en éducation, [il] n'avai[t] pas été préparé à enseigner l'humain à [ses] étudiants ni à les guider dans leur propre processus d'humanisation, ni dans celui des enfants qu'ils auraient un jour la responsabilité d'éduquer ». (p. 22) Il propose de créer la profession d' « humanisateurs » pour aider les enseignants à acquérir des habiletés dans « l'art et la science du développement humain » (p. 139). Devons-nous en conclure que les mêmes résistances que rencontraient Rogers (1980) sont toujours en place?

#### 5.4.3.2 Le danger de se « retrancher » dans le modèle d'enseignement connu

Comme nous l'avons déjà souligné au Chapitre 4, Rogers (1983) et Brookfield (1986) expriment tous les deux les mêmes réserves quant aux défis pour l'enseignant de se maintenir dans un mode de facilitation. Sans une observation critique de sa pratique l'enseignant a tendance à réintégrer inconsciemment le modèle traditionnel d'enseignement appris et à recréer le modèle de dépendance. Pour Rogers (1983) :

[...] il est clair que la plupart d'entre nous n'avons que très peu ou pas du tout fait l'expérience de participer à un processus de groupe autodirigé. Les seuls modèles de comportement avec lesquels nous sommes familiers sont hiérarchiques et autoritaires, donc nous avons tendance à nous y retrancher. Nous manquons de savoir-faire pratique. (traduction libre) (p. 248)

Brookfield (1986) reprend la même idée quand il énonce:

Il est probable que la plupart des facilitateurs tomberont, à un moment ou à un autre, dans des modèles de facilitation qui supportent les structures de convenance des organisations et qui confirment les modèles de dépendance appris en salle de classe par les apprenants, mais qui n'ont rien à voir avec aider les adultes à créer et à recréer leur monde personnel, professionnel et politique. (traduction libre) (p. 297)

La facilitation d'un apprentissage centré sur la personne exige des compétences totalement différentes de celles de l'éducateur/instructeur, gardien de la discipline et il est certainement difficile pour celui-ci d'intégrer des pratiques de facilitation, d'exercer un lâcher prise sur le contrôle du savoir, et de se maintenir dans le rôle de facilitateur dans un milieu qui vise avant tout à *livrer* un programme d'enseignement et non à *libérer* le potentiel humain. L'approche nécessite aussi de la part de l'éducateur une volonté de risquer un nouveau modèle provoquant pour lui par rapport au modèle traditionnel déjà intégré et par rapport au milieu.

Il est important que l'on sache que cette conception fondamentalement confiante dans l'homme pas plus que les attitudes à l'égard des étudiants que j'ai décrites n'apparaissent soudain, comme un miracle, chez celui qui veut faciliter l'apprentissage. Au contraire, elles se font jour à travers les risques que l'on prend dans l'*action* fondée sur des hypothèses provisoires... C'est pourquoi je crois que c'est seulement en se risquant soi-même dans ces nouvelles voies que l'enseignant pourra découvrir, pour lui-même, si elles sont efficaces ou non, si elles lui conviennent ou non. (Rogers 1976, p. 114)

Le modèle traditionnel d'enseignement est si profondément ancré dans les mœurs qu'il est facile pour celui qui adopte le modèle de facilitation centré sur la

personne de glisser inconsciemment dans le modèle traditionnel d'enseignement et de le réinstaurer s'il n'est pas bien préparé et congruent à l'approche de facilitation.

#### 5.5 LA PEUR DE LA PRISE EN CHARGE CHEZ L'APPRENANT

Rogers (1980), comme on l'a mentionné au Chapitre 4, signale dans ses ouvrages les résistances manifestées par les étudiants de l'Université de Chicago alors qu'il cherchait à recréer la même ambiance de confiance et à encourager un processus d'apprentissage autodirigé tel que pratiqué avec ses clients en psychothérapie. Knowles (1989) écrit la même chose: « Les adultes viennent à nous avec des années de conditionnement provenant de leurs expériences passées à l'école à percevoir le rôle « de l'étudiant » comme un rôle dépendant. » (traduction libre) (p.92)

Un bon nombre d'étudiants n'ont pas reçu la préparation adéquate pour vivre avec aisance et confiance un apprentissage autodirigé et autodéterminé et même s'ils désirent ce genre d'apprentissage, ils restent souvent paralysés devant l'idée d'assumer la responsabilité et les conséquences de leurs choix. Rogers (1980) va plus loin dans son explication et fait ressortir les effets plus profonds et « handicapants » du modèle « dépendant » d'éducation dans la capacité d'autodétermination de la personne et dans sa capacité d'autonomie, de responsabilisation et de confiance par rapport aux défis qui l'attendent :

Rien dans leur passé ne les a préparés à faire des choix, à faire des erreurs et à en vivre les conséquences, à endurer le chaos causé par l'incertitude alors qu'ils tentent de choisir les directions qu'ils aimeraient prendre. Ils ont besoin d'une présence compréhensive de la part du facilitateur alors qu'ils sont tous à la recherche de nouvelles avenues. Ils ont besoin d'un

milieu supportant qui leur permet de faillir tout en s'acceptant et de réussir sans se sentir compétitif. (traduction libre) (p. 305)

Brookfield (1986) confirme l'expérience de Rogers et de Knowles et doute pour les mêmes raisons que tous les apprenants recherchent et apprécient l'autodétermination en apprentissage. Ce point de vue est également partagé par Portelance (1990). Selon Brookfield (1986), l'élan naturel d'autodétermination et d'actualisation a tendance à s'amoinrir sous la force de socialisation [comme on l'a vu dans l'exemple de la GRC] et cela explique pourquoi ce ne sont pas tous les étudiants qui apprécient cette forme d'apprentissage. Il écrit : « [...] la propension de l'adulte vers un concept de soi indépendant [...] n'est définitivement pas toujours le cas et illustre à quel point les facilitateurs et les participants ont été socialisés dans des formes traditionnelles d'éducation » (traduction libre) (pp. 111-112).

Le modèle d'apprentissage centré sur l'apprenant et autodirigé mis de l'avant par Rogers (1976), quoique profondément évolutif et transformateur, était donc et demeure toujours « dérangeant » pour les systèmes traditionnels en place et présente plusieurs défis d'adaptation dans les milieux traditionnels d'enseignement. Rogers (1976) croyait que cette forme d'apprentissage avait le potentiel de « révolutionner » l'enseignement et que cette révolution était non seulement souhaitable mais nécessaire. Il écrira :

Lorsqu'un enseignant parvient à créer, fût-ce très modestement, un climat scolaire caractérisé par toute l'authenticité, la considération et l'empathie dont il est capable, lorsqu'il fait confiance à la tendance constructive de l'individu et du groupe, à ce moment il découvre qu'il a inauguré une *véritable révolution* [ajout personnel de l'italique] dans l'enseignement [...] (p. 114)

Il va donc tenter un transfert du modèle dans sa pratique d'enseignant et tâcher de sensibiliser les enseignants à l'approche par ses écrits mais c'est son influence sur Knowles, un éducateur, qui va permettre un véritable transfert en éducation.

## 5.6 LES TRANSFERTS DE L'APPROCHE ROGÉRIENNE

### 5.6.1 Rogers et l'andragogie : son influence en éducation des adultes

Rogers a profondément influencé le domaine de l'éducation des adultes. Boyer (1984) dans son étude comparative de Malcolm Knowles et de Carl Rogers arrive à la conclusion que *l'andragogie et l'apprentissage centré sur l'apprenant* sont essentiellement la même chose (p. 19). Ce qui distingue les deux théoriciens dans leur façon d'articuler les concepts est essentiellement leur champs d'expertise – Rogers formé en psychothérapie met l'accent sur le counselling individuel et la dynamique de groupe alors que Knowles, un éducateur, s'intéresse davantage aux programmes de développement en institution (p. 19).

On le verra plus en détail dans le chapitre consacré à Knowles, c'est après avoir participé à un atelier organisé par un disciple de Rogers qu'il a lui même révolutionné sa pratique comme éducateur, campant l'approche humaniste de facilitation élaborée par Rogers en éducation des adultes. Cet extrait de son autobiographie est très révélateur de l'influence de Rogers [on se doit d'observer que Knowles (1989) fait la découverte de l'approche centrée sur la personne alors qu'il est à la maîtrise]:

Une autre influence majeure durant mes études à l'Université de Chicago était Carl Rogers. Tôt dans mon programme de maîtrise, je me suis inscrit à un séminaire sur la thérapie de groupe avec le Professeur Arthur Shedlin, un associé de Carl Rogers... Lors d'une pause du séminaire... J'ai couru à la bibliothèque et j'ai passé en revue tous les livres et

périodiques que je pouvais trouver sur Carl Rogers. J'étais si curieux de tout connaître sur cet homme. Je n'ai jamais lu autant de livres ni travaillé aussi fort dans tout autre cours auquel j'ai participé. Jamais auparavant je n'avais fait l'expérience de prendre en charge mon apprentissage autant que je l'ai fait durant ce séminaire. C'était exaltant. J'ai commencé à penser à ce que signifie « être allumé » par l'apprentissage. (traduction libre) (pp. 13-14)

Il semble que Knowles (1990), un éducateur émérite, a su reconnaître et récupérer la puissance d'intervention non-directive de l'approche de facilitation centrée sur la personne préconisée par Rogers (1976) en apprentissage, quoique à un moindre degré, pour la transférer et l'adapter au domaine de l'éducation des adultes - ce que souhaitait Rogers (1976). L'approche lui est principalement créditée dans les milieux formels de l'éducation - comme le souligne Cranton (1992), alors que selon nos lectures elle appartient à Rogers :

Les guides de praticiens font généralement mention de la nécessité de créer une atmosphère propice à l'apprentissage, d'identifier les besoins et intérêts des apprenants, d'apporter appui et chaleur, de mettre l'accent sur l'interaction entre les personnes, d'enlever l'emphase sur les grades ou de les éliminer et d'offrir alternatives et flexibilité pour rejoindre les styles et préférences individuels. Ce sont là toutes des caractéristiques d'une approche humaniste de l'éducation. La plupart de ces idées sont maintenant des principes de base de l'éducation des adultes et sont principalement attribuées à Knowles. (traduction libre) (p. 8)

#### 5.6.2 Rogers et les domaines de la communication interpersonnelle

Une de nos grandes découvertes suite à la lecture des ouvrages de Rogers (1968, 1971, 1976, 1980) c'est sa passion avouée pour la communication interpersonnelle et ce que nous avons pu observer à partir de nos connaissances et pratiques de la Programmation Neuro-Linguistique (PNL) de l'influence initiale de Rogers (1968, 1976) dans ce domaine de l'apprentissage transformationnel. Malgré des évidences

certaines, nous n'avons pu identifier de sources solides de l'influence de Rogers en PNL pour confirmer nos observations. Dans son autobiographie, on peut lire comment son initiative de recherche et d'analyse d'enregistrement d'entretiens thérapeutiques (client-thérapeute) et son travail de nombreuses heures d'observation du processus d'accompagnement en thérapie et relation d'aide, était quelque chose de nouveau et d'unique à l'époque. On sait que c'est la formule que Bandler et Grinder (Finn, 1989), les co-créateurs de la PNL, ont utilisé plus tard pour décortiquer les processus utilisés par les grands maîtres de la communication [Fritz Perls, Virginia Satir et Milton Erickson] et élaborer les stratégies de communication qui composent la PNL. Ils ont réussi à transposer ces stratégies pour les rendre accessibles non seulement aux thérapeutes et praticiens mais aussi à tout apprenant qui désirent améliorer ses capacités de communication et de transformation. On sait aussi que Rogers (1967, 1971) a passé un an à Palo Alto avec Gregory Bateson (1972) avec qui Bandler et Grinder ont collaboré pour développer l'approche de PNL (Fève, Soto, 1996). Le lecteur trouvera un compte rendu de nos découvertes et observations décrits plus en détail à l'Appendice A *L'influence de Carl Rogers en Programmation Neuro-Linguistique*.

### 5.6.3 Rogers et le groupe intensif en organisation

Après l'éducation, c'est en organisation que Rogers (1976) tentera un transfert. Il écrira « Dès 1950, j'avais appris à me servir de cet instrument puissant qu'est l'expérience intensive de groupe » (1971, p. 74). Il cherchera sans relâche des façons de pratiquer la facilitation.

### 5.6.3.1 Le groupe intensif un instrument pour faciliter le changement en organisation

En lisant Rogers (1976), on découvre que la formule du groupe intensif - toujours utilisée en organisation - existait déjà en 1945 (p. 304) et que lui-même avait développé une aisance à l'utiliser dès 1950. Tout comme pour l'éducation et la communication interpersonnelle, ces expériences de séminaire de dynamique de groupe étaient une autre forme d'« ... adaptation de [son] approche psychothérapique à la formation et au développement de la personne. » (Rogers, 1971, p. 75). Il n'hésite pas à affirmer que pour lui le groupe intensif est : « Un des moyens les plus efficaces que l'on ait jamais découvert pour faciliter l'apprentissage constructif, la maturation et le changement – que ce soit à titre individuel ou au sein d'organisations. » (Rogers 1976, p. 304). Il voyait dans le groupe intensif l'outil idéal pour susciter une réforme [du milieu de l'enseignement] (p. 307). Ces groupes intensifs présentent une clef pour celui qui envisagerait de faciliter un changement de culture à l'échelle d'une organisation. C'est ce qu'entrevoit Rogers (1976) quand il écrivait :

[... ] que ce nouvel instrument de changement ne sera utilisé de la manière la plus efficace que si l'*ensemble du système* [...] facilite le changement (*change*) de son personnel et de ses établissements. On a fait déjà la même constatation dans l'industrie. Il s'agit donc d'offrir à l'ensemble de l'organisation la possibilité de changer sur une *période relativement courte*. C'est là l'essentiel du plan que je vais présenter. (p. 306)

Senge et al. (1999) tout comme Rogers, placent leurs espoirs dans les groupes pilotes : « Le principal défi de notre temps est de traiter des problèmes cruciaux pour lesquels l'autorité hiérarchique est impuissante [...] Mais les organisations, et en leur sein les groupes pilotes, fournissent un moyen de nous y mettre ensemble ». (p. 677)

Nous pouvons toujours observer soixante ans plus tard que la formule du groupe intensif telle que préconisée par Rogers (1976) est toujours vivante et utilisée en milieu de travail. Le programme *Direxion* offert par l'École de la fonction publique du Canada est un des principaux, sinon le seul, programme intensif de développement en leadership à caractère expérientiel, transformationnel et andragogique, offert aux gestionnaires intermédiaires de la fonction publique fédérale.

Le programme a été développé autour des mêmes principes, applications et objectifs soulignés par Rogers (1976), soit : « améliorer les apprentissages et les aptitudes des participants au leadership et à la communication interpersonnelle » et « opérer un changement dans le climat et les structures des organismes où les membres travaillent » (p. 305). À cet effet le lecteur trouvera un tableau comparatif qui met en parallèle une description du programme *Direxion* et du groupe intensif à l'Appendice B. D'après notre observation, le programme est confronté aux mêmes dilemmes d'application et de réintégration des potentialités et compétences dans le milieu après la formation que ceux formulés par Rogers (1976) pour les groupes intensifs :

Bien que ces expériences tentées dans divers cadres de formation aient atteint des résultats satisfaisants et prometteurs, on n'a guère essayé d'utiliser le groupe intensif d'une manière cohérente pour apporter un changement dans l'ensemble d'un réseau public [d'enseignement]. Aussi la conséquence trop fréquemment rencontrée est celle-ci : [l'instituteur ou le professeur d'université] revient d'une expérience de groupe intensif prêt à adopter des attitudes nouvelles et ouvertes au changement, mais découvre que cela n'est pas particulièrement bien accueilli dans une institution [scolaire] « stable et bien réglementée ». Il ne lui reste que deux possibilités : déçu, en revenir aux vieilles habitudes traditionnelles, ou bien exercer une influence troublante et bouleversante au sein de son institution, sans être ni compris ni approuvé. » (pp. 305-306)

On retrouve ici l'idée exprimée antérieurement par le consultant en organisation qui partageait à Rogers sa déception, malgré les résultats probants, de ne pas voir le reste de l'organisation adopter cette approche de gestion partagée centrée sur le groupe.

Cela me permet d'entrevoir les retombées intéressantes pour la fonction publique fédérale si l'École de la fonction publique décidait de rassembler tous les gestionnaires – plus de 1 000 d'entre eux - qui ont participé jusqu'à maintenant, pour évaluer la portée de cette apprentissage dans leurs pratiques de gestion, leur faire faire une deuxième étape d'intégration et en faire des agents de changement pour faciliter un changement de culture vers une meilleure gestion des personnes. Senge et al. (1999) voient eux aussi des retombées prometteuses dans les groupes de travail. Ils soulignent : « Le développement de capacités d'apprentissage, dans le cadre de groupes de travail et pour les objectifs d'activités réelles, peut conduire à des processus amplificateurs de croissance puissants [dans une organisation] » (p. 15). Il y a donc là une opportunité pour la Fonction publique fédérale de maximiser l'investissement important en argent et en temps qu'elle met dans ce développement en misant sur l'effort concerté de ces quelques 1 000 gestionnaires qui en ont déjà fait l'expérience de la gestion participative et qui connaissent la valeur, la richesse et l'efficacité d'un apprentissage collectif ouvert, réflexif, conscient et centré sur le groupe.

#### 5.6.3.2 Changer les façons de penser avant tout

Senge et al. (1999) dans *La Danse du Changement* se demandent eux aussi pourquoi des programmes « qui apportent des avantages substantiels...ne se propagent pas, comme c'est le cas pour de nombreuses innovations d'avenir » qui

meurent dans l'œuf » dans tant de grands groupes? » (p. 12). Selon eux, quoique prometteurs, les nouveaux modèles, les codes, les avis conseil, les meilleures pratiques ne suffisent pas à provoquer le changement. Ce qu'il faut avant tout, c'est changer les façons de penser. D'après eux :

[...] il n'est pas possible d'apporter une solution radicale en obtenant des conseils plus avisés, de meilleurs consultants ou des responsables engagés. *La racine du mal vient de notre façon fondamentale de penser* [ajout personnel des italiques]. Et si nous ne la changeons pas, tout nouvel « investissement » ne fera qu'engendrer le même type d'actions fondamentalement inefficaces. (p. 11)

Marcotte (2006) fait la même affirmation quant il cite J.S. Mills : « Pour que de petites améliorations se produisent dans l'humanité, il faut qu'un grand changement survienne dans ses modes de pensée ». (p. 87) [cité dans Mihaly Csikszentmihalyi (2004, p. 24), *Vivre*, Paris, Robert Laffont]

Une des conséquences d'une tentative de forcer le changement de l'extérieur, par des nouveaux projets, des restructurations, des stratégies gagnantes sans vraiment agir sur les mentalités et la culture, est que seules quelques niches isolées arrivent à survivre pour quelques temps. « Changer, c'est avant tout penser autrement » précisera Kourilsky (2008, p. 71). On ne fait pas la promotion ouverte ni le suivi quant aux retombées de ces programmes humanistes qui vont à contre-courant de la culture. Notre expérience de plusieurs programmes de développement dans la fonction publique nous porte à croire que ces programmes sont souvent de courtes durées, établis à l'intérieur d'un cadre de compétences déjà prédéterminé dont l'objectif est avant tout de mieux servir et équiper l'organisation en termes de compétences et de ressources. Ce commentaire de Dixon (1999) dans *The Organizational Learning Cycle* est très percutant et révélateur, selon

nous, des motivations qu'on retrouve trop souvent en organisation et qui déterminent l'orientation qu'on donne à l'apprentissage dans ces milieux. La finalité éducative est de plus en plus marchandisée et axée sur l'économie :

Nous nous sommes, par exemple, intéressés au développement des individus seulement dans la mesure où leur développement contribue à rendre les organisations plus productives. Nous avons porté attention au système élargi seulement dans la mesure où nous y étions tenus légalement ou pour éviter la mauvaise publicité. Même les efforts mis au premier niveau de développement [le développement de la personne] aussi considérables fussent-ils, ont eu peu à faire avec la croissance. Nos efforts ont souvent été perçus davantage comme de la persuasion ou même parfois comme de la manipulation. (traduction libre) (Préface p. xiv- xv)

L'acquisition de compétences ou de connaissances ne fait pas nécessairement des individus transformés, ou qui ont appris à discriminer comme on l'a vu. Plutôt que d'élargir leur champ de vision, on leur fournit des lunettes à travers lesquelles on veut qu'ils voient et servent l'organisation, cela ne favorise pas un changement de culture.

#### 5.6.3.3 Les défis et aléas de l' « agent de changement » en organisation

L'orientation ou l'approche de facilitation centrée sur la personne, non-directive et son effet transformateur font de Rogers un agent de changement avec les répercussions et la portée que son approche – comme on a pu voir - a eu en éducation et en organisation. Rogers (1971) confie :

Je prends beaucoup de plaisir à faciliter le développement d'une personne en psychothérapie, le développement d'une interaction productive dans un groupe, ou à servir d'« agent de changement » dans une institution. Je m'en rends compte, mon « sentiment de puissance » vient de ma certitude à pouvoir servir de catalyseur et produire l'imprévisible. (p. 87)

Il reconnaît dans *A Way of Being* (1980, p. 315) que l'éducateur qui tente des pratiques innovatrices, axées sur la personne représente une menace au pouvoir en place. (Réf. tableau en Appendice F, sous la catégorie *Des agents de changement par l'apprentissage vus comme révolutionnaires*).

En réponse à notre question initiale, Rogers (1980) nous brosse un tableau réaliste et plein d'espoir de ce qu'il perçoit d'un changement culturel possible et des conditions de survie de l'agent de changement du futur en organisation. Toutefois, nous ne pouvons témoigner qu'un changement de paradigme s'est produit. En fait, si on se fit à Marcotte (2006) et à nos observations du terrain en éducation et en organisation, la réalité actuelle de l'intégration de l'apprentissage est encore très proche des constats que Rogers (1980) faisait il y maintenant 30 ans :

Les institutions de notre société – éducative, corporative, religieuse, familiale – s'opposent directement à quiconque défie les traditions. Les universités et les écoles publiques locales sont les institutions appelées à être les plus hostiles à ces personnes de demain. Elles ne sont pas conformes à leurs traditions et elles seront ostracisées et rejetées chaque fois qu'il leur sera possible [...] Alors, au fur et à mesure que ces personnes de demain continueront à émerger à la lumière, elles rencontreront de plus en plus de résistance et d'hostilité en provenance de ces [...] sources. Bien qu'elles feront face à de l'opposition, j'ai de plus en plus confiance que ces personnes du futur vont non seulement survivre, mais vont constituer un ferment très important de notre culture. En d'autres termes, les pressions continueront de s'accumuler jusqu'à ce qu'elles forcent un changement de paradigme. (traduction libre) (pp. 353-355)

Maslow (2000) conserve lui aussi l'espoir d'un renouveau humaniste en organisation :

Le fait que Drucker arrive à peu près à la même compréhension de la nature humaine que Carl Rogers, ou qu'Érich Fromm, est une remarquable validation de l'espoir que la situation en industrie pourrait

servir de nouveau laboratoire pour [...] un développement humaniste supérieur, une écologie idéale de l'être humain. (traduction libre) (p. 6)

## 5.7 CONCLUSION

Nos lectures confirment la prépondérance de l'influence humaniste de Rogers en apprentissage transformationnel. Ses idées sont toujours perçues comme « révolutionnaires » et représentent toujours une « menace » pour l'orthodoxie autant en éducation qu'en organisation. La transformation vers une approche centrée sur la personne et les efforts pour intégrer une culture humaniste - centrée sur la personne - dans une organisation qui privilégie la conformité, le statu quo et la stabilité constituent toujours un défi, selon Rogers (1980). Il écrit : « Il semble que ce que nous avons besoin d'apprendre, ce sont des façons de faire accepter un projet humaniste, centrée sur la personne, dans une culture davantage vouée à diriger par l'autorité ». (traduction libre) (p. 250)

Marcotte (2006) témoigne que la situation de la transformation par l'apprentissage dans le milieu de l'éducation n'a pas beaucoup changé. *L'urgence* d'une révolution en éducation que signalait Rogers dans *Freedom to Learn* en 1969 est maintenant devenue un *incontournable* d'après Marcotte (2006) :

Nos systèmes d'éducation ne se sont pas encore donné pour finalité l'humanisation des futures générations axée sur l'actualisation de leurs merveilleuses potentialités mentales et morales, fondements de leur bonheur individuel et collectif. Nous ne pourrions jamais estimer les coûts astronomiques que les humains ont payés et continuent de payer pour une telle lacune. Voilà pourquoi la refondation de l'éducation est maintenant devenue incontournable et urgente. (p. 138)

Il est intéressant que les deux hommes ne se soient jamais rencontrés, ni en personne, ni sur papier. Malgré leurs affinités de pensée, nous n'avons trouvé aucune référence à Rogers dans les écrits de Marcotte. Toutefois, tous les deux nous amènent à nous interroger sur les possibilités d'opérer des transformations en organisation par l'intégration de pratiques humanistes.

Un premier constat que nous pouvons déduire ici, c'est que depuis Rogers les tentatives faites pour intégrer des pratiques humanistes de développement dans les milieux traditionnels n'ont pas très bien réussi. Selon Marcotte (2006) : « Il faut aujourd'hui nous rendre à l'évidence : les religions, les philosophies, les idéologies et les gouvernements dont nous nous sommes dotés n'ont pas procuré les résultats espérés en matière de développement humain ». (p. 37)

De plus, les efforts pour adapter une approche de facilitation au système d'éducation en place se sont limités à des champs de spécialisation comme l'andragogie - une spécialisation de l'éducation des adultes mis de l'avant par Knowles - qui, on doit bien le reconnaître, s'est estompée avec les années et est maintenant recyclée en gestion des affaires comme une science compartimentée qui vise l'efficacité en affaires. Comme l'indique Marcotte (2006) : « ... les systèmes d'éducation ont été mis davantage au service des pouvoirs en place (Église, État, idéologie, oligarchie) qu'à celui de l'humain. Aujourd'hui, devenue utilitariste, l'école est vouée presque exclusivement au service de l'économie. » (p. 133)

Notre démarche d'apprentissage dans des domaines parallèles du développement de l'adulte tend à confirmer ces constats. Nous sommes portée à croire que la science du

développement de la globalité de l'humain a plus de chance de se développer dans des niches spécialisées du développement de la personne comme la Programmation Neuro-Linguistique (la PNL), la Vie Constructive, ou encore dans des programmes de développement comme Jeunesse Canada Monde (organisme à but non-lucratif), ou Direction (Fonction publique fédérale). Ces programmes de croissance et de développement de l'humain fonctionnent en marge des systèmes traditionnels avec des objectifs et des pratiques d'apprentissage souvent diamétralement opposées, l'un visant l'efficacité et le rendement et l'autre la réalisation de soi et de la collectivité.

Cela explique probablement pourquoi Rogers (1971) ne se reconnaît aucune allégeance professionnelle. Il écrit à cet effet : « Je n'ai jamais appartenu à aucun groupe professionnel...les seuls groupes auxquels j'ai *réellement* appartenu étaient des équipes de travail fraternelles, très unies, que j'avais organisées ou contribué à organiser, ou qui s'étaient servi de mes idées pour s'édifier. » (pp. 77- 78)

C'est pourquoi nous pensons que les approches humanistes et transformationnelles à caractère évolutif ou émancipatoire doivent continuer de s'exercer dans des niches spécialisées ou en marge des systèmes de contrôle jusqu'à ce que, comme le mentionnait Rogers (1980), « avec le temps la pression du nombre finit par provoquer un changement de paradigme en organisation ». (traduction libre) (p. 355) Rogers était un pionnier et il reste encore beaucoup à faire pour transformer les organisations vers des pratiques humanistes. C'est probablement le problème le plus criant qu'on retrouve présentement dans la fonction publique fédérale; exercer une gestion « humaine » des ressources plutôt que la gestion des ressources humaines. Pour

rendre justice à Rogers, on peut conclure qu'il était à la fois un théoricien, un chercheur (1968, p. 13), un praticien, un professeur, un intervenant en organisation, un passionné de la communication dont le but était de faciliter et de soutenir l'élan de croissance et la plénitude de l'expression. Il a été un « accoucheur » de conscience et un « actualisateur » de théorie. En somme Rogers reste un leader fascinant et inspirant avec des compétences très diversifiées.

Plus spécifiquement sur le plan transformationnel, on pourra retenir : a) l'influence que l'approche centrée sur la personne a eu dans sa pratique d'enseignant puis sur Knowles et enfin en andragogie (voir chapitre 6 sur Knowles) b) le regard critique qu'il a posé sur les institutions d'enseignement et la réforme qu'il a proposée c) les similitudes évidentes de sa pensée et de son intervention humaniste avec l'« action conscientisante » de Freire (voir tableau 2 à la page 202 du chapitre 7 sur Freire) d) l'instauration des groupes intensifs - qu'il proposait déjà en 1950 - toujours utilisés pour susciter des transformations en organisation (voir *Adaptation du modèle de groupe intensif de Rogers en organisation moderne* en Appendice B) et son rôle d'agent de changement en organisation, et finalement e) son influence dans le domaine de la relation d'aide et de la communication interpersonnelle (PNL).

Ce qui s'avérait être au départ une recherche sur les fondements et les influences humanistes de Rogers - dans le courant des théories transformationnelles - nous a fait découvrir un « andragogue » très prolifique qui a tenté et réussi le transfert de l'approche centrée sur la personne dans plusieurs domaines de l'apprentissage des adultes : en relation d'aide, en éducation, en gestion, et en communication interpersonnelle. Rogers

ne voulait pas que sa pensée s'endoctrine – il ne recherchait pas de disciples - mais plutôt qu'elle se fonde et s'intègre dans les domaines où les potentialités de l'apprenant peuvent être libérées. Ses pensées ont été endossées depuis par plusieurs penseurs en éducation et en gestion qui les ont intégrées dans leur domaine de spécialisation, d'où l'impression première que nous en gardions que Rogers n'avait pas reçu le crédit qui lui revenait. En fait nous réalisons maintenant en fin de lectures que c'est ce que Rogers désirait. Il ne voulait pas de « disciples », il souhaitait un transfert de son approche. Une démarche professionnelle congruente à son idée que l'apprentissage était avant tout une affaire de liberté. Nous verrons plus spécifiquement comment son approche a influencé Knowles et l'andragogie dans le prochain chapitre consacré à Knowles, et l'apport de Knowles à l'apprentissage transformationnel.

*Chapitre 6 : Knowles et l'andragogie*

## 6.1 INTRODUCTION

Jusqu'à ce que Knowles introduise sa théorie de l'apprentissage de l'adulte en éducation en 1970 dans *The Modern Practice of Adult Education* (Knowles, 1989, p. 111), on continuait encore à pratiquer le modèle éducationnel développé par les moines en Europe entre le 7<sup>e</sup> et le 12<sup>e</sup> siècle. Le modèle développé à l'époque était basé sur les expériences et observations tirées de leur enseignement à des jeunes enfants à qui ils apprenaient à lire et à écrire. Le modèle traditionnel d'enseignement s'étendit ensuite dans toute l'Europe et l'Amérique du Nord, et prit de l'ampleur au cours du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle. Les études sur l'apprentissage adulte n'ont vraiment commencé qu'après la deuxième guerre mondiale. (Knowles 1985, p. 40)

## 6.2 LA CONTRIBUTION DE KNOWLES

Comme Rogers, Knowles (1990) est aussi un pionnier en éducation des adultes en institutions. Grâce à Knowles (1990) et à l'andragogie, un premier effort est fait pour développer une théorie de l'éducation des adultes en Amérique. Knowles (1970) va introduire l'andragogie dans la société nord-américaine et va fournir les bases d'une nouvelle théorie de l'enseignement des adultes. Il est le premier à consigner et à rassembler, dans une thèse de maîtrise dont le contenu fut publié dans son premier livre *Informal Adult Learning* (1950), l'ensemble des écrits consacrés au sujet de l'éducation des adultes dans le but d'élaborer une théorie et à distinguer ce qui caractérise

l'enseignement aux adultes de l'enseignement aux enfants, pour en faire une discipline académique.

Alors que Rogers (1967) va éventuellement décrocher du milieu universitaire pour s'orienter vers des milieux plus ouverts et acceptants de son approche centrée sur la personne et chercher des façons de transférer son approche aux plus de domaines possibles, Knowles (1989) va s'attacher à trouver des façons d'adapter l'approche autodirigée au milieu académique. Il évite de déranger. Il encadre l'apprentissage adulte de façon à le faire accepter du milieu. Il trouve des façons de contourner les résistances en « modelant » « pilotant » et en créant un effet d'« osmose » chez les étudiants qui vont devenir des promoteurs de l'approche auprès des autres professeurs. Il cherche à influencer le changement de l'intérieur, Knowles (1989) confie dans son autobiographie : « J'ai tiré passablement d'inspiration et plusieurs suggestions méthodologiques de ses [Freire] écrits... Ma compréhension générale est qu'Illich est tout simplement contre le système existant, alors que Freire veut le changer. *Et c'est la même chose pour moi.* » [ajout personnel des italiques] (traduction libre) (p. 96). Sous son influence, le milieu académique de l'éducation s'ouvrira à une certaine diversité et admettra des personnes avec des disciplines et des expériences professionnelles variées qui dépassent les cadres d'exigences d'admission traditionnels. Il écrit : « Je suis d'accord à m'accorder un peu de crédit dû au fait que les établissements qui se consacrent à l'éducation des adultes dans ce pays ont un système ouvert [d'admission] » (traduction libre) (Knowles, 1989, p. 99). Grâce à lui, l'andragogie va prendre de l'ampleur et s'étendre en organisation. La lecture de Grace (1996) et les commentaires

de Brookfield (2006) et cités dans Cranton (1992) permettent de jeter un regard critique sur les limites de la pratique andragogique pour donner davantage d'objectivité dans l'intervention comme andragogue et aussi pour évaluer la portée de l'influence transformationnelle de cette approche sur l'apprenant et en organisation. Knowles (1990) reconnaîtra à la fin de sa vie l'évolution prise par l'apprentissage adulte quand il écrit :

Un nouvel élan a récemment été insufflé aux théories sur les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à la théorie selon laquelle les programmes éducatifs pour adultes ne doivent pas se contenter de satisfaire les besoins d'apprentissage des individus, des organisations et de la société, mais doivent chercher à aider les apprenants adultes à modifier leur manière même de se considérer eux-mêmes et de considérer leur environnement - ce que Mezirow appelle la « transformation optique » (Mezirow, 1985). (pp. 103-104)

Il englobe toutefois dans sa définition de l'apprentissage l'idée de changement de perspective ou de réflexion critique sur la perception par rapport à une problématique.

On a suggéré que le terme apprentissage n'admettait aucune définition précise parce qu'il servait à de multiples usages. Il sert en effet à décrire (1) l'acquisition et la maîtrise de connaissances que l'on a déjà sur un sujet, (2) l'élargissement et l'éclaircissement de la signification de sa propre expérience, et (3) un processus structuré et délibéré pour vérifier la pertinence de ses idées pour des problèmes spécifiques. En d'autres termes, il sert à décrire à la fois un produit, un processus et une fonction (Smith, 1982, p. 34). (Knowles, 1990, p. 25)

On verra au Chapitre 8 sur Mezirow, ce théoricien de la transformation, sa vision du rôle de « l'approche autodirigée ». Il la considère comme la composante première de l'andragogie et il y ajoute la dimension de changement de perspective, absente chez Knowles (1990).

### 6.3 LE PARCOURS DE KNOWLES : HISTORIQUE ET INFLUENCES

Knowles (1989, 1990), on l'a vu au chapitre précédent, ne se cache pas pour reconnaître la grande influence de l'approche centrée sur l'apprenant de Rogers dans son changement d'enseignant à facilitateur. Après avoir participé à un atelier organisé par un disciple de Rogers, Knowles révolutionne sa pratique comme éducateur. Il reconnaît et récupère la puissance d'intervention non-directive de l'approche de facilitation centrée sur la personne préconisée par Rogers en apprentissage, quoique à un moindre degré, pour la transférer et l'adapter au domaine de l'éducation des adultes. C'est ce que souhaitait Rogers (1976). Sous l'influence de Rogers, Knowles (1990) développe un nouveau concept de facilitation de l'apprentissage chez les adultes en milieu académique dont il propage le modèle à des centaines d'étudiants qui vont à leur tour pousser la recherche et propager l'approche andragogique dans le milieu académique et en organisation.

Knowles (1989) sera aussi profondément influencé par Maslow (1970) et son concept d'auto-actualisation. « Mon orientation philosophique prend racines dans le cadre humaniste, expérientiel et existentiel de John Dewey, Eduard Lindeman, Abraham Maslow, Carl Rogers et leurs associés... » (p. 111). Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007) confirment ce fait alors qu'elles font ressortir l'influence humaniste de Rogers et Maslow chez Knowles :

De toute évidence, les principes de l'apprentissage significatif de Rogers et les visions de Maslow ont été intégrés pour beaucoup dans la théorie de l'andragogie de l'apprentissage adultes de Knowles, ainsi que dans ses prémisses sur l'apprentissage adulte... et une grande part de la recherche

et des ouvrages sur l'apprentissage autodirigé ... prennent racine dans les théories de l'apprentissage humaniste. (traduction libre) (p. 283)

On est donc à même d'observer la très grande influence de la pensée humaniste dans l'approche de Knowles.

### 6.3.1 Knowles dans les traces de Rogers

En 1969, Rogers - psychothérapeute et lui-même un enseignant de longue date - avait jusque là publié essentiellement pour les enseignants dans des revues surtout consacrées à la psychologie. Il décide sous l'influence de sa nièce (1980, p. 72), elle-même enseignante au primaire, d'écrire *Freedom to Learn*. Dans cet ouvrage dédié aux enseignants, il rend accessible son approche d'apprentissage centré sur la personne hérité de ses expériences en psychothérapie et qui peuvent grandement aider, d'après lui, les éducateurs à développer le potentiel humain et stimuler un apprentissage vraiment significatif.

Un an plus tard, en 1970, Knowles, introduit le concept d'andragogie et d'auto-direction en apprentissage défini comme « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre » qu'il oppose à la pédagogie « l'art d'enseigner aux enfants ». Knowles - éveillé au concept par un de ses étudiants - introduira le terme pour la première fois dans la littérature nord-américaine en 1968 dans son article *Adult leadership* puis formalise le concept d'apprentissage autodirigé chez l'adulte dans son ouvrage *The Modern practice of adult education : Andragogy versus pedagogy* en 1970. Le terme repris par Knowles (1968), avait d'abord été introduit en Allemagne en 1833 par Alexander Kapp, un professeur de grammaire allemande, qui expliquait dans des articles de journaux les

façons différentes dont il s'y prenait pour enseigner aux adultes le soir par rapport aux adolescents de jour. L'idée sera à nouveau reprise en 1921, puis en 1957 en Allemagne par un autre professeur dans un ouvrage intitulé *Introduction into Andragogy: Basic Issues in Adult Education* avant d'être récupéré par Knowles. (Knowles, 1989 (p. 79)

Knowles (1985), reconnaît et crédite le milieu de la psychothérapie pour sa contribution à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage et de ce qui facilite le changement chez l'adulte en éducation :

Durant les deux décennies qui se sont écoulées entre 1960 et 1980, nous avons acquis une plus grande connaissance des caractéristiques uniques des apprenants adulte et de leur processus d'apprentissage, que tout ce qui avait été accumulé jusque là dans l'histoire... Mais cette connaissance découlait également de d'autres disciplines en science sociale. Les psychologues et psychiatres cliniques étaient en train d'apprendre comment aider les personnes à changer leur comportement (Bandura 1969; Maslow, 1962, 1970, 1971); Rogers, 1951, 1961, 1969, 1980); et comme l'éducation s'intéresse aussi aux changements de comportement, leurs recherches se sont avérées pertinentes pour l'apprentissage adulte. (traduction libre) (pp. 6-7)

Boyer (1984), suite à la comparaison qu'il fait entre l'andragogie [apprentissage autodirigé] de Knowles et l'apprentissage centré sur l'apprenant de Rogers, soutient qu'ils sont « substantiellement la même chose » sur le plan philosophique et qu'ils sont basés tous les deux sur le concept d'actualisation du soi. Il écrit : « L'examen des présuppositions de l'andragogie, telles que définies par Knowles (1978), et de l'éducation centrée sur la personne met à jour de fortes ressemblances » (traduction libre) (p. 19). La différence dans l'articulation des concepts selon lui est dû aux différentes allégeances professionnelles auxquelles appartiennent Rogers et Knowles.

Le tableau comparatif suivant tiré de son article *Malcolm Knowles and Carl Rogers* (1984) fait découvrir jusqu'à quel point les deux approches sont semblables.

TABLEAU 1  
Tableau comparatif Knowles-Rogers  
Extrait de Boyer 1984 (traduction libre)

Schéma 2 Comparaison entre les présuppositions spécifiques à l'andragogie et à l'éducation centrée sur l'apprenant			
	Andragogie (a)	Centré sur (b) l'apprenant	Commentaires
Concept du soi	Évolution croissante vers l'auto-direction (ou l'indépendance)	Potentiel de développement inné Autodéterminé Auto-responsable Apprentissage holistique (à tous les niveaux)	La même chose fondamentalement. Les deux sont basés sur un concept d'auto-actualisation.
Expérience	Les apprenants sont par eux-mêmes une riche source d'apprentissages	Le potentiel d'apprendre est inné	Knowles fait ressortir la valeur de l'expérience chez l'adulte, alors que Rogers n'y voit aucun avantage particulier.
L'élan d'apprendre	Réflexe de développement en réponse aux rôles sociaux et professionnels	Inné Tout changement à la personnalité est vu comme menaçant Apprentissage différencié Actif/Pratique	Les deux se rejoignent. Rogers exprime des réserves par rapport à la menace que cela présente pour le moi.
Perspective dans le temps	Application courante	Actif et pratique	Knowles met davantage d'emphase sur la relation au temps que Rogers.

Orientation de l'apprentissage	Résolution de problème	Auto-responsable Actif/pratique	Les deux font ressortir la primauté de la résolution de problème en apprentissage
(a) Adapté de Knowles, 1978, p. 110			
(b) Adapté de Rogers, 1969, pp.157-163, voir aussi, Boyer, 1982, pp. 59-63			

C'est comme si Knowles avait renommé l'approche centrée sur la personne pour la traduire dans son jargon professionnel et la transférer au monde académique. Toutefois l'adaptation de l'approche faite par Knowles en éducation est tellement forte qu'on oublie que c'est Rogers qui l'a instauré en premier lieu et pratiquée en éducation.

### 6.3.2 Rogers et Knowles passent du « mode manipulatif » au « mode facilitateur »

« On enseigne qui on est » (traduction libre) écrira Palmer (1997) cité par Brookfield (2006, pp. 6-7); à preuve, l'influence de la prise de conscience de Rogers et de Knowles dans leur action d'intervenants. Rogers (1967, 1976) et Knowles (1990) reconnaissent tous les deux qu'ils étaient d'abord dans un mode « manipulatif » de contrôle avant d'adopter le modèle de facilitation en apprentissage. Rogers (1976) indique alors avec clarté sa transformation vers une attitude de confiance et tout le potentiel transformateur de cette nouvelle approche :

Quant à moi, je puis seulement affirmer que j'ai débuté ma carrière avec l'idée bien ancrée qu'il fallait *manipuler* [ajout personnel des italiques] les gens pour leur propre bien ; je n'en suis venu aux attitudes que j'ai décrites et à la confiance dans l'homme que ces attitudes impliquent qu'après avoir découvert que ces dernières attitudes étaient bien plus efficaces pour assurer un apprentissage et un changement constructif. (p. 114)

Nous y voyons décrite ici la démarche de non-intervention de Rogers (1967) et la transformation profonde que cela représente pour un enseignant habitué à contrôler le contenu et le déroulement.

C'est pourquoi je me sens de moins en moins pressé d'arranger les choses, d'imposer des buts, de façonner des individus, de les *manipuler* [ajout personnel des italiques] et de les pousser dans les voies que je voudrais leur voir suivre. Je suis beaucoup plus satisfait d'être simplement moi-même et de laisser l'autre être lui-même. (p. 20)

Knowles (1990) fait la même réalisation en assistant à un séminaire présenté par un des collègues de Rogers. Il témoigne dans l'extrait qui suit de l'impact considérable et transformationnel que cette expérience de l'approche de facilitation de Rogers a eu sur lui comme enseignant quand il partage :

Lorsque j'essayais d'analyser ce qui m'était arrivé, je reconnaissais les changements fondamentaux qui s'étaient opérés en moi. Tout d'abord, je ne me concevais plus comme un enseignant, mais comme un facilitateur de l'apprentissage et mon rôle ne consistait plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus et en second lieu - à fournir un contenu ... Je ne me sentais en effet plus récompensé en *exerçant un contrôle* sur les étudiants, mais en les *libérant* [ajout personnel des italiques]... Il ne m'est jamais venu à l'idée depuis de réendosser le rôle d'enseignant. (pp. 190-192)

On se doit de noter que la raison du changement dans le style d'intervention de Rogers et de Knowles est principalement lié à un changement de conscience, beaucoup plus qu'une façon différente de faire, ce qui confirme les dire de Senge et al. (1999) qui croit que : « La racine du mal vient de notre façon fondamentale de penser. Et si nous ne la changeons pas, tout nouvel « investissement » ne fera qu'engendrer le même type d'actions fondamentalement inefficaces. » (p. 11)

### 6.3.3 L'influence de Lindeman dans la compréhension des caractéristiques de l'adulte

Lindeman (1926) est celui qui influencera le plus Knowles (1990) dans sa compréhension de ce qui caractérise l'adulte comme apprenant et dans sa connaissance des techniques et méthodes nécessaires pour faciliter son apprentissage. Knowles (1985) écrit : « La personne qui a le plus influencé ma manière de penser est Eduard C. Lindeman » (traduction libre) (p.3). Lindeman agit comme « mentor » pour Knowles (1989). Il travaille de près avec lui et discute des grandes orientations et des dimensions sociales de l'éducation des adultes. Sous son influence, Knowles fait l'expérience de nouvelles méthodes et techniques comme : l'auto-analyse des besoins d'apprentissage, les contrats d'apprentissage, l'élaboration de projets de recherche par l'apprenant autour de projets de vie et du développement de compétences, le recours à des évaluations de performance au lieu de l'administration d'examens et diverses méthodes expérientielles. Une partie de la responsabilité de l'apprentissage est redirigée vers l'apprenant. Sous l'influence de Lindeman, Knowles (1989) recrute des instructeurs qui sont davantage des praticiens que des académiciens.

L'ouvrage de Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, publié en 1926 – le premier consacré au thème de l'éducation des adultes (Cranton, 1992) - deviendra « sa principale source d'inspiration et d'idées pour un quart de siècle (Knowles, 1989, p. 8). Knowles considère Lindeman comme le « prophète de la théorie moderne de l'éducation des adultes ». Il endosse son concept d'éducation des adultes selon lequel :

« Dans un tel processus le professeur adopte un nouveau rôle. Il n'est plus le prédicateur qui parle du haut de sa position d'autorité mais plutôt un guide, quelqu'un qui montre la direction et qui est aussi partie prenante de l'apprentissage en fonction de la vivacité et de la pertinence de ses connaissances

et expériences... [c'est] une aventure de collaboration dans un contexte non-autoritaire et informel d'apprentissage, dont le but premier est de découvrir le sens de son expérience. » (traduction libre) (Lindeman, 1926, (p. 160) cité dans Knowles, 1989, (p. 74).

Plusieurs des idées de Lindeman (1926) reprises et adoptées par Knowles (1990) remontent toutefois à Dewey (1933, 1938). Pour Dewey (1938), la réalité se définit dans l'expérience et l'action. L'apprentissage est basé sur l'expérience et est un processus continu. Cranton (1992) confirme cet état de fait :

Lindeman (1926), qui a bâti son travail sur les premiers écrits de Dewey, a produit le premier livre consacré à l'éducation des adultes, intitulé *The Meaning of Adult Education*. C'est à partir de là que Knowles a débuté son écriture intensive sur le sujet, qui définit l'éducation des adultes comme une discipline académique et qui détermine le cours de sa pratique pour les décennies à venir. (traduction libre) (p. 6)

#### 6.3.4 L'influence de Freire

Finalement Knowles (1989, p. 81) mentionne que les écrits de Freire (1970) l'ont rendu conscient du rôle de l'éveil de la conscience dans le processus d'apprentissage et lui ont fourni plusieurs inspirations et idées au plan méthodologique. L'idée que l'auto-détermination est source de changement lui vient de Freire (1970) de même que l'éveil de la conscience et la prise en charge de son destin par l'apprenant sont de puissants leviers pour influencer le changement du milieu.

Grace (1996) reproche à Knowles (1989) d'avoir associé des éléments épars et fragmentés de parties de raisonnement empruntées chez les penseurs d'influence, sans en avoir approfondi les concepts. Ce qui selon lui expliquerait la fragilité du modèle. C'est comme si l'andragogie était formé d'un agrégat d'approches différentes puisées un peu partout au gré des préférences et des opinions de Knowles pour répondre à un

modèle qu'il cherche à développer. Voilà qui nous laisse avec une impression d'éclectisme

Pourquoi le modèle andragogique n'a-t-il pas évolué sur une base plus solide? En révisant la liste des influences de Knowles dans sa biographie, et présumant de ce qu'il aurait pu apprendre de ces penseurs, le problème semble venir du fait que Knowles n'a été influencé que de manière sélective par eux. (traduction libre) (p. 385)

Cette impression d'éclectisme, Knowles (1989) le perçoit d'un autre œil. Il déclare : « Et donc, j'accepte (et en suis même honoré) la critique qui veut que je sois un philosophe éclectique ou situationnel qui utilise ses croyances philosophiques de façon variée dans diverses situations ». (traduction libre) (p. 112)

En conclusion, Knowles (1990) a eu le souci d'expérimenter des stratégies dans ses classes d'adultes. Ses expériences professionnelles le guideront aussi dans la formulation de ses principes et stratégies de son modèle.

La force de Knowles (1990), est celle d'avoir été un praticien avant tout, ouvert au changement, proche de la clientèle adulte. Il a été soucieux d'intégrer le domaine de l'éducation des adultes, alors en pleine croissance aux États-Unis, au monde institutionnel. Son rayonnement en Amérique a permis à l'Europe de récupérer si on peut dire, une andragogie renouvelée, surtout dans la formation professionnelle dans les organisations. De plus, sa démarche expérientielle, on peut facilement l'affirmer, rejoint celle de l'éducation des adultes au Québec et au Canada où le terrain a été la source déterminante d'apprentissage de l'intervention éducative auprès des adultes. Il fallait vérifier les inspirations et suggestions de Rogers et Knowles dans notre pratique, colliger

les expériences pour intégrer, consolider et développer les éléments de l'approche andragogique.

#### 6.4 CONCEPTS CLÉS CHEZ KNOWLES

Comme on l'a vu, l'orientation philosophique de Knowles (1989) prend racine dans les dimensions humanistes, expérientielles et existentielles de John Dewey (1938), Eduard Lindeman (1926), Abraham Maslow (2008), Carl Rogers (1976) et Paulo Freire (1971, 2001), un ensemble de concepts qui vont l'aider à générer une nouvelle approche et conception de l'éducation des adultes en organisation.

##### 6.4.1 L'andragogie : une nouvelle théorie de l'éducation des adultes

Le concept d'une éducation des adultes spécifique – l'andragogie - avait déjà émergé en éducation en Allemagne dans les années 1800. En 1926, avec la création du *American Association for Adult Education*, l'éducation des adultes devient un champ d'éducation spécifique. C'est Knowles qui va par sa recherche créer une chaire d'éducation dédiée aux adultes et fournir la méthodologie et les techniques nécessaires pour en faire une discipline académique. Le concept est révolutionnaire et remplace le vieux paradigme de l'enseignement traditionnel étendu aux adultes : « l'extension de l'enseignement ». Ce nouveau concept sera bien accueilli en organisation et introduit dans plusieurs des programmes de développement pour adultes.

Pour Knowles (1990) l'adulte possède naturellement l'élan pour autodéterminer son apprentissage. Il est riche d'expériences sur lesquelles il peut s'appuyer et connaît la direction qu'il veut suivre pour réaliser ses besoins. Ce concept auto-actualisant

profondément humaniste est hérité de Rogers (1976) et Maslow (2008). Le rôle de l'enseignant consiste alors à faciliter ce processus d'apprentissage chez l'adulte, cela en lui fournissant toutes les ressources dont il a besoin, contrairement aux enfants qui ont davantage besoin d'être formés pour accumuler connaissances et expériences. Il crée donc à partir d'un ancien concept élaboré en Europe une nouvelle science de l'éducation essentiellement composée des idées de Dewey (1938) sur l'importance de l'expérience, des techniques et méthodes tirées des idées de Lindeman (1926), et de l'enseignement populaire de Freire (1971), basée sur le concept d'actualisation de Maslow (2008), dans l'esprit et l'approche de facilitation de Rogers (1976). Un mélange éclectique d'idées et d'approches selon Grace (1996) qu'il va concilier pour développer une nouvelle science et un art de la facilitation de l'apprentissage adulte en éducation qu'il va nommer andragogie par opposition à la pédagogie.

#### 6.4.2 L'auto-apprentissage accompagné

Tout comme Rogers et Maslow, Knowles (1989) a lui aussi un concept évolutif du développement et de la croissance. Il croit : « en la bonté fondamentale des êtres humains, à leur droit à l'autodétermination, à leur potentiel illimité, à leur capacité latente d'auto-actualisation et à leur capacité intrinsèque d'apprendre » (p. 112). Son concept d'auto-actualisation lui vient de Maslow (1970). Le tout ressort clairement dans son Autobiographie (1989) quand il explique : « L'ouvrage de Maslow (1970) *Motivation and Personality* [traduit en 2008 sous *Devenir le meilleur de soi-même*] m'a donné, de par son cadre de référence à la hiérarchie des besoins humains, une meilleure compréhension de la signification de l'élan d'apprendre ainsi que du concept de la

personne auto-actualisée » (traduction libre) (p. 81). Cranton (1992) fait ressortir adroitement comment le concept de hiérarchie de la satisfaction des besoins de la personne chez Maslow (1968) se reflète dans les conditions et pratiques andragogiques encouragées par Knowles (1990) alors que le praticien s'assure en tout premier lieu de créer un climat d'acceptation et de confort pour soutenir l'apprentissage:

Maslow (1968) ... est un autre psychologue humaniste qui a influencé l'éducation des adultes, particulièrement par le biais du travail de Knowles... Maslow débatait l'idée que les individus ne peuvent cheminer vers l'auto-actualisation sans que les besoins de bases (comme la nourriture, un abris, un environnement sécuritaire) ne soient satisfaits. Encore une fois, on retrouve des évidences de l'acceptation de ce concept dans les écrits récents où l'emphase est mise sur l'environnement et le confort de l'apprenant; on dit de l'apprentissage qu'il est facilité par une atmosphère d'acceptation; et est à son meilleur lorsqu'un individu a une estime positive de lui. (traduction libre) (cf. Brundage & Mackeracher, 1980) (pp. 8-9)

Ce point de vue a une conséquence sur les nouveaux rôles de l'intervenant éducatif qui n'est plus considéré comme un instructeur mais plutôt comme un aidant accueillant, écoutant, valorisant et autonomisant et un ingénieur de l'environnement éducatif, qui a la responsabilité de créer non pas un climat de compétition et de jugement, mais un climat de confiance et de participation qui permet d'expérimenter la solidarité et la créativité. La non-directivité est bien active. L'approche permet de désamorcer la verticalité des rapports et d'instaurer la démocratie en classe.

#### 6.4.3 Le leadership participatif

Tout comme chez Rogers et tous les auteurs en organisations étudiés dans cet essai, Knowles (1990) identifie chez les leaders en organisation la même polarité créativité et contrôle qu'on retrouve en éducation et en apprentissage. Chez le leader

créatif, l'objectif ultime de développement, tout comme en apprentissage, est l'actualisation du plein potentiel de la personne. Il souligne à cet effet que :

Les leaders créatifs voient le bien fondé de toutes les activités de la vie – travail, apprentissage, divertissement, implication sociale, culte – pour permettre à chaque individu d'atteindre son plein et unique potentiel. Ils cherchent à aider chaque personne à devenir ce que Maslow (1970) appelle une personne auto-actualisée. À l'opposé, la mission des leaders contrôlants est de produire des individus qui se conforment. (traduction libre) (p. 56)

Cette constante tension entre les forces de créativité et les forces de conformité on la retrouve dans toutes les organisations. Nous l'avons vu, le changement comme le dit Senge passe par une nouvelle façon de penser. On peut noter ici le changement de croyance signalé par Knowles (1989) qui l'amène à délaisser le modèle de leadership pour adopter le modèle de leadership créatif et partagé.

J'avais perçu le rôle du leadership principalement comme un contrôle des suiveurs ou subalternes... Il m'est apparu graduellement que la fonction la plus élevée du leadership consiste à libérer l'énergie des gens à l'intérieur du système et de gérer le processus qui permet de faire converger cette énergie vers des buts mutuellement profitables. (traduction libre) ( p. 52)

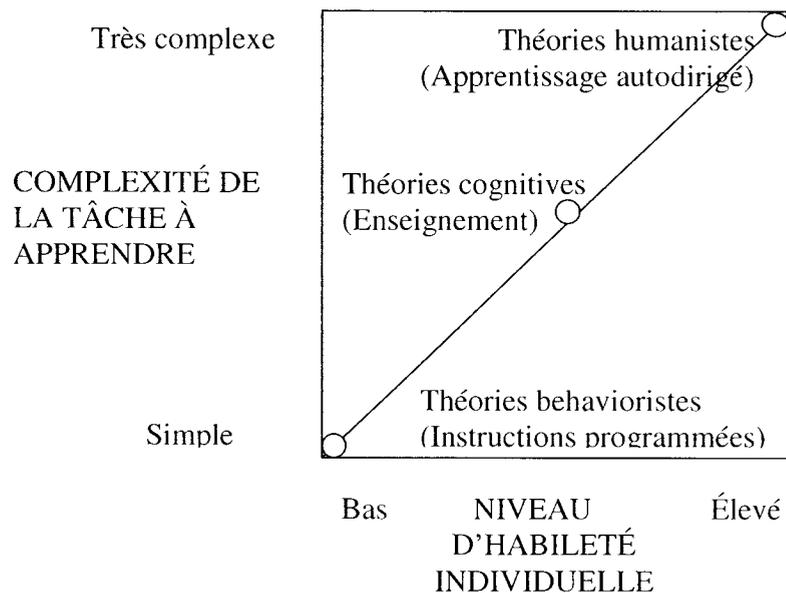
Le leadership que propose Knowles est celui d'une gestion éducative qui favorise l'expression et l'expérimentation de chacun et chacune dans l'organisation dans un climat d'authenticité. Ce contexte permet le partage du pouvoir et courtcircuite le modèle hiérarchique de l'organisation et des relations.

## 6.5 LE NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

Knowles (1989) dans son ouvrage *The Making of an Adult Educator* distingue trois niveaux différents d'apprentissage pour répondre à des besoins différents de développement, tel qu'illustré au Schéma 1 (traduction libre):

- a) l'apprentissage behavioriste qui conditionne le comportement pour permettre à l'apprenant d'accomplir des tâches simples, mécaniques et routinières comme l'opération d'une machine,
- b) l'apprentissage cognitif permet à l'apprenant de développer ses connaissances de la machine et d'en comprendre le fonctionnement.
- c) l'apprentissage autodirigé et les théories humanistes sont celles qui répondent le mieux à des besoins complexes d'apprentissages comme le perfectionnement de compétences en leadership. Il place ce besoin au haut de l'échelle tout comme le besoin d'auto-actualisation de Maslow.

Figure 1  
Relations entre les modèles de théorie de l'apprentissage et les situations d'apprentissage



L'auto-direction n'est pas toujours appropriée en apprentissage et n'est pas toujours désirable non-plus comme le mentionne Knowles (1989) :

Je suis certain que ce [l'auto-direction] n'est même pas approprié et encore moins préférable dans toute situation ... Cependant, quand des prestations humaines plus complexes sont impliquées, plus particulièrement celles qui requièrent jugement, discernement, créativité, planification, résolution de problème, confiance en soi et d'autres du même type, je crois que l'auto-apprentissage est approprié. (traduction libre) (p. 93)

Knowles n'était pas sans l'ignorer, la non-directivité en éducation formelle allait avec raison susciter de nombreux débats. Dans un contexte de formation où l'instruction est programmée, divisée par niveaux scolaires et évaluée sous forme de bulletins et diplômes, on devra garder les pieds sur terre et composer avec des contenus imposés et

gradués même en éducation des adultes. Jusqu'à quel point pratiquer la non-directivité? Où? Dans le contenant, les formats d'intervention? Comment l'appliquer? Comment concrètement favoriser l'auto-direction de l'apprentissage adulte? Ces mêmes questions se posent également dans le monde des organisations. Quels besoins va-t-on favoriser, ceux du patron ou de l'employé? Le respect de l'élan, l'orientation et l'autorégulation de l'apprenant dans son processus, en contexte formel, sous « mandat » exige une souplesse, une habileté diplomatique face à la direction générale et à l'apprenant même et une créativité à trouver et à développer avec l'expérience des années. Knowles (1990) a eu le courage de proposer une voie difficile à laquelle il adhérerait.

#### 6.6 LE RÔLE DE L'ANDRAGOGUE

On l'a vu antérieurement, Knowles (1989) était avant tout un praticien qui utilisait la facilitation pour favoriser l'apprentissage. L'andragogue crée une ambiance de confort et de sécurité, cherche avant tout à faciliter et à répondre aux besoins de l'apprenant et met à sa disposition toute une panoplie d'outils d'apprentissage dont le contrat d'apprentissage, l'auto-analyse des besoins, les projets de vie, les exercices expérientiels pour l'aider à formuler ses objectifs, à donner un sens à son expérience et à solutionner ses problèmes. L'andragogue est un praticien, un technicien, une personne ressource qui participe à la dynamique d'apprentissage au même titre que tous les autres apprenants. Knowles (1989) décrit ce rôle, très différent, de l'enseignant traditionnel :

Remarquez qu'il n'y a pas de « professeurs » dans ce système. Il y a des personnes qui posent des diagnostics éducationnels, des consultants en planification éducationnelle et des personnes ressources ... Ce sont des rôles qui requièrent des compétences, attitudes et valeurs très différentes

de celles des enseignants de classe traditionnels, donc pour opérer ce système il serait nécessaire d'instaurer un processus de recyclage des enseignants. Les personnes ressources agiraient surtout comme des enseignants, du fait qu'ils seraient des experts de contenu. Mais ils travailleraient avec des apprenants proactifs plutôt que réactifs; ainsi, leurs ressources de contenu seraient utilisées bien différemment de celles des enseignants traditionnels. Tous les travailleurs professionnels dans ce système se verraient comme des facilitateurs d'apprenants autodirigés. (traduction libre) (p.136)

La dimension critique ou réflexive est absente de ce modèle d'encadrement et ne permet pas à l'apprenant de reconnaître le monde d'influence dans lequel le modèle s'imbrique. Malheureusement, selon Grace (1996), Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) dans son effort pour positionner l'apprentissage autodirigé passe sous silence l'influence de la socialisation de l'éducation traditionnelle. (p. 390)

## 6.7 LES BÉNÉFICES DE L'APPROCHE AUTODIRIGÉE

Nous pensons que Knowles (1989) traduit bien, à travers son expérience de l'approche centrée sur la personne, la forme d'excitation qui vient d'un apprentissage vraiment signifiant pour l'apprenant quand il partage :

Je n'ai jamais lu autant de livres ni travaillé aussi fort dans tout autre cours auquel j'ai participé. Jamais auparavant je n'avais fait l'expérience de prendre en charge mon apprentissage autant que je l'ai fait durant ce séminaire. C'était exaltant. J'ai commencé à réfléchir à ce que signifie « être allumé » par l'apprentissage. (traduction libre) (p. 14)

Il reconnaît toutefois que cette approche ne convient pas à tous les étudiants. L'approche autodirigée est une approche innovatrice. Décloisonnée, elle donne accès à la diversité des expériences professionnelles et aide l'apprenant à développer sa capacité d'apprendre à apprendre, une compétence essentielle dans cet aire de changement. Elle

rend possible un apprentissage signifiant, fondé sur une motivation intrinsèque. Cet élan personnel rend le processus de l'apprenant plus facile et plus efficace.

## 6.8 LES LIMITES DU MODÈLE ET CONTRE-ARGUMENT À L'APPROCHE

### 6.8.1 L'andragogie : une série de présuppositions plutôt qu'une théorie

Avec le temps, Knowles (1980, p. 43) voit l'andragogie davantage comme un concept de l'apprentissage qu'une théorie de l'éducation des adultes. Contrairement à Rogers (1980) qui soutiendra toute sa vie que le principe d'apprentissage s'applique à toute vie, Knowles (1980) lui campera l'apprentissage auto-directif en éducation des adultes et le placera en opposition à la pédagogie chez les enfants. Toutefois, suite aux rapports que lui soumettaient des enseignants et aux critiques qu'il reçoit, il dévie finalement de sa trajectoire et conclut que l'andragogie est davantage une approche du développement applicable dans diverses circonstances, qu'une théorie spécifique à l'apprentissage adulte. Rogers (1980), lui ne changera pas de position, il maintiendra toute sa vie que l'apprentissage centré sur la personne s'applique à tout être vivant. Il est intéressant de noter que Rogers ne fait aucune référence à Knowles, du moins pas dans nos lectures, alors que Knowles le cite abondamment. Ni l'un ni l'autre ne se rallie à des philosophies ou à des allégeances. Knowles (1989) écrit : « Je me considère libre de tout dogme idéologique particulier, et donc je ne m'imbrique pas bien dans les catégories où les philosophes tentent de camper les gens. » (traduction libre) (p. 112)

### 6.8.2 Le manque de réflexion critique couplé à un besoin de satisfaire les besoins de l'apprenant à tout prix

D'après nos observations le modèle d'apprentissage autogéré tend à s'effacer sous la force du milieu opérant et à être récupéré à des fins d'efficacité et de rentabilité. D'après Grace (1996) : « La montée de l'andragogie knowlésienne a encouragé la production du savoir qui améliore la technicité dans un milieu où la productivité et l'efficacité sont des forces directrices. » (traduction libre) (p. 387)

Selon Brookfield (cité par Grace 1996, p. 387), pratiquer l'auto-direction sans une philosophie de base et une réflexion critique comme appui à l'apprentissage place le praticien dans la position de servir et de réagir uniquement aux besoins de l'apprenant. Comme le souligne Taylor (2007) pour susciter une transformation, il faut plus qu'une série de stratégies :

Essentiellement, ces études rappellent aux éducateurs que stimuler l'apprentissage transformationnel signifie bien plus que la mise en place d'une série de stratégies (activités en petits groupes, apprentissages expérientiels), cela implique le développement chez l'étudiant avec le temps, d'une conscience aigüe d'attitudes, de traits de personnalité et de préférences et à mesure que des signes de changement et d'instabilité commencent à pointer, les éducateurs peuvent répondre en conséquence. Cela veut dire également de développer [chez les apprenants] un sentiment de confiance dans le processus de l'apprentissage transformationnel, pour leur permettre de vivre l'inconfort alors qu'ils sont sur le point de découvrir, d'acquérir de nouvelles prises de conscience et de nouvelles compréhensions. (traduction libre) (p. 187)

Grace (1996) fait ressortir aussi, dans son article *Striking a critical pose : andragogy – missing links, missing values*, le côté aléatoire de la notion de liberté de Knowles (1989, 1990) puisqu'il fait fi de l'influence des agendas institutionnels et des systèmes de contrôle du milieu qui influencent l'apprentissage en réponse à des agendas

organisationnels prédéterminés : « Toutefois, préoccupé par le rapport à l'individu, Knowles n'a jamais procédé à une étude approfondie des empêchements organisationnels et sociaux à l'apprentissage adulte: il n'a jamais brossé le grand portrait. Il a préféré le mécanique au significatif » (traduction libre) (p. 386). On peut donc se demander si l'approche andragogique permet vraiment à l'individu de s'autodéterminer et de répondre à ses besoins de développement adéquatement alors qu'il demeure sous l'influence de contextes qui l'invitent subtilement à sacrifier sa voix pour entrer dans le jeu des priorités organisationnelles. Sans la réflexion, comme le souligne Taylor (2000, p. 27)) l'apprentissage est limité et le résultat – pour reprendre les mots de Grace (1996) - est mécanique et dénué de sens. L'apprenant peut changer sa façon de fonctionner sans pour autant modifier sa façon de penser et remettre en question son comportement.

## 6.9 LES DIFFICULTÉS DE L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE AUTODIRIGÉE

### 6.9.1 Doute face au besoin d'auto-direction en apprentissage

Plusieurs étudiants arrivent en andragogie avec des années de conditionnement acquis dans des milieux d'enseignement traditionnels et ne sont pas confortables avec une approche autodirigée. Confrontés à la nécessité de se positionner et de s'autodéterminer, ils vont se braquer et même remettre en question la compétence de l'enseignant. Knowles (1989) relève le même problème que celui soulevé par Rogers (1980) au chapitre 5 en ce qui a trait au réflexe de dépendance développé par les apprenants:

Les adultes nous arrivent [en éducation des adultes] avec des années de conditionnement suite à leurs expériences passées à l'école où on leur apprend à percevoir le rôle de l'étudiant comme un rôle dépendant. Ils mettent d'ailleurs beaucoup de pression sur nous pour être traités comme des enfants parce que c'est la préconception qu'ils véhiculent de l'éducation. Si nous cédon à cette pression et nous les traitons en apprenants dépendants, nous les plaçons en situation de conflit psychologique entre ce concept intellectuel du rôle d'étudiant et leur besoin psychologique profond d'être autonome. (traduction libre) (p. 92)

Celui qui pratique l'approche d'apprentissage autodirigé doit faire avec les conditionnements sociaux qui maintiennent l'apprenant en situation de dépendance assurant contrôle et pouvoir à ceux qui déterminent les règles du jeu.

#### 6.9.2 La formation des enseignants centré sur la didactique de matières

Là encore on retrouve le même phénomène observé par Rogers (1980). Knowles (1989) explique les résistances des apprenants par le manque d'habiletés des enseignants qui ne sont pas préparés à soutenir cette forme d'apprentissage :

Je présume que si nous échouons à stimuler les personnes à prendre une part de responsabilité, c'est bien plus notre faute que la leur. Nous avons encore beaucoup à apprendre sur la manière d'aider les gens à acquérir les concepts, attitudes et habiletés, nécessaires pour être des apprenants autodirigés. (traduction libre) (p. 92)

Comme le souligne Marcotte (2006), il reste beaucoup à faire pour préparer les enseignants à accompagner les apprenants dans une démarche d'auto-apprentissage selon des principes humanistes.

La littérature sur l'éducation fait constamment référence au développement intégral de la personne. Pourtant, les sciences de l'éducation ne disposent pas de programmes d'humanisation fondés sur une science et un art du développement humain. Dans les faits, cela signifie que les futurs enseignants, formés par les universités, entreprennent une carrière en éducation avec très peu de connaissances sur la nature humaine et le processus d'humanisation. (pp. 166-167)

On pourrait extrapoler ici l'impact éventuel de cette absence de compétences en développement de l'humain sur les styles de gestion de ces mêmes apprenants qui se retrouvent en organisation ce qui pourrait expliquer en partie peut-être le « malaise » profond et la « souffrance » qu'on retrouve en milieu de travail du fait d'un manque de compétences en gestion des personnes. Le problème est donc toujours d'actualité et la formation des enseignantes vers des pratiques plus humanistes orientées vers l'apprentissage continu fait toujours l'objet de débat et de mesures pour transformer les systèmes d'éducation.

#### 6.10 KNOWLES ET LE CHANGEMENT EN ORGANISATION

Knowles (1989) n'est pas vraiment un réformateur. Il s'adapte. Il reconnaît les entraves au développement que présentent les systèmes bureaucratiques en place quand il mentionne : « Je crois aussi que les conditions du milieu peuvent et souvent limitent la réalisation de ces croyances [que l'homme est fondamentalement bon, qu'il a droit à l'auto-détermination, qu'il a un potentiel de réalisation illimité, qu'il a la capacité de s'auto-actualiser et une capacité intrinsèque d'apprendre] et qu'une part de la mission des éducateurs d'adultes est d'influencer le milieu » (traduction libre) (p. 112), sans toutefois lui-même remettre en question le milieu et l'environnement qui influence son modèle. L'andragogie telle que pratiquée par Knowles (1990) est un bon exemple de niche artificielle et décontextualisée où l'apprenant est encouragé à travailler à son développement sans vraiment questionner le système en place. C'est ce qu'on peut comprendre de ce que nous confie Knowles (1989) dans son autobiographie :

À la fin de cette première année, je me sentais si incongruent dans ce rôle de professeur traditionnel, combattant des « normes académiques » inappropriées pour des praticiens matures et expérimentés, que j'ai été tenté de démissionner. Ce que j'ai découvert c'est que l'université ne se souciait pas de ce qui se passait dans ma classe en autant que je remettais les notes à la fin du semestre et que je n'empiétais pas sur le terrain des autres professeurs. (traduction libre) (p.19)

Selon Grace (1996), Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) considère l'apprentissage autogéré davantage comme un moyen de survie qu'une façon de changer les choses. Dans son effort de positionner l'apprentissage autodirigé, il s'intéresse surtout à l'intervention non directive et à la redéfinition des rôles du facilitateur. Il ne tient pas compte toutefois de l'effet de manipulation des forces sociales et politiques qui influencent négativement la mise en application des principes andragogiques.

#### 6.10.1 Une vision mécaniste et restreinte du changement

La mise en puissance individuelle sans la prise de conscience critique des pressions du milieu est une chose, contribuer à la transformation du milieu en est une autre. Même si Knowles (1989) indique à quelques reprises qu'il est conscient des limites du milieu et qu'il veut changer les choses, Grace (1996, p. 389) ne considère pas Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) comme un éveilleur de conscience. Il le voit davantage comme un technicien de l'apprentissage, quelqu'un qui encourage l'autonomisation de l'apprenant et la croissance personnelle et ainsi, remet en question l'autorité directe de l'enseignant et la priorité du contenu sur l'intérêt personnel et professionnel du participant à l'éducation des adultes qui devient le centre du processus de formation. Cet apport de Knowles a été la source d'un renouveau en éducation des adultes dans divers milieux.

## 6.11 CONCLUSION

Dans son autobiographie, Knowles (1989) se dépeint comme un administrateur de programme, un professeur d'université qui a instauré une pratique d'apprentissage autodirigée en milieu universitaire et un formateur de praticiens. Un homme pragmatique qui cherche à concilier innovation et tradition et qui cherche à transformer les méthodes traditionnelles d'enseignement par son influence sur ses étudiants et l'effet d'osmose qu'ils peuvent avoir sur le milieu. Son approche est toujours étudiée à l'université et ses principes et méthodes sont appliqués dans des programmes de développement en leadership comme *Direxion* au gouvernement. L'apprentissage autogéré permet une expérience riche de découvertes et de croissance. Toutefois, la dimension réflexive critique étant absente, l'apprenant ne peut questionner la pertinence et la congruence de ses besoins d'apprentissage et les influences du milieu et de l'environnement - agenda politique par exemple - sur son apprentissage, ce qui, selon Grace (1996), donne une fausse impression de liberté et d'autonomie et rend l'apprentissage difficilement transférable et possiblement impraticable lorsque l'apprenant retourne dans son milieu de travail. Il aura tendance à entrer dans la danse du pouvoir et du contrôle et à laisser aller son sens « artificiel » d'autonomie et de discrimination.

Dans les chapitres qui vont suivre, nous aborderons la dimension critique en apprentissage transformationnel pour tenir compte de l'effet de l'éveil de conscience par rapport aux conditionnements sociaux et aux pouvoirs politiques – le chapitre 7 sur

Freire – et du changement de perspective – le chapitre 8 sur Mezirow sur l'apprentissage et dans le processus de changement.

*Chapitre 7 : Freire et l'éducation libératrice*

## 7.1 INTRODUCTION

Freire est un activiste humaniste qui cherche à contribuer à une révolution sociale par l'éducation. Freire (1971) propose un concept profondément humaniste de l'apprentissage en grande partie influencé par les philosophes humanistes chrétiens français. Dans une conférence donnée à Paris en 1970 il dit : « Je lisais Maritain, Mounier, Bernanos et j'ai commencé à m'interroger sur le langage de l'Église... » (Humber, 1994, p. 2). Selon lui, l'élan d'apprendre vient de l'intérieur, l'homme se recrée au fil de ses expériences et l'instructeur est un facilitateur. Au-delà du simple transfert de données apprises, l'éducation libératrice implique de rendre l'apprenant conscient des réalités politiques et sociales qui le maintiennent dans des conditions de dépendance et d'oppression.

Freire (2006) est un conscientisateur, un praticien, un libérateur. Il s'oppose à tout système qui contrôle et avilie l'humain à des fins lucratives ou matériels. Dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*, il déclare « La liberté du commerce ne peut être au-dessus de la liberté de l'être humain » (traduction libre) (2006, p. 138). Il estime que l'éducation qui vise le conformisme n'est qu'une autre forme de représentation du pouvoir. Il s'oppose aux forces qui briment la liberté humaine en s'efforçant de rendre les gens plus renseignés, conscients et autonomes. Tout comme Knowles (1990), il favorise un apprentissage autogéré. Freire (1971) ajoute toutefois au concept d'apprentissage une dimension réflexive qui invite l'apprenant à prendre conscience de

l'influence des forces du milieu sur la perception personnelle de la réalité et du monde. Cela constitue un changement fondamental par rapport à Knowles (1990). Par cette position militante Freire s'aliène le milieu alors que Knowles s'en accommode. Pour Freire (1971) le changement prend son sens dans l'action consciente alors que dans le cas de Knowles (1990), le changement est aléatoire : l'apprenant pratique l'autonomie à l'intérieur de sa bulle sans vraiment questionner le milieu. Mal adapté et inconscient des influences, l'apprenant risque la récupération par le milieu sans possibilité de changement.

## 7.2 LA CONTRIBUTION DE FREIRE

La portée d'enseignement de Freire (2006) est universelle : « il fut proclamé *doctor honoris causa* par près d'une trentaine d'institutions universitaires à travers le monde » (2006, p. 24). Il a enseigné à Harvard dans les années où les crises par rapport aux ségrégations raciales et les manifestations de résistance à la guerre au Vietnam étaient en force aux États-Unis, ce qui lui fit prendre conscience que l'asservissement, la manipulation et l'exploitation de la conscience sociale n'étaient pas spécifique au Tiers Monde. Freire (2006) est un leader « éthico-politique critique » (2006, p. 17) initié à la formation des adultes, dans laquelle il trouve un puissant levier de conscientisation et de libération. Il suit ses « intuitions éducatives » (2006, p. 23) et crée une nouvelle éducation de la liberté « fondamentalement humaniste » (2006, p. 23). Il propose une « éducation qui, tout en enseignant, la *lecture des mots*, rend[ait] possible la *lecture du*

*monde* » (Ana Maria Araújo Freire, dans Freire, 2006, p. 17). Les seize années de dictature militaire ne réussirent pas à le faire taire (2006, p. 17).

Ce qui est exceptionnel chez Freire, c'est sa vision d'un peuple pauvre et colonisé libéré par l'apprentissage. Freire introduit la dimension critique en apprentissage nécessaire au changement de perspective et à la prise de conscience des effets du milieu sur le comportement et l'apprentissage. Cranton (1992) avance à juste titre que : « Parmi les théoriciens critiques, Freire (1972, 1974) est probablement celui qui a eu le plus d'impact en éducation des adultes » (p.12). Les notions de changement de perspective et de reconstruction de sa réalité par la réflexion critique vont grandement influencer Mezirow (1981) dans sa conception de la théorie de la transformation et du processus de changement de perspective chez la personne. C'est ce qu'il mentionne quand il écrit en référence à Freire :

La transformation de perspective [...] met en cause d'autres approches éducatives [...] Freire a démontré comment les éducateurs adultes peuvent précipiter et aussi faciliter et renforcer la transformation de perspective. L'emphase est mise sur l'égalité et la réciprocité dans la construction d'un groupe de support dans lequel les apprenants peuvent partager des expériences concernant un problème commun et en arriver à partager une nouvelle vision. Une philosophie de support, d'encouragement, d'acceptation sans jugement, d'entraide mutuelle et de responsabilité individuelle est créée. (p. 19)

Mezirow (1981, 1991, 2001) a repris plusieurs des idées de Freire (1971) mais en dépolitisant le changement de perspective pour l'adapter au développement personnel et à l'enseignement en classe. Un processus semblable au travail de Knowles (1990) qui a convertit l'apprentissage centré sur l'apprenant de Rogers (1976) en une méthode d'apprentissage autodirigé adaptée au milieu de l'enseignement. Toutefois en s'adaptant

au milieu, les deux négligent la conscientisation du contexte plus large d'influence dans lequel baigne l'apprenant et qui influence souvent inconsciemment ses choix et orientations de vie.

### 7.3 LE PARCOURS DE FREIRE : HISTORIQUE ET INFLUENCES

Dès son enfance, Freire est sensibilisé à la pauvreté et à la faim alors que ses parents doivent s'installer sur une ferme pour survivre à la crise économique qui sévit. Il connaît bien le passé historique de son pays et déplore la situation d'oppression que vit son peuple. La moitié de la population du Brésil ne peut ni lire ni écrire, cela lui retire le droit de vote. Les paysans sont réduits à l'état d'« objet », désabusés et sans espoir. Freire perçoit intuitivement qu'une façon de sortir son peuple de cette oppression est par l'alphabétisation, non pas une alphabétisation mécanique mais une alphabétisation avec des mots « porteurs de sens » qui rejoignent le paysan dans sa réalité et qui lui permettent de la décrire, d'en prendre conscience. Il utilise l'alphabétisation pour conscientiser et permettre aux paysans de regagner leur dignité humaine. Au moment où Freire entreprend son exercice d'alphabétisation, le potentiel de développement au Brésil est énorme. Dans la seule région du Nordeste, on dénombre quelques 15 millions d'analphabètes sur une population nationale de 25 millions d'illettrés. Le président Goulart, alors au pouvoir, met de l'avant des mesures progressistes pour améliorer la situation. Sous sa gouverne, Freire (1971) entreprend un programme d'éducation de masse. Du coup, des centaines de paysans apprennent à lire et à écrire et prennent conscience des réalités politiques qui influencent leur conditions et les maintiennent

dans le dénuement et l'impuissance. Le sentiment de fatalisme s'amenuise et un sentiment d'espoir s'éveille chez les populations pauvres. Sur le plan pédagogique c'est une réussite. Toutefois le potentiel de votes et d'électeurs augmentent à vue d'œil à travers le pays et les propriétaires fonciers et les militaires y voient une menace. L'initiative est interrompue par un coup d'état qui renverse le gouvernement et élimine les mouvements progressistes. Sur le plan politique c'est un échec. Freire réalise la naïveté d'avoir crû que l'éveil de conscience pouvait entraîner automatiquement un désir de changer la réalité chez l'apprenant (Humbert 1994, pp. 6-7). Il est arrêté pour trahison, emprisonné et éventuellement exilé. Il continuera son action au Chili, puis aux États-Unis et dans le monde avant de réintégrer son pays où il reprendra l'enseignement universitaire. Son approche d'éducation libératrice est essentiellement humaniste. Comme on l'a vu, les vues humanistes de Freire sont grandement influencées par les philosophes européens et les humanistes chrétiens français (Humbert 1994). Il lit également les écrits du philosophe Karl Marx qui l'influence dans son discours de justice sociale. Freire (2006) avoue : « Avant même de lire Marx, je faisais déjà miennes ses paroles : je fondais déjà ma posture radicale sur la défense des intérêts humains légitimes » (p. 137). Humbert (1994), dans son cahier intitulé *La pensée et le cheminement de Paulo Freire*, ajoute : « L'éducation libératrice est aussi une action « culturelle » et une pratique continue de désaliénation des modèles culturels dominants » (p. 6). Au-delà des influences philosophiques sur sa théorie, Freire (2006) est inspiré avant tout par le contexte local et par son expérience du milieu, c'est ce que

fait ressortir sa femme Ana Maria dans la biographie qu'elle écrit de lui dans son dernier ouvrage *Pédagogie de l'autonomie* (2006) :

Sa théorie qui a surgi du contexte local concret, de la réalité du Nordeste brésilien et de sa propre praxis – ainsi contradictoirement, elle aurait pu être mondialisée – ne nie nullement qu'à son origine elle fut attentive à la pensée humaniste de nombre de théoriciens et essayistes européens, et d'une manière particulière à celle des Français. Autrement dit, il est fondamental d'affirmer qu'une grande partie des penseurs occidentaux des deux derniers siècles eurent une influence indiscutable à partir de ce centre du penser/savoir philosophique du monde. (traduction libre) (p. 14)

Comme on vient de le lire, Freire (1971) est fondamentalement influencé par les penseurs occidentaux. On sent l'influence intellectuelle que la France exerce sur le Brésil depuis le temps de la colonie. Aucune mention n'est faite dans les écrits de Freire des grands humanistes américains comme Maslow (1954) et Rogers (1976). Cela rend encore plus paradoxales les affinités de pensées entre Freire et Rogers que nous avons repérées dans nos lectures et que le lecteur retrouvera au tableau *Similarités de parcours, d'influences et de pensées et différences entre Freire et Rogers* au tableau 2, p. 202. Ce tableau comparatif est très révélateur des affinités de pensées de ces deux grands humanistes. Nous savons aussi qu'à la même époque, Rogers était très populaire et plusieurs de ses écrits étaient traduits en France. On peut alors supposer qu'il a influencé certains des philosophes français humanistes dont s'inspire Freire.

#### 7.4 CONCEPTS CLÉS DE FREIRE

##### 7.4.1 Le concept d'éducation libératrice : la réflexion critique, le dialogue, l'action sociale, la libération par l'émancipation

Freire va ajouter une dimension de réflexion critique et sociale à la dimension centrée sur l'apprenant et autodirigé de l'apprentissage. Cette réflexion critique va plus

loin que le simple changement d'attitude ou que la croissance personnelle, elle vise la liberté par l'action conscientisée et communautaire et en cela rejoint des dimensions profondes de développement de la personne dans son essence. Ce faisant Freire pose un geste social et nous dirions « religieux ». Il invite les paysans à la réflexion sur leur réalité et lance un appel à l'action pour les amener à un autre état de conscience, celui d'être « sujet » et les aider à transformer leurs conditions de vie. Le processus de transformation se fait en cinq étapes : *la réflexion critique, le dialogue, l'action sociale, la libération et l'émancipation*. On retrouve là tous les concepts principaux chez Freire. Il utilise l'apprentissage pour éveiller les gens et les aider à transformer leurs conditions sociales. Il « s'engage sur le front de l'alphabétisation (de 54 à 64) » (Humbert, 1994, p. 4). Il cherche également à leur faire prendre conscience des stratèges, responsables de leurs conditions, qui cherchent à les maintenir faibles, adaptés, ignorants pour mieux les contrôler et les exploiter. Il manifeste ainsi un acte profond d'amour qui vise la libération de l'asservissement et du sentiment d'impuissance acquis par des centaines d'années d'asservissement.

Nous savons que malgré leurs études religieuses chrétiennes, ni Rogers (1967) ni Freire (Humbert 1994, p. 2) n'adhèrent aux dictats religieux bien qu'ils soient profondément croyants. Aider un peuple à se libérer de l'oppression, à retrouver sa dignité d'être humain, à se remettre en marche vers sa pleine réalisation, cela est un geste en soit profondément sacré. Freire (2006) vise l'émancipation, la quête du « plus être », en aidant l'apprenant à aller au-delà des conditionnements qui le réduisent à l'état d'objet de service. Selon les mots de Freire (1978) dans *l'Éducation pratique de la*

*liberté*, l'individu sous l'effet des conditionnements, devient « domestiqué et accommodé ; il n'est déjà plus « sujet », il est rabaissé au rang d'objet. Il devient une chose » (p. 55). Un geste perçu comme totalement immoral par Drucker (2008) cité par Collins (2003) dans la préface de son ouvrage *Management* qui avance: « Percevoir les autres êtres humains comme un simple moyen pour arriver à ses fins plutôt qu'une fin en soi, est apparu à Drucker comme quelque chose de profondément immorale » (p. xiii). L'alphabetisation n'est qu'un prétexte, un outil pour permettre aux paysans de se prendre en charge [auto-détermination] et de réaliser leur destin [autoréalisation].

Freire (1971) va utiliser trois outils pour leur permettre d'atteindre le but : l'apprentissage libérateur par l'alphabetisation et le dialogue de groupe pour permettre à l'apprenant d'acquérir les mots pour définir sa réalité, la rendre consciente et concrète, la confirmer par l'échange avec les pairs, l'élargir (apprendre ensemble) et former une synergie de groupe, une voix populaire qui mène à l'action sociale. Comme on l'a vu l'alphabetisation octroie à l'apprenant le privilège de voter, donc de choisir et d'influencer le pouvoir avec son vote. C'est l'« empuissancement ». L'« action d'apprentissage » de Freire (1971) est profonde et libératrice. Elle permet à tout un peuple de sortir de l'asservissement. On retrouve un exemple du modèle d'intervention d'éducation populaire de Freire (1971) en Acadie avec la réforme rurale par l'éducation coopérative et les groupes d'études. Les Cercles d'études organisés par les religieux avaient permis de favoriser une réflexion par rapport à l'exploitation commerciale des pêches faite par les Anglais, qui expliquait en partie l'indigence des Acadiens et leurs conditions d'asservissement et « [...] perm[is] aux pêcheurs de sortir du cycle

d'endettement imposé dans les pêches, la plupart du temps aux mains d'entrepreneurs anglophones » (Landry & Lang, 2001, p. 259). Landry et Lang (2001) nous révèlent également dans leur *Histoire de l'Acadie* que :

L'ambiance de coopération qui règne chez les pêcheurs des Maritimes s'inspire fortement du mouvement de théologie sociale des années 1920. Ce dernier a un effet très marqué sur le mouvement Antigonish mené par l'Université Saint-François-Xavier, où les activistes sociaux font la promotion d'une réforme rurale *par l'éducation coopérative et des adultes* [ajout personnel des italiques]. Fermiers et pêcheurs, à l'intérieur de groupes d'étude, sont invités à faire part de leurs problèmes et à proposer des solutions concrètes. (p. 254)

Des expériences semblables ont été développées dans des régions du Québec, notamment en Gaspésie. Comme le soulignent Senge et al. (1999) dans leur ouvrage *La danse du changement : Maintenir l'élan des organisations apprenantes* « Le développement de capacités d'apprentissage, dans le cadre de groupes de travail et pour des objectifs d'activités réelles, peut conduire à des processus amplificateurs de croissance puissants » (traduction libre) (p. 15). Tout comme pour les brésiliens, le dialogue de groupe organisé autour des réalités sociales a donc permis aux Acadiens de rebâtir leur autonomie, leur intégrité de peuple et de prendre en charge leur destinée. La force de détermination, la capacité de survie, la rigueur et la qualité des leaders acadiens que nous avons rencontrés dans des entrevues lors d'une tournée éducative en Acadie nous ont permis de constater le profond impact et les retombées transformationnelles énormes d'une telle approche d'éducation des adultes.

#### 7.4.2 L'humanisation en éducation : influences humanistes chez Freire et Rogers, similarités et différences

Une de nos découvertes de lectures que nous n'avons retracée nulle part dans les écrits, ce sont les grandes similarités de vie, de pensée et d'applications humanistes en apprentissage que l'on retrouve entre Freire et Rogers au tableau suivant.

<p align="center"><b>TABLEAU 2</b>  <b>Similarités de parcours, d'influences et de pensées</b>  <b>et différences entre Freire et Rogers</b></p>			
<b>Catégories</b>	<b>Rogers (1976, 1980, 1983)</b>	<b>Freire (1971, 1978, 2006)</b>	<b>Notes</b>
<b>Influences</b>	<p>Philosophes et théoriciens humanistes américains : Maslow, Goldstein, Angyal.</p> <p>Formation d'agronome. Vit la crise sur une ferme - rude vie de labeur agricole.</p> <p>Études en théologies. Délaisse les dictats religieux mais est profondément croyant.</p> <p>Études linguistiques. Passionné par la</p>	<p>Philosophes humanistes français : Maritain, Mounier, Bernanos, Freinet.</p> <p>A vécu la crise en milieu rural et a souffert de la faim.</p> <p>Étude des philosophes humanistes chrétiens français. S'éloigne du discours religieux mais est profondément croyant.</p> <p>Professeur de langue. Formation en psychologie</p>	<p><sup>1</sup>Ils utilisent une</p>

<sup>1</sup> [Rogers] « Souvent, nous ne voulons pas reconnaître qu'une bonne partie de la matière exposée en classe n'a pour l'élève pas plus de signification que n'en a pour nous une liste de syllabes dénuées de sens. Et ceci est particulièrement vrai pour l'enfant défavorisé, dont le milieu familial ne fournit pas de contexte pour la matière à laquelle il est confronté [...] En sorte que l'enseignement devient souvent la vaine tentative de retenir une matière qui n'a pas de signification personnelle pour l'étudiant. » (Rogers, 1976, p. 2)  
 [Freire] « L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie, choses mortes ou demi-mortes, mais une attitude de création et de récréation. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. » (Freire 1978, p. 116)

	<p>communication qui favorise le développement de rapports interpersonnels respectueux.</p> <p>L'influence de sa nièce une enseignante à l'élémentaire sur son implication en éducation. « C'est de là que m'est venue l'idée première d'écrire mon livre « Liberté pour apprendre » (traduction libre) (1980, p. 72)</p>	<p>du langage. Les mots sont importants en autant qu'ils génèrent l'action.</p> <p>Influence de sa femme directrice d'école sur son implication en éducation. « Elle était directrice d'école, c'est sans doute ce qui m'a induit à m'initier aux problèmes de l'éducation. » (traduction libre) (Paulo Freire, Paris, 1970 dans Humbert, 1994, p. 2)</p>	<p>terminologie semblable pour décrire l'apprentissage.</p> <p>2</p>
<b>Concepts</b>	<p>Apprentissage centré sur l'apprenant, le groupe, l'organisation.</p> <p><b>Influences humanistes</b></p> <p>Auto-actualisation : le « devenir plus » l'accomplissement de l'ensemble des potentialités de réalisation. Confiance en la personne. Intervention non-directive.</p>	<p>Éducation libératrice conscientisante centrée sur l'apprenant, le groupe, la communauté, la nation.</p> <p><b>Influences humanistes</b></p> <p>Émancipation : l'« être plus » le dépassement de ce qui conditionne pour atteindre le plein potentiel de réalisation. Confiance en la personne. Intervention non-directive.</p>	

<sup>2</sup> Un fait intéressant à noter chez chacun de ces théoriciens. Il est bon de se rappeler que c'est le retour aux études de sa femme (Mezirow) et son analyse du processus de réinsertion d'un groupe de femmes aux études supérieures qui est à l'origine du développement de la théorie de l'apprentissage transformationnel. Rogers, Freire et Mezirow ont été amenés à adapter et à rediriger leurs efforts en apprentissage/éducation sous l'influence de femmes déjà impliquées en éducation (nièce, enseignante à l'élémentaire (Rogers), sa femme, enseignante au primaire (Freire), sa femme, directrice d'école (Mezirow), retour aux études supérieures) qui leur étaient proches et qui ont non seulement suscité chez eux un intérêt pour l'éducation mais les ont encouragés à s'impliquer en éducation. On sait que ce sont en majorité des femmes qui travaillent en milieu d'éducation.

	<p>L'élan vient de l'intérieur. Autodirigé et autodéterminé Ici et maintenant - en fonction de ses besoins.</p> <p>Oppose le concept d'apprentissage significatif au concept d'enseignement « où l'enseignant représente la source des connaissances (la cruche) et l'étudiant le récipient béant ». Dans ce système, c'est la réussite par conformisme qui est primée. (1976, p. 31)</p> <p>Place l'expérience au cœur de l'apprentissage. « Un tel apprentissage est <i>essentiellement signifiant</i>. Lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience tout entière. » (traduction libre) (1976, p.3)</p>	<p>L'élan d'unification vient de l'intérieur. Autoformation Ici et maintenant - en lien avec sa réalité.</p> <p><b>Influences critiques</b> Éveil de conscience et réflexion critique par rapport à l'influence du milieu</p> <p><b>Influences constructivistes</b> Capacité de se recréer et de recréer sa réalité au fil des expériences</p> <p>Oppose l'éducation libératrice à l'« éducation bancaire » - les connaissances sont déposées, transférées, les valeurs transmises « à la manière des dépôts qui sont effectués dans une banque ». (Freire, 2006, p. 171).</p> <p>Place l'expérience au cœur de l'apprentissage « Une des caractéristiques originales de la <i>méthode Freire</i> est la prise en considération des connaissances déjà construites par l'expérience de vie des populations à</p>	<p>3</p>
--	--	--	----------

<sup>3</sup> La dimension critique est absente du processus d'apprentissage chez Rogers. Il reconnaît l'influence du milieu et du pouvoir sur l'apprentissage tard dans sa carrière. Toutefois dès 1976 (écrit original 1969) il questionne et remet en question le système d'éducation traditionnel et propose des alternatives tirées de sa pratique en psychothérapie.

		alphabétiser. » (2006, p. 23)	
<b>Outils</b>	Les groupes intensifs : « Un des moyens les plus efficaces que l'on ait jamais découvert pour faciliter l'apprentissage constructif, la maturation et le changement - que ce soit à titre individuel ou au sein d'organisations - c'est l'expérience du groupe intensif. » (traduction libre) (1976, p.304)	Les Cercles de culture : unité d'enseignement qui se substitue à l'école autoritaire par nature et tradition. « Outils essentiels du mouvement d'éducation populaire » (traduction libre) (Freire, 1978, p. 9). L'enseignement est centré sur le travail de groupe.	
<b>Rôle de l'éducateur</b>	<p>Un facilitateur d'apprentissage. À égalité avec l'apprenant. <i>Attitude</i> d'authenticité, d'écoute et facilitante. Mets les ressources à la disposition de l'apprenant.</p> <p>La facilitation d'un apprentissage significatif. L'apprenant est le « sujet » et non l'« objet » de l'apprentissage.</p> <p>Je postulai qu' « il nous est impossible d'enseigner quelque chose à quelqu'un,</p>	<p>Un coordonnateur qui anime sans « influencer ou imposer. » (traduction libre) (Freire 1978, p. 9). À égalité avec l'apprenant. <i>Attitude</i> d'ouverture d'esprit et facilitante du questionnement et de la réflexion critique. Propose des instruments d'alphabétisation.</p> <p>Approche d'alphabétisation qui permet à l'apprenant de nommer le monde et de prendre charge de sa réalité. L'apprenant est le sujet et non l'objet de l'apprentissage.</p> <p>« Vous nous avez enseigné que personne n'enseigne à personne, mais seulement</p>	<sup>4</sup> Les deux sont anti-professeurs. Ils proposent un changement radical du rôle de l'enseignant.

<sup>4</sup> La relation d'égalité étudiant-enseignant de Freire (1970). « Ce concept de l'enseignant qui se place à égalité avec l'étudiant semble ancré dans l'idéologie rogérienne. » (traduction libre). (Taylor, 1998, p. 18)

	nous pouvons seulement faciliter l'apprentissage personnel d'autrui. Cette hypothèse était essentiellement tirée de mon expérience thérapeutique et je m'efforçai de plus en plus de trouver des méthodes pour la mettre en application ». (traduction libre) (1971, p. 57)	aide autrui à apprendre. » (traduction libre) (Frei Betto, 2003, dans Freire 2006, p. 25)	
<b>Des agents de changement par l'apprentissage vus comme révolutionnaires</b>	<p>Approche éducationnelle non-directive dont le but est la libération et l'accomplissement du plein potentiel.</p> <p>Rogers un « révolutionnaire tranquille ». (1980, p. 306)</p> <p>« Alors je vois comme l'un des facteurs majeurs qui explique la courte durée de vie de ces organisations, les peurs de « l'establishment » – peur des individus et entreprises autodirigés, peur de toute entité profondément enracinée dans une façon d'être démocratique. » (traduction libre) (1983, p. 246)</p>	<p>Approche éducationnelle libératrice – s'oppose à la conformité à l'idée de « former » l'apprenant. Vise l'intégration et la participation entière.</p> <p>Freire un activiste « humaniste ».</p> <p>« Ce fut certes une réussite pédagogique...mais ce fut un échec politique ». (Freire, séminaire à l'Inodep en 1974, Humbert, 1994, pp. 6-7)</p>	<p>5</p> <p>6</p>

<sup>5</sup> On retrouve la même idée de révolution en andragogie dans cette référence de Grace (1996b, p. 383) cité par Merriam et al. (2007, p. 88) : « Le modèle andragogique, face au modèle pédagogique, fut accueilli par plusieurs éducateurs d'adultes comme révolutionnaire. »

<sup>6</sup> Il est bon de souligner que Maslow »(2008) dans son ouvrage *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité* définit l'humanisme en éducation comme une « révolution imperceptible » (p. 363)

	<p>« On discute peu de la menace politique envers les institutions, soulevée par ces nouveaux développements. Ici, j'ai fait ressortir l'énorme menace que les éducateurs innovateurs posent au pouvoir des institutions en place. » (traduction libre) (1980, p. 315)</p>	<p>« Son engagement politique et pédagogique pour le développement d'une éducation libératrice promotrice de plus de démocratie, de justice et d'humanité, lui valut, comme pour nombre d'autres, d'être victime de la dictature militaire qui s'imposa par un coup d'État en 1964 au Brésil. » (2006, p. 24)</p>	
<b>Différences</b>	<p>Concept de liberté. Pour Rogers la liberté est intrinsèque elle n'a qu'à être libéré en fournissant les conditions.</p> <p>La dimension critique sociale et politique est absente du concept d'apprentissage.</p>	<p>Concept de liberté. Un élément essentiel du processus de conscientisation. Pour Freire, la liberté se conquiert en prenant des décisions.</p> <p>La réflexion critique et le changement de perception est un élément essentiel du processus d'apprentissage.</p>	

Il y a des moments dans l'évolution où à des milliers de kilomètres de distance la même découverte se manifeste, comme celle des singes qui lavaient leurs patates. Les idées de Rogers (1976) et Freire (1971) ont émergées à peu près en même temps avec des similarités tellement grandes qu'on ne peut les ignorer. Il est frappant à la lecture principalement de *Liberté pour apprendre* (Rogers, 1976, édition originale 1969) et de *L'éducation : pratique de la liberté* (Freire, 1971, 1978, édition originale 1967) – deux

manuscrits publiés à la fin des années 60 - d'observer les éléments de similitudes qui se recourent entre la pensée de Freire « un activiste humaniste » et de Rogers « un révolutionnaire tranquille » (1980, p. 306). Si nous ne connaissons l'influence de l'orientation humaniste chrétienne des philosophes français qui ont marqué Freire : Maritain, Mounier, Bernanos, nous aurions tendance à croire, à la lecture des deux ouvrages, que Freire a adopté plusieurs des principes et des approches humanistes suggérées par Rogers pour les appliquer au contexte du Brésil. Tout comme Rogers, Freire insiste : la façon de rendre l'apprentissage signifiant pour l'apprenant est de le relier à des expériences concrètes de sa vie courante (Dewey, 1938). Si on lui impose des données qui n'ont aucun sens pour son expérience alors il devient « conditionné » plutôt qu'apprenant. Pour Freire également l'apprentissage significatif est davantage expérientiel que statique et le rôle de l'intervenant est plutôt celui d'un facilitateur ou d'un animateur qui se place à égalité avec l'apprenant. Tous les deux trouvent essentielle la liberté d'apprendre à partir d'une réalité concrète qui parle à l'apprenant et non pas par des réalités surfaites en provenance de modèles venant d'Europe ou d'ailleurs pour lesquels l'apprenant n'a aucun point de référence dans sa vie courante qui lui permette de donner un sens à l'apprentissage. Tous les deux visent le développement du plein potentiel.

Lorsqu'on observe leurs écrits de plus près on peut retracer de nombreux éléments de similitude entre Freire (1967) et Rogers (1969). C'est à se demander qui de la poule ou de l'œuf est arrivé en premier. Parmi ceux-ci nous pouvons constater que :

- a) Ils reprennent chacun à leur façon les mêmes concepts pour définir l'éducation traditionnelle avec des illustrations différentes mais très proches : Rogers utilise

l'expression « cruche et pot » alors que Freire fait référence au « dépôt en banque » pour illustrer le transfert de connaissance, l'apprenant devenant simplement un récipient dans lequel on transverse des connaissances.

- b) Ils opposent le conformisme à la liberté et à la créativité authentique, conditions essentielles à l'apprentissage
- c) Ils font tous les deux référence au langage et à l'alphabétisation
- d) L'apprentissage est basé sur l'expérience – ici et maintenant : on part de ce que la personne vit ici et maintenant dans son milieu d'influence
- e) Le facilitateur ou coordonnateur est au même niveau que l'apprenant
- f) Ils ont tous les deux confiance en la personne, ils misent sur ses ressources
- g) Même lorsque stimulé de l'extérieur, l'élan d'apprendre vient de l'intérieur
- h) Tous les deux visent un apprentissage autodirigé.
- i) Les deux pensent que la personne a tendance à aller dans le sens de son actualisation si on lui donne l'espace et les conditions pour le faire.

Rogers et Freire sont deux praticiens humanistes, des activistes avec une conscience élargie et universelle du changement. Ils touchent des vérités profondes probablement influencées par leurs croyances religieuses – Rogers fait des études en théologie au séminaire et Freire étudie les humanistes chrétiens. Leur notion de l'apprentissage qui vise avant tout le plein accomplissement et la réalisation de soi, l'atteinte du « plus être » chez Freire, est à notre point de vue, profondément spirituelle. Elle cherche à satisfaire des intérêts supérieurs et va au-delà de la transmission de concepts et de théories. Toute leur vie, ils devront faire avec les résistances du milieu et les pouvoirs en place qui visent des intérêts matérialistes dont ils sont conscients et dont ils souffrent. Deux grands humanistes qui vont y mettre tout leur cœur et mourir tous les deux de crise cardiaque...

Nous pourrions presque dire que ce qui les différencie essentiellement, c'est leur notion de la liberté et la dimension de critique sociale et politique que Freire introduit en apprentissage. Freire (1971) encourage « l'ouverture au jugement critique » et au

dialogue et souligne l'importance d'éveiller l'apprenant au contexte plus large qui influence ses conditions de vie et limite sa liberté. Toutefois, il nous est apparu, à la lecture, que Rogers (voir Chapitre 4) a lui aussi jeté un regard critique important sur le « système scolaire » et a tenté une « réforme » de l'intérieur en suggérant des techniques d'apprentissage progressistes et évolutionnistes plutôt que statiques.

#### 7.4.3 Freire et la notion de la liberté

La liberté ou l'autonomie annoncée par Freire (1971, 2001, 2006) n'est pas aléatoire comme chez Knowles (1990). Elle tient compte du contexte et questionne le milieu. C'est une liberté à conquérir. L'alphabétisation permet aux paysans de prendre charge et d'influencer leurs destinées. L'autonomie n'est pas seulement « simulée » et décontextualisée comme chez Knowles, pour répondre à des besoins. Elle est « vécue », et la conscience du soi est mise en rapport avec le milieu. Cette forme d'apprentissage est beaucoup plus dérangeante. Knowles circonscrit son effort en ne questionnant pas le milieu, ce qui lui permet de préserver ses bénéfiques professionnels, ressources pédagogiques, salaire, reconnaissance et de se maintenir dans le système d'éducation.

Freire (1971) va influencer grandement Mezirow (1981, 1991, 2001) qui va lui aussi tout comme Knowles (1990) décontextualiser le changement de perspective pour le ramener au niveau de l'individu. Mezirow (2001) trouve une façon d'institutionnaliser le changement de perspective tout comme Knowles (1990) l'a fait avec l'auto-direction sans déranger le statu quo. On retrouve le même phénomène au gouvernement fédéral avec des programmes de développement en gestion comme *Direxion*.

## 7.5 FREIRE ET L'ANDRAGOGIE

Selon nos lectures, Freire (1971, 1978, 2001, 2006) ne fait aucune mention de Knowles (1990) dans ses écrits. Toutefois, nous pouvons identifier plusieurs éléments andragogiques dans sa pratique d'éducation libératrice. L'apprenant bâtit sur sa réalité et ses besoins, c'est son expérience dans l'ici et maintenant qui le stimule, donne un sens à son apprentissage et le pousse à agir pour transformer sa réalité et son environnement vers quelque chose de plus satisfaisant et de mieux intégré. Il est responsable de son apprentissage. Le coordonnateur n'est qu'un facilitateur, un guide. L'orientation donnée au processus d'alphabetisation par Freire (1978) dans la définition suivante est totalement andragogique :

L'alphabetisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie, choses mortes ou demi-mortes, mais une attitude de création et de re-création. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabetise. L'alphabetisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. (p. 116)

Comme on a déjà pu voir au tableau de Boyer (1984) (tableau 1, p. 170), les principes d'apprentissage significatif de Rogers et les principes de l'approche andragogique de Knowles sont essentiellement les mêmes. Cela semble s'appliquer également à la dimension humaniste de l'éducation libératrice de Freire.

## 7.6 LE NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

Le changement est essentiellement d'ordre cognitif, dialogique et culturel. Il vise le changement de perspective et de croyances par l'alphabétisation et le dialogue de groupe. Tout comme chez Mezirow (2001), il implique un changement de perspective, un élargissement de conscience favorable à l'émancipation de l'être. Freire(1978) ajoute une composante de réflexion critique pour tenir compte du contexte qu'on ne retrouve pas chez les autres théoriciens de l'apprentissage transformationnel de l'essai. Il s'intéresse au développement de la conscience critique qu'il place en opposition à ce qu'il appelle la « conscience primaire » et la « conscience magique ». Selon lui :

La conscience critique « est la perception des choses et des faits, tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstanciées ». « La conscience primaire (au contraire) se sent supérieure aux faits, les domine de l'extérieur, et, ainsi se juge libre de les comprendre de la manière qu'il lui plaît ». [Pinto, 1961]. La conscience *magique* [...] perçoit [les faits], simplement, en leur attribuant un pouvoir supérieur qui la domine de l'extérieur, et auquel elle doit se soumettre docilement. Et le fatalisme, typique de ce niveau de conscience, conduit aux bras croisés, à l'impossibilité d'agir face au pouvoir des faits, devant lesquels l'homme reste vaincu. » (pp. 109-110)

On peut reconnaître dans la « conscience magique » de Freire (1978) l'idée du syndrome d'impuissance acquise (helplessness) de Seligman (1990) que nous aborderons ultérieurement. Pour Freire, (2006) il n'y a pas de vraie conscience éthique sans conscience critique.

## 7.7 LE RÔLE DU COORDONNATEUR D'APPRENTISSAGE

Pour Freire, il ne s'agit pas d'aider l'apprenant à s'intégrer à la structure mais de transformer la structure pour que l'apprenant vive complètement son expérience

d'apprentissage et en fasse partie. Pour lui, l'enseignant traditionnel est une autre figure d'autorité qui impose ses vues à l'intérieur d'une structure de pouvoir. Conséquemment le coordonnateur des Cercles de Culture est avant tout un animateur, un « accoucheur de conscience », un guide de la réflexion plutôt qu'un « transmetteur d'idées » et il est partie prenante de l'apprentissage au même titre que l'apprenant. C'est ce que signale Cranton (1992) :

[Pour Freire] Aussi longtemps que l'éducateur agissait en « éducateur » il n'était qu'une autre représentation du pouvoir imposant ses valeurs sur les autres – des valeurs différentes peut-être, mais à l'intérieur d'une structure de pouvoir semblable. Conséquemment, Freire a envisagé et a décrit un rôle radicalement différent pour les éducateurs [...] L'éducateur n'est pas « au-dessus » des gens avec lesquels il travaille, il n'est pas un « pourvoyeur d'information » mais plutôt, il est un co-apprenant, mutuellement responsable (avec les gens) de la croissance et du changement. (p. 12)

Tout comme chez Rogers, Freire parle principalement d'*attitudes* de facilitation en apprentissage et non de compétences. Des attitudes d'authenticité et d'ouverture pour accueillir, stimuler le partage et fournir des outils de réflexion critique.

## 7.8 LES BÉNÉFICES DE L'ÉDUCATION LIBÉRATRICE

Cette forme d'éducation libère des conditionnements familiaux, sociaux et politiques qui limitent la perception et briment la réalisation et le développement. Elle élargit le champ de conscience, donne un sens d'« empuissancement » et élimine du coup le défaitisme, et la désespérance reliés à la soumission et à la dépendance. Elle favorise l'auto-direction et permet de prendre en charge sa réalité et son destin.

## 7.9 LES LIMITES DU MODÈLE ET CONTRE-ARGUMENT À L'APPROCHE

### 7.9.1 Le dialogue : l'unique façon de prendre conscience des croyances

Freire (1971) pense que le dialogue critique suivi de l'action sont les seules façons de prendre corps avec sa réalité, de la nommer, de reconnaître le conditionnement pour pouvoir transformer sa réalité à partir d'une nouvelle perception. Il est convaincu qu' « Il ne peut y avoir de conscientisation en dehors de la relation dialectique : homme-monde ; et [que] nous ne pouvons ni la réaliser, ni la comprendre, si nous nous laissons aller à des illusions idéalistes ou à des équivoques objectivistes. » (Paulo Freire, Genève, mars 1971 dans Freire 1971, p. 36)

Toutefois, des approches inspirées d'Orient comme la Vie Constructive®, que nous verrons plus en détails au chapitre 11, qui se pratiquent en silence, sont également très puissantes pour opérer des changements de perspective et une réflexion critique en réintroduisant les mémoires oubliées par une réflexion silencieuse guidée. Aucun dialogue n'est requis. La réflexion ne passe par aucun autre filtre que ceux de l'apprenant et pourtant le changement de perception est profond. Freire (2001, version anglaise 1992) tout comme Mezirow (1991) croient que l'apprenant doit confronter ses perceptions avec d'autres pour les identifier et les transformer. C'est ce que rapporte Taylor, Marienau, Fiddler (2000) dans *Developing Adult Learners : Strategies for Teachers and Trainers* :

Ces théories [Mezirow (1991, 2000), et Freire (1992)] partagent certaines prémisses au sujet de l'apprentissage : que c'est un processus de *résolution des contradictions par le dialogue*, pour ouvrir la conscience à de nouvelles possibilités et à des *perspectives multiples* [...] que le

*discours est crucial* à l'alternance des perspectives que présente l'apprentissage. (traduction libre) (p. 22)

D'après notre expérience, comme enseignante en Vie Constructive®, des approches développées et pratiquées en Orient comme la Vie Constructive [approche Morita et Naikan pratiquées au Japon] sont tout aussi efficaces pour opérer des changements de perspective et modifier l'histoire de vie. La formule de dialogue de groupe utilisée pour la résolution de problème par Freire (2001) et Mezirow (1991) est typiquement occidentale [comme on l'a vu l'influence de pensée de Freire est essentiellement occidentale pour ne pas dire européenne] et, selon nous, n'est pas le seul moyen qui permette ce genre de transformation. Taylor (1998) fait ressortir à juste titre combien les théoriciens sont influencés par leur culture :

La théorie de la transformation, comme toute autre théorie, est un dérivé de la culture de son créateur. Une culture différente peut partager une théorie de l'apprentissage transformationnel, mais elle est mise en contexte par la culture, la société et l'histoire pour s'adapter aux besoins et aux visions d'apprentissage du milieu. (pp. 30-31)

Comme le soulignent Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), les spécialistes en éducation auraient avantage à étudier des méthodes d'apprentissage et de transformation humanistes influencés par d'autres cultures. C'est ce que le Dr. David Reynolds a fait en adaptant deux approches psychothérapeutes pratiquées au Japon et en créant un programme éducationnel - la Vie Constructive® - adapté à la culture nord-américaine. Un autre bel exemple de considération de pratiques humanistes en provenance d'autres cultures, c'est l'appel et l'ouverture que les tribunaux canadiens ont fait aux guérisseurs et leaders autochtones respectés de leur communauté pour les aider à sortir de l'impasse et solutionner les cas de délinquance chez les autochtones et faciliter

leur réhabilitation en formant leur propre « cours de justice » et en utilisant des méthodes et concepts de guérison et de résolution de problèmes qui appartiennent à la culture autochtone.

### 7.9.2 L'apprenant une « victime »

Certains ont reproché à Freire (1971, 2001) le côté dramatique et « victimisant » de la façon dont il positionne l'apprenant dans son approche éducative. L'emphase est mise surtout sur l'importance de le rendre conscient des forces en place et du système d'oppression dont il doit activement se libérer pour atteindre l'autonomie plutôt que sur un effort éducatif de consolidation de ses forces pour réaliser son autonomie. Est-ce pour cette raison que Freire est passé de la *Pédagogie des opprimés* (2001, version originale 1968) à la *Pédagogie de l'autonomie* (2006, version originale 1996) avant de décéder? On se le demande.

## 7.10 LES DIFFICULTÉS D'IMPLANTATION DE L'APPROCHE CRITIQUE

### 7.10.1 Les forces contrôlantes du pouvoir

Encore une fois, comme on l'a vu chez Rogers et Knowles, l'exercice du pouvoir a tendance à se faire au détriment du développement de la personne. L'apprentissage est dérangeant pour le pouvoir, il rend conscient, il ouvre sur le questionnement et la revendication. L'alphabétisation donne le droit de voter. Cette soudaine ouverture de conscience par rapport à la réalité du milieu, ces nombreuses voix qui se manifestent, qui se « distinguent » sont une menace directe au pouvoir conformiste et contrôlant. La servitude, le conditionnement et le système d'éducation servent le statu quo, le pouvoir

et les intérêts matérialistes. L'apprentissage, la créativité, l'ouverture de conscience, la participation pleine et entière de l'apprenant servent des intérêts supérieurs qui ne sont pas monnayables.

Nous avons souvent observé dans notre carrière à la Fonction publique fédérale qu'on engageait des gens super qualifiés dont on utilisait qu'une partie du potentiel – leurs capacités analytiques par exemple – alors que tout le reste du potentiel d'expérience restait en veilleuse. Par intérêt, on limite les capacités du travailleur aux nécessités du milieu plutôt que d'évoluer et de grandir avec elles.

Il nous apparaît à cette étape-ci que l'apprentissage s'exerce beaucoup mieux en dehors des circuits traditionnels d'enseignement qui en restreignent la diffusion et en redoutent les effets. C'est pourquoi nous croyons que Rogers était plus à l'aise de faciliter l'apprentissage dans des groupes de discussion, Knowles dans une niche spécialisée comme l'andragogie et Freire dans des Cercles de culture où la pression et les exigences du milieu n'ont pas d'effet direct sur le développement. La journaliste Marie Allard, dans son article de la Presse du 7 avril 2009 intitulé, *Plus de latitude aux écoles, réclament des experts*, rapporte que « les écoles étouffent, victimes de la bureaucratie et de la technocratie » (p. A6). Le commentaire est tiré d'un rapport d'un collectif de six « sages » du monde de l'éducation (Collectif pour l'éducation) qui vient de publier *L'École comme établissement d'enseignement et la réussite* (2009). Serge Morin, un des auteurs du rapport dénonce le manque de possibilité « d'être créatifs et inventifs et de s'adapter aux besoins du moment ». Selon cet article, le taux de non-diplômés du secondaire âgés de 20 ans (un jeune sur trois) n'aurait pas bougé depuis 20

ans! Il y a de quoi se questionner. Au lieu d'ajouter des programmes, on suggère de repenser le système : un système qui permettrait de « Développer un sentiment d'appartenance, des liens avec la communauté, une diversité de projets et une plus grande autonomie » (p. A6). Le discours exprimé par le Collectif rejoint le besoin de réforme annoncé déjà par Rogers en 1969 et les préoccupations que Freire avait en 1967!

Comme nous pouvons constater, les grands systèmes dont les mœurs et les structures sont profondément ancrés présentent d'énormes défis à celui qui veut encourager des pratiques d'apprentissage humanistes et soutenir un changement de culture. C'est ce que semble confirmer le *Troisième Rapport au Premier ministre* (février 2009) du Comité consultatif sur la fonction publique intitulé *L'atteinte des résultats : responsabilité et action*, qui souligne les défis d'innover dans une culture ancrée dans la stabilité, l'évitement du risque et la gestion par les règles et les lois. On y mentionne également que selon la Vérificatrice générale (9 mai 2006) : « Il faudrait peut-être revenir à des principes de gestion plutôt que d'établir des règles. »

#### 7.10.2 La force de l'illusion et ses bénéfices secondaires

Ce problème a déjà été identifié par Kofman (2006) (chapitre 5, p. 136) quand il souligne la difficulté pour les leaders qui ont réussi dans la vieille culture, d'aider l'organisation à s'éloigner des modèles mêmes qui leur ont permis de réussir. Les bénéfices secondaires gardent le peuple attaché à l'illusion du confort et à la passivité et l'élite désireuse de protéger ses bénéfices. C'est ce qu'explique Freire (1978) quand il dénonce :

Ainsi, l'attitude subversive provient essentiellement d'un appétit, conscient ou non, de privilèges. La subversion n'est pas seulement le fait de ceux qui, n'ayant pas de droits, désirent en avoir, mais encore de ceux qui, les détenant, veulent les conserver. Aussi, dans une société en transition comme la nôtre, non seulement était subversif tout homme en train d'*émerger*, cherchant à faire reconnaître ses droits dans l'histoire en marche, mais encore celui qui prétendait et prétend maintenir un ordre dépassé. (traduction libre) (p. 56)

On appâte la population [le travailleur] et les leaders avec des bénéfices secondaires.

## 7.11 FREIRE ET LE CHANGEMENT EN ORGANISATION

### 7.11.1 L'équilibre entre la liberté et la discipline

Même si son action est consacrée à l'éducation populaire ou communautaire, Freire (2006) s'oriente dans son dernier ouvrage *Pédagogie de l'autonomie* vers les conditions nécessaires à des changements réussis. Les éléments essentiels d'une pratique éducative critique réussie pour Freire (2006) sont : (a) l'équilibre entre la liberté et la discipline et (b) une éthique profonde de l'intégration de la dimension humaine dans le travail. Il souligne :

L'autoritarisme est la rupture en faveur de l'autorité contre la liberté et le laisser-faire, la rupture en faveur de la liberté contre l'autorité [...] Seulement dans les pratiques au sein desquelles autorité et liberté sont affirmées et préservées en tant que telles, donc dans le respect mutuel, on peut parler des *pratiques disciplinées* [ajout personnel des italiques] comme étant aussi des pratiques favorables à la vocation d'*être plus*. (traduction libre) (p.101)

M. Pierre Collerette, dans une conférence intitulée *Plus ça change, plus ça continue de changer* donnée à l'Université du Québec en Outaouais, le 1<sup>er</sup> avril 2009, proposait également le « changement discipliné » [innovation associée à rigueur] comme

solution à l'essoufflement causé par le changement à outrance et au fait que seul le tiers des changements entrepris en organisation réussissent. Ses conclusions confirment celles de Freire.

#### 7.11.2 La pratique d'une éthique éducative de l'humain

Est-ce qu'un changement de culture vers une culture plus humaniste est possible dans une institution fortement bureaucratisée où la conformité règne? La réponse de Freire (2001), à la question initiale de cet essai, va dans le même sens que Rogers (1976) qui suggère d'ouvrir le dialogue à l'échelle de l'organisation. Selon Freire (2001) :

Déjà nous avons affirmé que l'éducation reflète la structure du pouvoir, d'où la difficulté que rencontre un éducateur qui veut pratiquer le dialogue pour agir de façon cohérente, dans une structure qui refuse le dialogue. Quelque chose de fondamental peut être fait cependant : établir un dialogue à propos de ce même refus du dialogue. (traduction libre) (p. 55)

En fait, ce qu'il y a de plus transformationnel en apprentissage, c'est sa dimension d'humanisation soit la participation libre et entière et l'intégration de la personne à son univers. Pour Senge (en préface à Kofman 2006) la question de l'« humanisation » en entreprise se pose toujours. Selon lui, « [...] ce qui manque le plus fondamentalement c'est une compréhension profonde de ce que veut dire développer une organisation en tant que communauté humaine consciente. » (p. xv). Les systèmes de contrôle et de pouvoir ne sont pas prêts de revoir leurs pratiques, ils en tirent encore beaucoup trop de bénéfices. Il reste donc beaucoup à faire pour les agents de changement pour influencer de pratiques humanistes même si des pionniers comme Rogers et Freire ont ouvert le chemin à la transformation.

Freire (2006) insiste également sur l'éthique éducative qui assure que la dimension humaine est reconnue, préservée et intégrée dans le processus de changement. Une *éthique de l'humain* qui lui permet d'assumer sa mission profonde de réalisation et de participation à la création et recréation du monde de façon consciente et intégrée et non pas d'être asservi à des fins et intérêts matérialistes. Freire (2006) écrit :

[...] je suis absolument convaincu de la nature éthique de la pratique éducative en tant que pratique spécifiquement humaine [...] au niveau mondial même, nous nous trouvons soumis aux injonctions de la méchanceté de l'éthique du marché de telle sorte que tout ce que nous faisons pour la défense et la pratique de l'éthique universelle de l'être humain me paraît bien peu. Nous ne pouvons nous assumer en tant que sujets de recherche, de décision, de rupture, d'option, en tant que sujets historiques, transformateurs et ne pas nous accomplir en tant que sujet éthiques. (traduction libre) (p. 35)

Dans le même ordre d'idée, le professeur Pierre Collerette (2009) mentionne que plusieurs grandes entreprises ont échoué à cause « d'une croissance trop forte, trop rapide, de changements mal contrôlés, d'un leadership devenu tyrannique », un manque de discipline et d'éthique de l'humain.

Enfin Freire (2001) dans *Pédagogie des opprimés* insiste pour qu'on reconnaisse la dimension supérieure de l'homme en transformation, qu'il est avant tout Esprit un « corps conscient » et non une « conscience localisée quelque part dans le corps » (p.56) (un corps qui possède une Âme) et donc que sa démarche de réalisation est avant tout éthique et spirituelle. Ce faisant, il s'éloigne du concept de conscience localisée dans la personnalité de Freud (1968, 1976).

Freire (2001) croit à l'effet cumulatif des efforts entrepris par les agents de changement pour influencer des pratiques de gestion plus humanistes en organisation. Il

pressent comme Rogers (1980) qu'un nouveau paradigme prendra place sous la force des pressions des agents de changements qui insistent pour faire aboutir des pratiques éducatives et managériales plus humanistes. Il réfère à un « mal être » grandissant, ressenti, il n'y a pas de doute, de façon criante en organisation - même si tout semble se passer encore en sourdine - et confirme la pertinence de notre question initiale à savoir : Est-ce qu'un changement de culture vers des pratiques plus humanistes est possible dans des milieux fortement bureaucratisé et hiérarchisé? Freire (2001) affirme en effet :

Je ne crois pas que les femmes et les hommes du monde indépendamment même de leurs options politiques [...] puissent se refuser à questionner ce qui aujourd'hui existe déjà comme une sorte de mal-être qui se généralise [...] Ce mal-être finira par provoquer une nouvelle rébellion dans laquelle la parole critique, le discours humaniste, le compromis solidaire, la dénonciation véhémement de la négation de l'homme et la femme, et l'annonce d'un monde plus humanisé seront des armes d'une portée incalculable. (traduction libre) (pp.136-137)

Nous pensons également que le point de bascule est proche et que si un effort collectif n'est pas entrepris pour intégrer une éthique de l'humain en affaires, des réformes vont se manifester d'elles-mêmes sous l'effet de bouleversements économiques, politiques et culturels à l'échelle planétaire.

## 7.12 CONCLUSION

Suite à notre lecture de Freire (1971, 2001, 2006), corroborée par nos observations sur le terrain, nous pensons que l'apprentissage combiné à la réflexion critique est fondamentalement transformationnel mais difficile d'intégration dans les organisations fortement bureaucratisée qui visent la conformité. Brookfield (2005) dans *The Power of critical theory : liberating adult learning and teaching* cite Horkheimer

(1995) qui avance que : « [...] la théorie critique peut vraiment se définir comme « transformationnelle » malgré une sur-utilisation du qualificatif » [traduction libre] (p. 132). C'est la raison pour laquelle, consciemment ou non, on tente par tous les moyens de la restreindre. Selon Lander (2000), cité dans English et al. (2003), l'exploration appréciative « retire l'attention du problème et des manques et la redirige vers ce que la situation présente de meilleure » (traduction libre) (p. 143). Ce faisant toutefois on court le risque de nier une partie de la réalité, celle qui dérange, celle qui permettrait de poser les questions pour générer un changement du système de l'intérieur.

Freire et Rogers sont de la même trempe : des conscientisateurs courageux et innovateurs qui n'ont pas cédé devant les pressions, le rejet et les embûches des systèmes traditionnels en place pour faire avancer l'éducation et soutenir le changement. Freire (1971) a beaucoup fait pour son peuple. Cet homme éduqué a mis ses talents au service des moins nantis en innovant avec une nouvelle approche éducative adaptée à leurs besoins. Le but était de leur permettre de s'éveiller à leur nature d'êtres libres et autonomes, débarrassés de l'illusion du conditionnement qui les maintenait dans la misère physique et morale pour se remettre en marche vers une autre étape de changement et de réalisation.

Freire est le seul parmi les théoriciens de cet essai à avoir accompli ce que Rogers propose comme solution pour un changement de culture en organisation, c'est-à-dire que toute l'organisation entre dans un exercice d'apprentissage et non seulement quelques initiatives de groupes pilotes ici et là. Il est le seul à utiliser l'apprentissage

pour opérer un changement de culture à l'échelle d'une collectivité. Tous les autres utilisent le dialogue de groupe pour faire cheminer l'individu. Il est également le seul qui réussisse à concrétiser l'effort d'éveil de conscience dans une action véritable à large portée.

La théorie critique, constructiviste, de Freire ouvre la porte au changement de perspective et comme on le verra dans le prochain chapitre ses idées vont influencer Mezirow dans des éléments importants de sa théorie de la transformation en apprentissage.

*Chapitre 8 : Mezirow et la théorie de la transformation*

## 8.1 INTRODUCTION

La théorie de la transformation de Mezirow (1991) est au cœur même de cet essai dont le thème central est la transformation par l'apprentissage. Mezirow l'a créée en 1978 suite à une étude longitudinale faite sur des groupes de femmes qui faisaient un retour aux études supérieures après un temps d'arrêt. La théorie de la transformation de Mezirow (1991) s'inscrit dans la foulée des théories humanistes, constructivistes et critiques déjà étudiées. Mezirow (1991) a réussi le tour de force d'adjoindre les principes humanistes et constructivistes de Rogers (1970) et Knowles (1990), à la dimension critique de Freire (1971) et d'Habermas (1970, 1971, 1984) auxquels il ajoute une dimension expérientielle influencée par les travaux du psychiatre Roger Gould (1978) et des idées de Gregory Bateson (1972) sur l'apprentissage, pour créer une théorie unique de l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes. Les idées de Bateson (1972) permettent de comprendre comment chaque personne crée son propre univers et comment les perspectives de sens se transforment. La théorie de Mezirow (1991) s'est établie en éducation des adultes à la fin des années 80 et selon Merriam et Caffarella (1999) aurait supplanté l'andragogie. Elles soulignent : « Probablement plus que toute autre approche, cette théorie a capté l'attention des éducateurs d'adultes durant la dernière décennie, tellement que Hanson (1996) croit que sa dominance a remplacé l'andragogie en tant que théorie principale de l'apprentissage du moment » (traduction

libre) (p. 338). Toutefois la pratique présente plusieurs défis d'application en milieu formel d'éducation.

Très proche du concept d'éducation libératrice et du concept de conscientisation de Freire (1970), Mezirow (1991) soutient qu'en éducation des adultes si on veut qu'il y ait transformation et développement il faut pousser plus loin la satisfaction des besoins d'apprentissage et d'auto-direction pour inclure la réflexion critique et le dialogue et permettre à l'apprenant d'aller au-delà des conditionnements familiaux, éducatifs, sociétaux, religieux qui donnent un sens à son expérience mais en restreignent aussi la compréhension. Pour qu'une théorie de l'éducation des adultes soit complète d'après lui, elle doit inclure à la fois les dimensions d'auto-direction et de changement de perspective de sens.

Pour Mezirow (1981), le principal caractère distinctif de l'éducation de l'adulte, c'est le potentiel de réflexion critique qui permet à l'adulte de revoir ses schèmes de pensées, croyances et valeurs, acquis sous la force des conditionnements sociaux pour s'en distancer, s'ouvrir à de nouvelles perspectives et déterminer un cours d'action plus approprié à ses besoins et à sa réalité actuelle. Il explique:

La prise de conscience du *pourquoi* nous accordons un sens particulier à la réalité surtout en ce qui concerne la signification que nous donnons à nos rôles et relations - souvent mal interprétés des suites des croyances acquises sans discerner, tirées de la sagesse populaire et des relations de pouvoir et tenues pour vraies et établies - pourrait être la caractéristique principale de ce qui distingue l'apprentissage des adultes. (traduction libre) (p. 11)

Alors que Rogers (1976) et Knowles (1990) visent la « responsabilisation » (the empowerment) de l'apprenant par rapport à la satisfaction de ses besoins et à la prise en

charge de son apprentissage dans un but de croissance et de développement, Freire (1976) et Mezirow (1991) visent son émancipation – le dépassement des schèmes de croyances qui l’empêchent de réaliser son plein potentiel – ce qui apporte une nuance importante. Son approche d’apprentissage sollicite principalement les capacités cognitives de réflexion et de raisonnement par le dialogue, une façon typiquement nord-américaine de traiter les problèmes. Il n’ouvre pas à des approches de la transformation alternatives ou inspirées d’autres cultures. En ce sens sa théorie reflète les paradigmes propres à sa culture et à son histoire de vie.

Tout comme Knowles (1990) a adapté la technique de facilitation de Rogers - développée en psychothérapie - pour la combiner à des méthodes d’apprentissage autodirigées héritées de Lindeman (1926) pour pouvoir la pratiquer en classe, Mezirow (1991) décontextualise le processus de réflexion critique de l’approche de conscientisation de Freire (1970) pour l’adapter à une méthode d’auto réflexion par le dialogue inspirée d’Habermas (1970, 1971, 1984) qui peut se pratiquer en classe.

Taylor (1998, 2000, 2007) a réalisé trois études pour compiler les résultats des nombreuses thèses de recherche consacrées à la théorie de la transformation de Mezirow dans le but de mesurer les écarts entre la théorie et la pratique, d’identifier les secteurs de controverse et de faire avancer la théorie. Selon Taylor (2007) les résultats de recherches démontrent l’efficacité de la théorie de l’apprentissage transformationnel pour permettre de comprendre comment l’apprenant donne un sens à son expérience et de quelle façon il s’y prend pour effectuer un changement de croyance. Ils confirment aussi le rôle central de la réflexion critique dans le processus de transformation, la

nécessité d'un dilemme personnel comme élément déclencheur et reconnaissent la validité de plusieurs des phases de transformation décrites dans la stratégie originale élaborée par Mezirow en 1991. Tous reconnaissent la validité de cette théorie. Il ressort toutefois, toujours d'après les études de Taylor, qu'elle présente plusieurs limites d'application en classe. Parmi les difficultés observées, on note : le manque de temps pour soutenir le changement de perspective et pour bâtir une dynamique et une conscience de groupe, l'intérêt plus ou moins grand des apprenants pour vivre la transformation, les conditions de mise en place d'un environnement sécuritaire pour permettre l'expression des émotions et la compréhension du rôle de l'éducateur et de l'apprenant engagé dans le processus de transformation.

Une des conclusions du document de Taylor (1998) est que même si la théorie a fait l'objet de beaucoup de discussion, la pratique a donné lieu à peu de recherche, elle reste définie par un cadre conceptuel idéalisé, basé sur la théorie et offre très peu de moyens pour soutenir l'enseignant d'un point de vue expérientiel ou pratique (p. 1). Les éducateurs d'adultes sont encouragés à pratiquer une approche d'enseignement, dont le but est la transformation de perspective de sens, à partir d'un processus encore à l'état embryonnaire et peu compris, particulièrement dans le contexte de l'expérience en classe. D'après lui, la majorité des chercheurs d'étude, aussi bien que Mezirow, sous-estiment les implications pratiques associées au fait de faciliter et d'encourager les apprenants à revoir leurs perspectives de sens.

Taylor (2000) relève également les nombreuses questions d'éthique qui se posent quant on veut pratiquer cette forme d'apprentissage. Est-ce que l'enseignant est en droit

de stimuler et de provoquer le changement chez l'apprenant contre sa volonté? Est-ce que tous les apprenants sont favorables au changement? Doit-on tenir compte de l'écologie et des conséquences de ces changements qui affectent l'apprenant et ceux qui l'entourent, leurs collègues, leur conjoint? Est-ce que les enseignants ont la formation pour accompagner adéquatement la charge émotionnelle et les bouleversements qui viennent avec ce changement?

La théorie de Mezirow ne tient pas compte non plus du contexte plus large d'influence, ni des pressions externes qui encadrent l'apprentissage. Toutefois Taylor (1998, p. 24) note que Mezirow dans ces derniers ouvrages – un peu comme l'avait fait Rogers (1980, 1983) en fin de carrière - reconnaît l'effet biaisant des relations de pouvoir dans la discussion de groupe. La théorie ne reconnaît pas non plus le pouvoir de l'inconscient et d'autres façons de faciliter le changement de perspective que par le discours rationnel.

## 8.2 LA CONTRIBUTION DE MEZIROW

Mezirow est celui qui a créé et développé la théorie de la transformation à la fin des années 70. Grâce à lui un nouveau concept d'apprentissage est introduit en éducation des adultes. De l'avis de Merriam et Caffarella (1999), Mezirow (1991) est le principal « architecte » et « porte-parole » de la théorie de la transformation depuis trente ans. Elles soutiennent que même si d'autres ont élaboré des aspects de la théorie, ou en ont développé des applications, il demeure celui qui a développé la théorie la plus complète sur l'apprentissage transformationnel.

La théorie de la transformation explique comment l'apprentissage adulte se structure et de quelle façon on peut aider l'adulte à changer son cadre de référence pour réinterpréter ses expériences afin qu'elles répondent mieux à sa réalité actuelle et élargir son champs de conscience afin de faire des choix plus satisfaisants.

### 8.3 LE PARCOURS DE MEZIRROW : HISTORIQUE ET INFLUENCES

Mezirow (2001) dans son ouvrage *Penser son expérience : Une voie vers l'autoformation* confie qu'au début des années 70 il prend conscience à la lecture de Freire (1970) de l'importance de la « conscientisation » en apprentissage. Selon Mezirow (2001) : « Pour Freire la conscientisation est le processus qui permet aux adultes de prendre une conscience [...] de la réalité socioculturelle qui façonne leurs vies mais aussi de leur capacité à transformer cette réalité en agissant sur elle » (1970b, p. 27) (p. 18). L'approche éducative de Freire (1970) porte en elle une dimension de réflexion critique propice au changement de perspective et à la transformation. Mezirow va s'en inspirer pour développer sa théorie de la transformation. Taylor (1998) souligne :

Comme Mezirow, Freire croit que la réflexion critique est essentielle à la transformation dans un contexte de résolution de problème et de dialogue entre les apprenants. [...] « C'est pourquoi [Mezirow] peut se rattacher de manière conceptuelle à Freire (la conscientisation est une réflexion critique) [...] » (Cunningham 1992, p. 185).(p.17)

Mezirow (1981) reconnaît que « Freire a réussi à démontrer comment les éducateurs d'adulte pouvaient précipiter, faciliter et renforcer la transformation de perspective... » (p. 19).

À la même période, sa femme vit une expérience profonde de transformation à la suite d'un retour aux études universitaires. Son expérience transformationnelle conduit Mezirow à entreprendre en 1975 une étude nationale des processus de transformation expérimentés par les femmes lors de leur retour aux études (1978). Cette étude lui permet de jeter les premiers jalons de sa théorie de la transformation.

Quelques années plus tard il découvre des applications du principe de conscientisation de Freire (1970) dans le travail qu'il fait avec Roger Gould (1978), un psychiatre, qui cherche à convertir certaines de ses interventions thérapeutiques en un programme éducationnel pour aider ses clients à surmonter les handicaps laissés par les apprentissages de l'enfance qui les empêchent de s'engager dans les transitions de vie (Mezirow 2001, p. 19). L'expérience avec Gould (1978) fournit une composante expérientielle à la théorie de Mezirow (1991).

Il s'inspire aussi des idées de Bateson (1972) qui soutient que chaque personne construit sa réalité [sa carte du monde] sur la base de ses interprétations et donc qu'elle peut transformer sa réalité en changeant le cadre de référence sur lequel s'appuient ses interprétations. Pour Mezirow (2001) :

La théorie de la transformation trouve son origine dans la révolution cognitive engendrée par les nombreuses recherches poursuivies dans les domaines de la psychologie et de la psychothérapie et dont les conclusions sont claires: les événements qui arrivent à chacun d'entre nous déterminent moins sûrement nos actes, nos espérances, notre acceptation ou notre révolte, notre équilibre affectif que ne le font les interprétations et les justifications que nous donnons de ces événements eux-mêmes. (p.15)

Dans la perspective de Bateson (1972), explique Mezirow (2001) : « Ce sont elles [les interprétations] qui forment les contextes dans lesquels nous apprenons. Nous

nous ouvrons à certaines interprétations, en censurons d'autres qui nous gênent et n'arrivons pas à reconnaître que nos propres perceptions sont partiales/partielles » (p. 216).

Mezirow (2001) crédite les travaux de Gregory Bateson (1972) et d'Edward Cell (1984) et leur apport dans le développement d'une théorie de la transformation en apprentissage quand il souligne : « L'analyse novatrice faite par Bateson des transformations dans l'apprentissage et la différenciation opérée par Cell dans l'apprentissage réflexif [...] ont contribué à l'élaboration d'une théorie de la transformation en matière d'apprentissage des adultes ». (p. 110)

L'idée d'autoréflexion sur les prémisses qui sous-tendent nos croyances comme base à la réflexion critique remonterait à Dewey (1933) selon Cranton (1992, p. 6). Toutefois c'est dans la méthode d'autoréflexion critique par le dialogue rationnel élaborée par Habermas (1970, 1971, 1984) - un sociologue et philosophe allemand qui a donné naissance à la théorie critique dans les années 40 (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, p. 250) - que Mezirow trouve un prolongement du modèle de conscientisation de Freire applicable en milieu académique. Il écrit : « Plus tard, le travail de Jurgen Habermas (1984) a eu une influence majeure sur la Théorie de la Transformation. Sa contribution est à la fois un prolongement et une alternative significative à la théorie critique. » (traduction libre) (Mezirow 1991, préface xiii). La pensée critique est au centre de la théorie de Mezirow. Les théoriciens critiques sont une inspiration majeure pour Mezirow et son concept de changement de perspective. Mezirow (1981) explique :

Les théoriciens critiques soutiennent, de concert avec Marx, que chacun doit développer une conscience critique de comment une idéologie reflète et déforme la réalité morale, sociale et politique et quels sont les facteurs matériels et psychologiques qui influencent et maintiennent la fausse conscience qu'ils représentent – particulièrement les pouvoirs subtils de domination intégrés. (traduction libre) (p. 6)

Tout comme on l'a vu pour les autres théoriciens de l'essai les bases de ses concepts s'inspirent aussi de la pensée humaniste. Comme le dit Merriam, Caffarella & Baumgartner. (2007) : « En plus de l'andragogie et de l'apprentissage autodirigé, l'idée de la perspective de transformation de Mezirow [...] a aussi des racines humanistes. Dans la théorie de l'apprentissage transformationnel, la notion de développement individuel fait à la fois partie et est un résultat du processus. » (traduction libre) (p. 284)

On peut constater par exemple que Mezirow (2000) dans son chapitre *Learning to Think like an Adult* insiste sur l'importance pour l'éducateur d'adulte de créer un climat favorable et sécuritaire dénué de tout rapport d'autorité pour permettre de faciliter la transformation. Il explique :

Les éducateurs d'adultes créent des environnements d'apprentissage protégés dans lesquels les conditions de démocratie sociale, nécessaires à l'apprentissage transformationnel, sont favorisées. Ceci implique de bloquer toute relation de pouvoir, engendrés par les structures de communication, incluant celles existant traditionnellement entre les enseignants et les apprenants. (traduction libre) (p. 31)

Pour lui l'éducateur est un mentor, un partenaire en apprentissage qui encourage l'autonomie et la participation au dialogue. Il explique :

Les éducateurs d'adultes n'endoctrinent pas [...]; dans notre culture, ils créent des opportunités et encouragent des normes qui supportent une participation plus libre et entière au discours et à la vie sociale démocratique et politique. Ils font tout en leur pouvoir pour transférer

leur autorité sur l'apprentissage au groupe lui-même, aussitôt que cela devient possible, et ils deviennent des apprenants collaboratifs. (traduction libre) (pp. 30-31)

Pour Mezirow (2000), « le but de l'éducation des adultes est d'aider l'adulte à réaliser son potentiel d'apprenant libéré, socialement responsable et autonome » (p. 30). L'objectif ultime de l'apprentissage transformationnel est une quête de sens qui s'exerce par un mouvement inexorable d'élargissement de perspectives alors que nous tentons de résoudre nos dilemmes existentiels.

Tout comme pour Rogers, Knowles et Freire, on retrouve aussi une composante constructiviste dans la pensée de Mezirow. L'apprenant participe activement à sa transformation et se reconstruit au fil de ses expériences par les nouvelles significations qu'il donne à ses expériences. Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) reconnaissent également que: « On retrouve des aspects constructivistes dans l'apprentissage autodirigé, l'apprentissage transformationnel, l'apprentissage expérientiel, l'intelligence situationnelle et la pratique réflexive ». (traduction libre) (p. 297)

Mezirow (2001) mentionne qu'il s'est inspiré « des thèses constructivistes de Chomsky, Piaget, Kohlberg et de la majorité des psychologues théoriciens du développement de l'adulte » (p.15) pour développer sa théorie de la transformation.

Comme l'explique Kourilsky (2008) :

Le constructivisme a ouvert de nouvelles perspectives dans le domaine de la thérapie et de la résolution de problèmes. Dans cette logique, le thérapeute va s'attacher à repérer comment le problème a été construit par le sujet. C'est dans l'observation et l'écoute de la construction de la réalité du patient que nous discernons où résident à la fois son problème et la solution de celui-ci : nos problèmes ne nous sont pas donnés, ils sont construits par nous. Pour l'approche constructiviste, la réalité n'est pas

prédéterminée, elle est constamment reconstruite, même si elle ne change pas. (p. 4)

Pour Mezirow également, l'élan d'apprentissage vient de l'intérieur, « on ne peut rien apprendre à personne ». Chaque personne détermine son apprentissage et le sens qu'elle lui donne à partir de ses perceptions et de ses filtres. Il existe comme le mentionne Rogers (1980, p. 102), autant de mondes réels qu'il y a de personnes! Cela ne nie en rien l'existence d'une réalité extérieure : selon Mezirow (1991) « la réalité est la même pour tout le monde mais chacun construit son univers de réalité à partir de ses expériences passées. La seule façon donc de connaître la réalité, c'est d'agir sur elle » (p. xiv – préface).

Force est de constater que la théorie que Mezirow a développée est en fait un amalgame de théories, modèles et idées hérités de différents courants d'influence intégrés au fur et à mesure de ses découvertes.

## 8.4 CONCEPTS CLÉS DE MEZIROW

### 8.4.1 La théorie de la transformation

On retrouve trois composantes principales dans la théorie de la transformation de Mezirow (2001) :

- a) l'expérience comme point de départ et ressource principale de l'apprentissage
- b) la réflexion critique qui questionne la pertinence des hypothèses et croyances développées au fil des expériences passées : « les conceptions erronées, les idéologies et les distorsions psychologiques dues à notre apprentissage initial [qui] engendrent ou perpétuent des relations de dépendance » (p. 105).

Mezirow l'utilise pour définir un problème, le résoudre et pour transformer les croyances.

- c) le discours rationnel est à la fois l'outil et le processus qui permettent de transformer la structure de sens. Plus que la simple discussion, le discours rationnel est utilisé quand « [on a ] quelque raison de mettre en doute la compréhensibilité, la vérité ou la pertinence (quand il s'agit de normes), l'authenticité de ce qui est avancé (quand il est question de sentiments), ou la crédibilité de l'auteur de l'énoncé.». (p. 95)

#### 8.4.2 L'apprentissage émancipateur

En apprentissage émancipateur, l'apprenant adulte, par un processus autogéré, est guidé pour transformer certaines perspectives de sens vues comme limitatives ou inadéquates, pour les dépasser et les remplacer par des perspectives de sens élargies et plus englobantes qui l'amènent à faire de nouveaux choix plus appropriés afin de pouvoir poursuivre son développement. Un des postulats qui soutient la théorie constructiviste de Mezirow (2001) énonce que les modèles religieux, philosophiques ou idéologiques générés par la culture agissent comme des « programmes » qui encadrent le processus d'organisation et de développement social et psychologique tout comme le fait le système génétique pour les fonctions organiques.

L'apprentissage est émancipateur parce qu'il permet de dépasser les aberrations mentales ou les formes de pensées ancrées sous l'effet des conditionnements pour élargir la conscience et se libérer des schèmes appris qui conditionnent le comportement sans lien réel avec la réalité.

On retrouve également cette forme d'apprentissage émancipateur dans le modèle d'apprentissage transformationnel de la Programmation Neuro-Linguistique (PNL). D'après Cayrol et Barrère (1994), dans leur ouvrage *La Programmation Neuro-linguistique (PNL) : Des techniques nouvelles pour favoriser l'évolution personnelle et professionnelle*, en PNL on perçoit l'apprenant comme « détenteur d'une vision du monde déterminée, d'un modèle qui sous-tend son comportement » sans lien avec la Réalité. Le comportement « résulte d'un ensemble d'apprentissage[s] et de croyances qui peuvent être remis en question et changés. » Un des buts de l'approche est « d'apprendre à cerner les limites et les déformations propres au modèle d'une personne et lui apprendre à enrichir celui-ci ». (p. 10)

#### 8.4.3 La stratégie de transformation en dix étapes

À partir de son *Enquête nationale sur les femmes retournant à l'université pour suivre des programmes de remise à niveau* (1978) et des données d'entrevues recueillies auprès de 83 femmes qui s'étaient inscrites à un programme de retour aux études – après un long temps d'arrêt en dehors des bancs d'école dans le but d'entreprendre des études avancées – Mezirow (2001) identifie dix étapes qui conduisent à la transformation de perspective énumérées au tableau 3, p. 241.

D'après Mezirow (1991) le processus de transformation est déclenché par un dilemme perturbateur souvent causé par la perte d'une personne aimée, par un changement d'emploi ou par une maladie, qui suscite une crise. Pour la régler, on ne peut avoir recours à la même façon de régler le problème qu'on utilisait avant. On est

alors forcé de faire une auto-analyse qui suscite souvent un sentiment de culpabilité ou de honte. Puis on pose un regard critique sur nos présuppositions pour ensuite réaliser que d'autres avant nous sont passés par les mêmes expériences. On commence alors à explorer d'autres alternatives qui nous amènent à adopter un nouveau comportement, à établir de nouvelles relations ou à entreprendre de nouvelles actions. On identifie ensuite un plan d'action puis on réintègre sa vie avec une nouvelle perspective.

#### 8.4.4 Le changement de perspective

Le changement de perspective est au cœur de la stratégie de transformation de Mezirow (1991). Elle est déclenchée par un dilemme perturbateur, une crise personnelle qui amène la personne à revoir les schèmes de pensée, les présuppositions conscientes ou inconscientes acquises et à les réévaluer pour s'ouvrir à des options plus englobantes et satisfaisantes.

Mezirow (1981) décrit le changement de perspective comme un processus émancipatoire qui permet de développer un sens de discrimination et d'élargir le point de vue par la prise de conscience des raisons et de la façon dont les présuppositions culturelles et sociales limitent notre perception de nous-mêmes et du monde, et de pouvoir ainsi mieux agir sur notre environnement (p. 6). Pour Mezirow (2001) nous sommes « trompés » autant par nos propres illusions que par celles que nous échangeons avec les autres. La stratégie de changement de perspective de Mezirow (1991) est basée principalement sur les idées de Bateson (1972) – célèbre biologiste et anthropologue anglais, qui a écrit sur la communication et la théorie des systèmes, et qui a profondément influencé la PNL. Bateson (1972) pense que la transformation et

l'acquisition d'une nouvelle perspective relèvent davantage d'un changement de cadre de référence que de l'addition de nouvelles données. Selon Mezirow (2000) « Le cadre de référence est fait d'habitudes de pensée qui se transforment en point de vue » (traduction libre) (p.17). Ces habitudes de pensée peuvent être d'ordre social, moral, philosophique, psychologique. Si on change le cadre, on change la perception. Si on veut aider quelqu'un à dépasser les schèmes appris, on doit lui permettre de considérer sa situation dans d'autres contextes, d'où l'utilité du dialogue de groupe qui présente à l'apprenant différents points de vue qui lui permettent d'élargir ou de transformer son cadre de référence.

#### 8.4.4.1 Des variantes du modèle de changement de perspective de Mezirow

Nous avons cru bon de relever ici que l'idée de changement de perspective n'était pas nouvelle. Elle est un héritage de la phénoménologie. Avant Mezirow (1991) d'autres penseurs et professionnels de la transformation avaient exploré le processus de changement de perspective et avaient aussi élaboré des stratégies pour en favoriser la transformation. Même si sa théorie est complète, le processus n'est pas unique à Mezirow (1991). À titre d'exemple Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) établissent un parallèle intéressant entre les dix phases de la transformation telles que décrites par Mezirow (1991) et les cinq phases de développement de la pensée critique de Brookfield (1987). Le même parallèle peut être fait avec la technique de recadrage en six étapes développée par Bandler et Grinder (1999, version originale 1982), les cofondateurs de la PNL. Ce point est illustré au tableau comparatif des trois variantes du processus de changement de perspective de Mezirow suivant.

**TABLEAU 3**  
**Variantes de la stratégie de changement de perspective**  
**en dix étapes de Mezirow**

<p style="text-align: center;"><b>MEZIROW</b></p> <p>Les 10 étapes du processus transformationnel de Mezirow (1991, version française 2001<sup>7</sup>)</p>	<p style="text-align: center;"><b>BROOKFIELD</b></p> <p>Les 5 étapes du processus de développement de la pensée critique de Brookfield (1987, pp. 25-27) (traduction libre)</p>	<p style="text-align: center;"><b>BANDLER ET GRINDER</b></p> <p>Les 6 étapes de la stratégie de recadrage en 6 points en PNL de Bandler et Grinder (version française 1999<sup>8</sup>)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un dilemme perturbateur</li> <li>2. Un examen de conscience accompagné de sentiments de peur, de colère, de culpabilité ou de honte</li> <li>3. Une évaluation critique des présuppositions</li> <li>4. La reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés par d'autres</li> <li>5. L'exploration des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir</li> <li>6. L'élaboration d'une ligne de conduite</li> <li>7. L'acquisition du savoir et des habiletés nécessaires pour mettre en œuvre ses projets</li> <li>8. Les essais provisoires de nouveaux rôles</li> <li>9. Développer la compétence et la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les nouvelles relations</li> <li>10. La réappropriation de sa vie sur la base des conditions découlant de sa nouvelle perspective.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un événement déclencheur, perturbateur, quelque chose d'imprévu qui génère un malaise et qui laisse perplexe (1)</li> <li>2. La réévaluation de la situation (cette deuxième étape recoupe les étapes 2, 3 et 4 du processus de Mezirow)</li> <li>3. L'exploration de nouvelles façons d'expliquer ou d'apprivoiser l'expérience qui nous dérange (5)</li> <li>4. Le choix d'un nouveau rôle, d'une nouvelle façon de se comporter, d'aborder le problème ou l'expérience et l'acquisition d'une nouvelle confiance dans notre capacité à agir à partir de la nouvelle perspective. (8)</li> <li>5. Intégration d'une nouvelle façon de penser ou de vivre dans notre vie.(10)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. On invite l'apprenant à identifier le comportement à changer (<i>auto-analyse</i>)</li> <li>2. Puis à entrer en contact avec la partie responsable du comportement moins que satisfaisant (neurologie)</li> <li>3. On sépare l'intention positive du comportement</li> <li>4. Puis on invite la personne à entrer en contact avec la partie créatrice responsable du comportement pour générer des options de comportements positives et acceptables à la conscience pour lui permettre d'atteindre l'objectif (<i>identification de nouvelles façons de faire</i>)</li> <li>5. On vérifie si cette partie est d'accord à utiliser le nouveau comportement choisi</li> <li>6. On vérifie si d'autres parties de la personne s'opposent (écologie) et on fait une projection dans le futur (état réalisé)</li> </ol>

<sup>7</sup> Version originale 1995

<sup>8</sup> Version originale 1982

On constate qu'elles recourent toutes des étapes semblables de dilemme, de réflexion critique, de considération de nouveaux choix et de mise en action de la nouvelle perspective. Toutefois alors que pour Mezirow (1991) et Brookfield (1987) le changement de perspective passe par le dialogue rationnel et demande que l'apprenant expose sa situation aux points de vue des autres pour élargir son champs de possibilité et valider les nouvelles options, en PNL les nouvelles perspectives sont générées de l'intérieur par la partie créatrice responsable du comportement. Elle permet d'accéder à toute une banque de choix alternatifs stockés dans le subconscient. L'approche est davantage andragogique en ce sens qu'elle n'est pas soumise aux filtres des schémas mentaux des autres et les alternatives sont générées à partir de l'histoire de vie de l'apprenant. La technique du recadrage en PNL utilise aussi des fonctions cognitives de réflexion critique pour permettre à l'apprenant de prendre contact avec son expérience et d'analyser ses présuppositions pour accéder à des dimensions inconscientes non accessibles antérieurement et cela, sans passer par les filtres mentaux des autres personnes.

#### Le modèle de pensée critique de Brookfield

Pour Brookfield (1987), dans son ouvrage *Developing Critical Thinkers*, la personne fonctionne à l'intérieur des limites de paradigmes construits et limitants qui forment le cadre de référence à partir duquel elle donne un sens à son expérience. Nos besoins sont définis par ces paradigmes et il est très difficile d'imaginer d'autres

alternatives à moins d'y être confrontés. D'où la valeur de la pensée critique pour nous permettre de dépasser nos limites et pour accéder à des possibilités plus englobantes.

D'après Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), les cinq étapes du processus de développement de la pensée critique chez Brookfield (1987) ressemblent en tous points aux dix étapes du changement de perspective et de réflexion critique de Mezirow (1991). Elles notent : « Ce qui est particulièrement pertinent au lien entre la pensée et la réflexion critique et l'apprentissage transformationnel, c'est son modèle [Brookfield] de pensée critique. Le modèle (voir tableau 3, p.241) comprend cinq phases très semblables au processus de conceptualisation de Mezirow » (traduction libre) (p.146). Tout comme pour Mezirow (1991), le processus de transformation proposé par Brookfield (1987) est déclenché par un événement qui suscite un malaise chez l'apprenant qui va l'amener à réévaluer sa situation, à explorer de nouvelles façons d'expliquer ou d'aborder l'expérience, à choisir un nouveau comportement qu'il va actualiser dans sa vie.

Brookfield (2005) tout comme Rogers (1980, 1983), reconnaît lui aussi, dans *The Power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, l'influence de la culture organisationnelle et des relations de pouvoir sur l'apprentissage. Selon lui le processus de pensée critique doit aussi inclure les présuppositions véhiculées par le milieu qui servent le statu quo et privent les gens de leurs privilèges. Il donne comme exemple l'idée que l'éducation des adultes est une vocation qui requiert que l'éducateur se sacrifie pour le bien des apprenants. Si les éducateurs d'adultes adoptent cette croyance, la gestion peut utiliser la culpabilité pour les amener à accepter plus de travail

et réduire ses coûts opérationnels. Brookfield (2005) reconnaît que son concept de réflexion critique est davantage politisé et radical que celui de Mezirow (1991).

La technique de recadrage en six étapes de la Programmation Neuro-Linguistique

On retrouve le même processus de changement de perception dans la stratégie de recadrage en six étapes développée par John Grinder et Richard Bandler (1999), les cofondateurs de la PNL. Tout comme pour la théorie de la transformation, Fèvre et Soto (1996) dans leur *Guide du praticien en PNL : Manuel d'autoformation et de travail en groupe* soutiennent que :

En PNL on a la croyance que les croyances sont modifiables et qu'elles peuvent être un obstacle au changement ou un catalyseur du changement [...] On peut aussi affirmer qu'une altération apportée à une croyance a des répercussions dans toutes les facettes de l'expérience subjective. (p. 215)

Tout comme pour Mezirow (1991), Bandler et Grinder (1999) se sont inspirés des idées de Bateson (1977) et de son concept de changement de cadre de référence en apprentissage pour développer leur concept de changement de croyance ou de recadrage. Dans leur ouvrage *Le recadrage : transformer la perception de la réalité avec la PNL* ils définissent ainsi le recadrage :

Outil pédagogique et psychologique extrêmement efficace. La capacité de « faire voir différemment », de se « placer d'un autre point de vue », de « prendre en compte d'autres facteurs » [...] Offre au praticien un éventail complet des possibilités de cet outil pédagogique et psychologique extrêmement efficace [...] C'est ce qu'on appelle le recadrage : changer le cadre dans lequel une personne perçoit des événements pour en changer la signification. Quand la signification change, les réactions et comportements de la personne changent aussi. (Préface p. 7)

Ils ont développé une stratégie de recadrage en six étapes pour faciliter le changement de comportement qui recoupe elle aussi plusieurs des étapes du processus de changement de perspective de Mezirow (1991) (voir tableau 3, p. 241). On invite l'apprenant à identifier parmi ses comportements, un comportement moins que satisfaisant qu'il aimerait changer. On lui demande ensuite d'identifier l'intention positive derrière le comportement et de choisir parmi les alternatives générées par la partie créative subconsciente une alternative acceptable et satisfaisante qui pourrait satisfaire l'intention positive. On vérifie ensuite si l'alternative est acceptée par tous les systèmes (écologie) et on fait une projection dans le futur pour visualiser la congruence du nouveau comportement.

Pour Mezirow (2001) « la transformation de perspective est un mode d'apprentissage des adultes que, ni l'apprenant, ni le formateur, n'ont le pouvoir de prévoir ou de susciter à volonté » (p. 217). Le même processus d'apprentissage s'applique au développement en PNL. L'écart se trouve davantage dans le processus d'intervention. En PNL on exige que les formateurs développent un niveau avancé de connaissances et d'expérience des stratégies d'intervention qu'ils vont utiliser et de l'impact de ces interventions sur l'écologie de l'apprenant et sur son environnement. On demande également qu'il développe une conscience aigüe de la dimension éthique que ce genre d'intervention comporte. On ne retrouve pas cette même rigueur dans l'apprentissage du processus d'intervention et le développement d'une discipline personnel et professionnel pour les enseignants qui désirent ou se préparent à pratiquer la transformation de perspective en classe. Selon Taylor (1998, vii) « une des

découvertes importante de sa recherche est que malgré les nombreuses discussions qui entourent la théorie, très peu est fait pour valider la pratique de l'apprentissage transformationnelle qui demeure insuffisamment définie et mal comprise ».

En PNL, on fournit au formateur et à l'apprenant un outil d'apprentissage (stratégie de recadrage en 6 étapes) que l'apprenant peut utiliser pour transformer des croyances ou des comportements moins que satisfaisants chaque fois qu'il le juge approprié où qu'il a l'impression que ce comportement nuit à son développement. Pour pouvoir faciliter ce genre d'apprentissage, le formateur certifié en PNL doit avoir pratiqué pendant des mois et mêmes des années l'utilisation des stratégies de transformation pour en comprendre toutes les subtilités conscientes et inconscientes et mesurer l'impact sur l'apprenant de façon à pouvoir l'accompagner adéquatement et assurer son écologie et celle de ses proches. Mezirow (1991) ne semble pas considérer une telle préparation pour le praticien de l'apprentissage transformationnel. Ce manque d'approfondissement dans les mécanismes d'intervention (Taylor 1998, p. 57) pourrait possiblement expliquer les nombreuses préoccupations relevées par Taylor (1998, 2000, 2007) dans les études de recherche faites sur la théorie de Mezirow (1991) par rapport au manque de préparation des enseignants pour offrir ce genre d'apprentissage. Dans la stratégie de recadrage, toutes les dimensions de la personne sont sollicitées (émotionnelles, mentales, et autres que conscientes) alors que dans le cas de Mezirow (1991) le changement de perspective passent principalement par des fonctions cognitives de raisonnement, de réflexion critique et d'analyse. La dimension émotionnelle et

inconsciente n'est pas présente et la démarche de changement de perspective est validée de l'extérieur alors qu'en PNL elle est validée de l'intérieur.

#### 8.4.5 Le dialogue de groupe et les conditions idéales d'Habermas

Selon Mezirow (1991) la seule façon de stimuler et de valider le changement de perspective de sens en fonction de la réalité – et non des schèmes appris qui biaisent et déforment notre perception de la réalité – est par le dialogue avec les autres. Le dialogue de groupe permet d'avoir une vision à 360° et de sortir du moule des pensées et croyances illusoire et transitoires – souvent dépassées – influencées par l'éducation et la société qui continuent à conditionner nos croyances et nos comportements sans liens réels avec la réalité changeante.

Selon Mezirow (1991) pour pouvoir déraciner et remettre en question des façons désuètes de pensée profondément ancrées dans la personnalité et qui distancent l'apprenant de la réalité, il faut qu'elles soient testées et validées à travers le consensus de groupe. Toutefois pour faciliter ce genre d'échange propice au consensus le facilitateur doit mettre en place certaines « conditions idéales ». Ces « conditions idéales », Mezirow (2000) les tient d'Habermas (1984), ce sont :

- Avoir accès à une information précise et complète;
- Être libre de toutes contraintes ou tromperies;
- Être ouverts aux nouvelles perspectives; être empathique et sensible à ce que les autres ressentent ou pensent;
- Avoir la capacité de soupeser objectivement les faits et les arguments;
- Avoir une conscience élargie du contexte dans lequel s'imbriquent les idées et surtout la capacité de réflexion sur les présuppositions, y compris les leurs;
- Avoir des chances égales de participer au dialogue dans différents rôles;
- Être prêts à accepter un consensus informé, objectif et rationnel comme preuve de la validité de la nouvelle perspective jusqu'à ce que d'autres perspectives plus

pertinentes naissent d'un autre exercice de validation. (traduction libre) (pp.13-14)

Mezirow (2000) soutient qu'on devrait retrouver ces conditions dans tout apprentissage adulte. Toutefois on verra par la suite que ces conditions idéales, si elles s'adaptent bien à des contextes d'apprentissage informels, présentent plusieurs limites d'application en classe formelle.

#### 8.5 MEZIROW ET L'ANDRAGOGIE

Mezirow (2001) ne fait pas référence directement à Knowles dans ses écrits. Il redéfinit toutefois l'andragogie – l'éducation des adultes - en lui ajoutant une dimension de réflexion critique. Il pousse l'andragogie un pas plus loin.

Aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémisses (contexte social, historique et conséquences), voilà ce qu'est l'andragogie. (p. 216)

Selon lui l'apprentissage adulte doit avant tout permettre à l'apprenant de développer davantage de liberté et d'autonomie en comprenant l'origine de ses schèmes de pensée pour pouvoir les changer. En cela, nous croyons que Mezirow (2001) rejoint les préoccupations de Grace (1996) qui laisse entendre que Knowles (1970, 1978, 1980, 1989) semble davantage préparer l'apprenant à mieux servir le milieu qu'à le changer, donc à respecter le statu quo. En effet, sans la dimension de réflexion critique l'apprenant ne peut dissocier son besoin d'apprentissage des nécessités du milieu et ne peut le voir autrement qu'à travers les conditionnements. Il participe inconsciemment au milieu de son action.

Mezirow (2001) redéfinit donc l'andragogie pour y ajouter la dimension critique du changement de perspective, la seule façon selon lui de ne pas « perpétuer la relation de dépendance » dysfonctionnelle entre l'apprenant et l'éducateur qui est profondément ancrée dans les pratiques institutionnelles et organisationnelles.

#### 8.6 LE NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

La transformation pour Mezirow vise principalement l'ego, la personnalité et passe principalement par les habiletés cognitives et logiques (Cranton 1996, p. 12) . Selon Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) « Le changement de perspective est un processus hautement cognitif» (traduction libre) (p. 293). L'approche de Mezirow permet de garder le mental agile et flexible à de nouvelles options mais toujours à l'intérieur du même cadre logique, rationnel et mental. Mezirow circonscrit son concept de l'apprentissage transformationnel à l'intérieur d'un cadre qu'il essaie d'étirer pour inclure des dimensions plus profondes comme l'intuition et l'imagination qui relèvent selon nous davantage du mental supérieur. Il fait référence à l'imagination, l'intuition, la créativité mais ces facultés sont mises au service du raisonnement logique pour identifier de nouvelles options plutôt que considérées comme des véhicules pour amener l'apprenant à d'autres niveaux de conscience ou d'exploration ou d'ouverture sur le monde. D'après Wilber (1986, p. 72) cité par Taylor (1998) :

Du point de vue de la psychologie analytique, une transformation de perspective telle que définie par Mezirow s'arrête au niveau personnel (ego), qui repose sous le niveau transpersonnel où "les capacités cognitives et perceptuelles de l'individu deviennent apparemment si pluralistes et universelles qu'elles commencent 'à dépasser' toutes

perceptions ou préoccupations étroitement personnelles ou individuelles.”  
(traduction libre) (p. 14)

Mezirow ramène tous les niveaux d'apprentissage et de conscience (incluant l'imagination, l'intuition, le rêve, l'anticipation) à la dimension psychique de la personnalité. Pour lui tout passe par l'ego, par les capacités mentales. Une approche typiquement freudienne. Il ne dépasse pas les plans de dualité mentale. C'est ce qu'avance Cranton (1996) :

Mezirow (1991) décrit l'apprentissage transformationnel essentiellement comme un processus rationnel. Il écrit que « penser et apprendre sont des termes qui se chevauchent ». Il définit l'apprentissage comme « l'utilisation des processus de pensée pour bâtir ou réviser une interprétation dans un nouveau contexte » [...] En d'autres termes, suivant cette perspective théorique, l'apprentissage a lieu au travers de la pensée, et les deux sont rationnels. (traduction libre) (pp. 12-13)

Il n'accède pas à la dimension supérieure de l'Être, à l'Essence. En ce sens Boyd (Boyd & Meyers, 1988), on le verra au prochain chapitre, en ayant recours à la métaphore et à la dimension « autre que consciente » de la personne permet d'accéder à des dimensions supérieures du mental pour faciliter le changement de perspective non pas en reprogrammant mais en accédant à un autre niveau de conscience.

## 8.7 LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR EN APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

En apprentissage transformationnel, l'éducateur est davantage un partenaire en apprentissage qu'un transmetteur de connaissances ou un facilitateur d'expériences. Il doit être habile et compétent sur le plan technique, communicationnel et transformationnel, les trois niveaux d'apprentissage impliqués dans le processus de la transformation. Du fait qu'il « provoque » la réflexion critique sur les prémisses et

participe à la « démolition » des croyances, il joue un rôle plus actif qu'en andragogie. Mezirow (1990) dans *Fostering Critical Reflection in Adulthood* explique : « Questionner les suppositions sur lesquelles nous agissons et explorer des idées alternatives n'est pas seulement difficile, mais aussi psychologiquement explosif [...] Conséquemment, les éducateurs qui encouragent l'apprentissage transformationnel peuvent davantage être vus comme des experts en démolition psychologique et culturelle » (traduction libre) (p.178). Dans ce genre d'apprentissage, l'apprenant s'expose à vivre des changements psychologiques, des changements de valeurs et de croyances qui peuvent être perçus comme une menace à son identité. L'éducateur doit donc être capable d'accompagner le deuil, l'instabilité émotionnelle, la résistance d'une part, l'élan et le processus de reconstruction perceptuelle et de réidentification de soi, d'autre part.

Plus que la connaissance technique et le savoir faire, l'éducateur doit être lui-même à l'aise à vivre la transformation, être capable de se questionner sur ses prémisses, de réfléchir sur sa pratique et ses modèles, d'oser le risque et l'incertitude liés au processus du changement. C'est ce que relève Taylor (1998) quand il mentionne: « Cependant, ce qui est le plus significatif par rapport au rôle de l'éducateur ne semble pas être les techniques et stratégies variées employées; mais le fait d'être lui-même un apprenant en processus de transformation. »(traduction libre) (p. 57). L'éducateur doit être connecté de près à la réalité de l'apprenant (sa personnalité, ses attitudes, ses préférences), faire confiance au processus de transformation et permettre à l'apprenant de vivre l'inconfort des remises en question, ou des nouvelles prises de conscience

associées à la transformation. Il doit être à même d'identifier les moments de déséquilibre et de confusion où l'apprenant est prêt et disposé à questionner les prémisses et croyances sous-jacentes à ses comportements.

Il est encouragé à transférer son autorité au groupe dès qu'il sent qu'une cohésion de groupe s'est installée pour adopter un rôle de partenaire en apprentissage. Il crée des ouvertures et des opportunités de participation libre et entière au dialogue de groupe et à l'initiative. Selon Mezirow (2001) :

Dans ce type d'apprentissage, la relation entre le formateur et l'apprenant adulte ressemble à celle d'un mentor essayant d'aider un émule à décider de ce qu'il faut faire pour traiter un problème de vie important que celui-ci n'a peut-être pas encore clairement identifié comme la source de son dilemme. (p. 238).

Il s'agit d'un rôle complexe qui demande avant tout de bien comprendre et d'être à l'aise avec le processus de la transformation.

## 8.8 LES BÉNÉFICES DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

La participation au dialogue rationnel aide l'adulte à développer des capacités de réflexion critique qui lui permettent de questionner les croyances qu'il porte, de reconnaître les façons dont elles affectent sa vie et de se libérer des conditionnements familiaux, sociaux, éducationnels pour « acquérir des perspectives de sens plus englobantes, plus intégrantes, plus discriminatoires et ouvertes aux points de vue alternatifs. » (Mezirow 2001, p. 238). Ce faisant l'apprenant développe davantage d'autonomie comme apprenant et dans ses décisions, comportements et choix de vie. Le dialogue réflexif permet aussi d'élargir le champ de conscience pour jeter un regard

critique sur le milieu et faire des choix mieux éclairés par rapport à son implication et son engagement social. Pour Mezirow (2001) :

La transformation de perspective implique a) un renforcement du sens de soi, b) une compréhension plus critique de la manière dont les relations sociales et la culture d'un individu ont façonné ses sentiments et ses croyances, c) des stratégies et des ressources plus fonctionnelles et en plus grand nombre pour commencer à agir. (p. 178)

Il permet également de développer des capacités d'imagination et d'intuition pour générer de nouvelles options et des habitudes de raisonnement qui permettent de valider les croyances.

#### 8.9 LES LIMITES DU MODÈLE ET CONTRE-ARGUMENT À L'APPROCHE

Taylor a entrepris trois études exhaustives (1998, 2000, 2007) dans lesquelles il répertorie les résultats, conclusions et recommandations tirés des « nombreuses » thèses de recherche qui ont été faites autour de la théorie de la transformation de Mezirow. Les résultats témoignent de la pertinence de la théorie, du rôle crucial de la réflexion critique et du changement de perspective dans le processus de transformation et de l'efficacité des différentes phases du processus de transformation personnel élaboré par Mezirow. Les résultats font aussi ressortir qu'il reste encore beaucoup à faire pour faciliter l'application de ce genre d'apprentissage émancipatoire en classe et pour préparer les enseignants à pratiquer ce genre d'apprentissage. Taylor (2007) souligne également la nécessité de bien comprendre les dimensions éthiques et écologiques impliquées dans ce genre d'apprentissage.

Deuxièmement, il y a un manque de compréhension des conséquences connexes (écologie) à encourager l'apprentissage transformationnel dans

la classe. Par exemple, quels sont les effets de la transformation des étudiants sur les autres étudiants, l'éducateur, l'institution et les autres individus significatifs dans leur vie? (traduction libre) (p.187)

Pour Mezirow (1990), on l'a vu, tout passe par le rationnel. Il soutient que « La pensée et l'action logique sont les points cardinaux de l'éducation des adultes (p. 355). Toutefois les nombreuses recherches font ressortir que l'apprentissage transformationnel implique aussi des dimensions émotionnelles, culturelles, relationnelles, inconscientes et spirituelles qui ne peuvent être traitées seulement par les facultés logiques et rationnelles du dialogue de groupe, format favorisé par Mezirow (1990, 1991).

#### 8.9.1 La formule de réflexion dialogique et ses limites

Mezirow (1990, 1991) traite le changement de perspective par la logique, le raisonnement, la discussion de groupe, le partage et la remise en question de perspectives dans le but d'élargir la perception, la questionner, la valider par le consensus et pour pouvoir adopter le comportement le plus approprié à la situation. Son intervention se limite à la personnalité et à la conscience logique. C'est ce qu'avance Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) quand elles soulignent : « Ce qui est transformé au travers du processus de l'apprentissage transformationnel, ce sont plusieurs capacités mentales ou de conscience » (traduction libre) (p.147). Mezirow (2000, p. 17) ne fait pas référence aux dimensions intérieures dans son processus de transformation sauf pour le rêve et l'imagination qui relèvent eux aussi du mental. Rogers et Freire reconnaissent une dimension supérieure à l'humain, un « plus être ». Dans la conception de Rogers (1976) la personne « se sert [consciemment] de toutes les données que son système nerveux peut fournir [...] mais en reconnaissant que son

organisme total peut être, et c'est souvent le cas, plus sage que sa conscience » (pp. 287-288) alors que pour Mezirow toutes les dimensions de l'Être sont englobées dans la personnalité.

Les résultats de recherche de Taylor (1998, 2000, 2007) confirment que plusieurs dimensions de l'apprentissage transformationnel dépassent la forme logique et qu'il est possible de susciter la transformation par des voies autres que dialogiques pour provoquer un changement de perspective. On l'a vu au chapitre précédent consacré à Freire, la Vie Constructive (voir chapitre 11 pour plus de détails), une approche éducationnelle inspirée du Japon, est un bon exemple d'un type d'intervention transformationnelle où l'apprenant est guidé dans de profonds changements de perspective par une réflexion critique *silencieuse* pour lui permettre de dépasser les présomptions acquises dans son rapport avec des personnes significatives dans sa vie, en reconstituant les mémoires oubliées de ce qu'il a reçu, donné et des problèmes qu'il a causé à ces personnes. Selon Taylor (1998) :

Ces études et d'autres démontrent clairement que l'apprentissage transformationnel n'est pas seulement rationnel et dicté par la conscience mais incorpore plutôt une variété de façons extra-rationnelles et inconscientes de réviser les structures de sens. Elles ne confirment pas seulement l'importance de la raison dans l'apprentissage transformationnel mais reconnaissent aussi d'autre manière d'acquérir des connaissances qui sont d'importance égale dans le processus d'apprentissage. (traduction libre) (p.38)

Un autre aspect à retenir est que la formule de la discussion réflexive en groupe ne s'applique pas à tout le monde. D'après Mezirow (2000), sa réussite dépend pour beaucoup du niveau de conscience et de maturité du groupe. Le participant doit être capable de s'auto-motiver. Il possède la maturité émotionnelle pour gérer ses émotions,

accueillir celles des autres, maintenir le rapport et fait preuve d'une bonne capacité de raisonnement.

La technique du dialogue de groupe présente une autre limite. Dans ce genre d'exercice, l'apprenant n'est pas amené à faire confiance à son intuition, à sa guidance, à sa dimension intérieure. Il cherche à être confirmé dans sa pensée de l'extérieur. On sait aussi que le groupe est soumis lui aussi à l'influence de la culture du milieu et peut projeter cette forme pensée sur le groupe. Encore une fois le domaine de la transformation aurait avantage à s'inspirer de méthodes transformationnelles inspirées d'autres cultures ou du courant alternatif.

#### 8.9.2 Difficultés d'application en classe

On se souviendra que pour développer sa stratégie d'application de transformation individuelle Mezirow, s'est inspiré des stratégies d'intervention de Roger Gould, un psychiatre. Il a ensuite ajouté la dimension « éducationnelle » d'apprentissage émancipatoire héritée d'Habermas (1984) pour camper sa théorie en éducation. La théorie de l'apprentissage transformationnel semble donc dans ses applications, chevaucher entre la psychothérapie et l'éducation. C'est probablement ce qui pose les difficultés d'application expérimentées par les enseignants et relevées par Taylor (1998, 2000, 2007). Les résultats de ses recherches montrent que la méthode n'est pas facilement applicable en classe, qu'elle est complexe, qu'elle requiert une allocation de temps, une volonté de bâtir un climat de confiance et du doigté pour faire avec les émotions, les résistances, les deuils et les bouleversements que le changement de perspective entraîne non seulement chez l'apprenant mais chez ses collègues de classe et

ses proches. Les « conditions idéales » pour bien faire le travail d'accompagnement en fonction des dix étapes exigent du temps, un sens d'observation et du « timing » pour déterminer quand l'apprenant est prêt pour un changement de perspective. En d'autres mots, ces conditions sont presque impossibles à réaliser dans un contexte de classe normale étant donné les exigences de contenu et de développement de capacités techniques auxquelles le professeur doit veiller pour répondre aux exigences académiques. Taylor (1998) énumère ici plus en détails les défis que la pratique en classe représente :

[...] d'autres préoccupations, qui amènent de plus grands défis aux éducateurs d'adultes qui veulent encourager l'apprentissage transformationnel dans leur classe, ont fait l'objet de discussions. Ces défis incluaient le temps supplémentaire requis, le besoin d'un environnement favorable à l'échange intense de groupe, le travail avec des étudiants qui offrent plus ou moins de dispositions favorables par rapport au changement, la nécessité de traiter les sentiments et les émotions de façon sécuritaire et non menaçante et la compréhension du rôle de l'éducateur et des participants dans le processus de transformation [...] Ces défis ainsi que d'autres mentionnés dans les études mettent clairement en lumière les limites inhérentes à encourager l'apprentissage transformationnel et le besoin de plus amples recherches dans ce domaine. (traduction libre) (p.60)

L'approche de Mezirow est compréhensible dans sa conceptualisation mais compliquée dans l'application. Il semble que le concept initial se voulait être un simple recadrage de perception effectué en groupe alors que les études démontrent (Taylor 2000) que l'application est beaucoup plus complexe que Mezirow a bien voulu le laisser entendre ou le croire et qu'elle englobe des éléments d'affectivité et de rapport de confiance au leader et au groupe ainsi que des qualités de facilitation particulières pour accompagner les charges émotionnelles et le deuil. Toute une série de considérations

escamotées dans la conception originale posent des problèmes d'application et de compétences dans les milieux conventionnels d'éducation alors que les enseignants sont formés davantage à livrer un contenu qu'à faciliter le changement de perspective. Taylor (2000) explique:

Suite au déclin de l'andragogie, il semble qu'au cours des années 90, l'apprentissage transformationnel a essayé de répondre au besoin d'une pratique moderne de l'éducation des adultes. Cependant, malgré tout l'intérêt suscité, la pratique de l'apprentissage transformationnel demeure toujours inadéquatement comprise, documentée et représentée dans la littérature professionnelle. (traduction libre) (p. 24)

Tant qu'on s'en tient au niveau conceptuel et raisonné, la théorie ne pose pas de problèmes. Si on sort du cadre conceptuel, toutefois, pour l'appliquer sur le terrain, la réalité est tout autre. Mezirow ne tient pas compte suffisamment des effets de la réflexion subjective et du changement de perspective sur l'apprenant. Il déclenche un processus de changement sans vraiment l'encadrer. D'après Taylor (1998), malgré les efforts louables de Mezirow (1991) et de Cranton (1992) faits pour guider les enseignants dans leur application du processus d'apprentissage transformationnel, les enseignants ne semblent pas être suffisamment préparés pour répondre aux exigences et particularités de cette forme d'apprentissage. Selon Taylor (1998) :

Au-delà de fournir des lignes directrices superficielles sur la façon de créer des conditions d'apprentissage idéales et d'établir des relations attentionnées, empathiques et de confiance avec ses étudiants, on donne très peu de moyens pratiques à l'éducateur sur la façon de gérer au mieux la charge éthique et émotionnelle du terrain miné que constitue la pratique de l'apprentissage transformationnel. (traduction libre) (p. 57)

Un autre exemple d'application d'apprentissage transformationnel est la formation intensive en Gestalt donnée par des formateurs qualifiés et formés à

l'approche dans la formation en andragogie. La formation se fait en résidence en groupe, avec du personnel qualifié pour accompagner et faciliter un apprentissage transformationnel. On ne peut toutefois surimposer ce genre d'apprentissage aux pratiques et méthodes traditionnelles sans tenir compte des conditions essentielles et des compétences qu'il nécessite.

L'application est donc loin d'être facile et d'après les conclusions de Taylor (2000), la théorie de Mezirow aurait besoin d'être étoffée et sa stratégie remaniée pour inclure des éléments de contexte, de rapport de confiance au groupe et de compétences en facilitation particulières à cette forme d'apprentissage.

On peut observer aussi que dans de petites classes ou ateliers où sept ou huit participants, dans un contexte de formation de fins de semaines répétées, sont engagées dans des activités d'introspection guidée, d'expériences structurées et de dialogues personnalisés, des prises de conscience majeures peuvent survenir et changer les perceptions, la vie et l'action des apprenants. Cette situation d'apprentissage est habituellement inspirée d'une vision holistique de la personne et menée par des praticiens de la transformation de l'adulte formés dans diverses approches d'intervention d'aide.

## 8.10 LES DIFFICULTÉS D'IMPLANTATION DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

### 8.10.1 La difficulté du passage à l'action en transformation

Mezirow (1990) soutient que : « L'apprenant ne doit pas être privé d'une pleine compréhension de sa situation, de ses sentiments et de ses ressources, même s'il lui est

impossible d'agir en fonction d'elle » (traduction libre) (pp. 217-218). Du même coup, il reconnaît que « [...] le dialogue réflexif et les prises de conscience ne suffisent pas en eux-mêmes à générer un apprentissage transformationnel. Il est aussi nécessaire d'agir sur ses prises de conscience et de faire un retour sur son action » (traduction libre) (pp. 354-355). Donc la transformation demeure incomplète, « non-manifestée » tant que la nouvelle prise de conscience n'est pas actualisée. Toutefois d'après Mezirow (2001) :

L'unique objectif du formateur devrait être que l'apprentissage se fasse dans un climat de liberté et que l'apprenant décide, sur la base des meilleures informations disponibles, d'agir ou de s'abstenir et, dans le premier cas, qu'il décide de la forme et du moment de l'action. (p. 218)

À notre point de vue c'est justement ce manque d'encadrement à soutenir l'apprenant dans son effort pour actualiser le changement qui pose problème en transformation. C'est souvent à cette étape de la transformation que l'apprenant éprouve de la difficulté. Même consciente, la personne a de la difficulté à sortir de la passivité, à dépasser le sentiment d'impuissance acquis [effet pervers du modèle de dépendance] à cause des inconforts, des peurs, de la responsabilité et des efforts que représente le changement. On retrouve encore les forces d'autonomie et de conformité qui s'opposent. On préfère l'inconfort aux changements. L'approche psychothérapeutique nord-américaine entretient l'idée qu'on a qu'à comprendre le problème pour qu'il soit réglé. L'apprenant se maintient dans l'analyse plutôt que de passer à l'action. Une forme d'auto-sabotage pour éviter l'anxiété ou l'inconfort du changement. Des approches alternatives comme l'approche Morita en Vie Constructive® – *agir en fonction du but et non du sentiment* - et l'approche Kaizen (Maurer, 2004) – *la technique des petits pas* - inspirées toutes les deux du Japon fournissent des pistes de solutions intéressantes pour

contrer les effets de paralysie et de procrastination générés par la peur et l'effort du changement et aider l'apprenant à se maintenir dans l'action.

On retrouve le même phénomène en organisation. Rogers (1976) et Taylor (2007) considèrent tous les deux qu'un changement, pour être efficace, exige que les organisations fournissent les conditions, les ressources d'apprentissage et l'encadrement qui permettent aux employés d'actualiser leurs nouvelles prises de conscience. L'énoncé de Taylor (2007) est très clair sur ce point:

En d'autres termes, la prise de conscience cognitive des présupposés qui sous-tendent la connaissance et la transformation de notre façon de faire du sens n'étaient pas suffisants, d'autres facteurs devaient être mis en place. Ces facteurs incluent un appui continu de la part de l'institution à prendre action sur cette nouvelle compréhension en plus d'offrir à l'occasion des conseils précis sur la façon de mettre en pratique cette nouvelle compréhension (Garvett, 2004). Ceci devrait rappeler aux éducateurs que lorsqu'on encourage l'apprentissage transformationnel, l'apprentissage communicatif ne suffit pas. L'apprentissage instrumental (étapes précises à suivre, lignes directrices) est aussi nécessaire pour assurer que les étudiants ont les habilités nécessaires qui leur permettent d'agir sur cette nouvelle compréhension. (traduction libre) (p.187)

M. Pierre Collerette (2009) dans sa conférence intitulée *Plus ça change, plus ça continue de changer* reprend la même idée. Selon lui, les dirigeants présentent aux employés des objectifs vertueux, de grandes visions de restructuration sans leur fournir de « recette » ou d'indication de démarche ou de stratégie pour réaliser ces changements. C'est là, selon lui, une des raisons qui explique pourquoi seulement 30 % des projets de changement réussissent. C'est souvent à l'étape du passage à l'action que la peur s'installe et que l'initiative a besoin d'être soutenue. Freire (Humbert 1994, p. 7) a reconnu, comme on l'a déjà vu, qu'une des erreurs qu'il a faite est d'avoir cru naïvement que la simple prise de conscience des raisons de leurs conditions allait amener les

paysans à les changer. On lui reproche de ne pas avoir organisé le changement, de l'avoir stimulé sans vraiment l'encadrer pour lui donner une portée. Taylor (2007) fait le même genre de reproche à Mezirow. Il déplore aussi que les chercheurs qui ont étudié Mezirow n'aient pas dépassé le simple développement personnel pour évaluer l'impact de la transformation en temps réel.

#### 8.10.2 Le manque de préparation des enseignants

La formation des enseignants ne fournit ni les habiletés ni les compétences nécessaires pour effectuer ce genre d'accompagnement et d'encadrement. Cela explique probablement pourquoi très peu d'enseignants se risquent dans la facilitation de ce genre d'apprentissage qui éveille des dimensions subjectives de la personne qui ne peuvent être traitées seulement par le dialogue et le raisonnement logique. Nous pensons que Taylor (1998) a raison quand il dit que Mezirow sous-estime les compétences nécessaires à celui qui veut faire ce genre d'intervention. Notre formation avancée en programmation neuro-linguistique nous permet de corroborer la justesse d'observation de Taylor (1998) et de Merriam et Caffarella (1999) qui partagent les mêmes observations que Taylor, quand elles avancent :

Le fait que l'apprentissage transformationnel puisse être une activité forte en émotions et parfois même pénible inquiète Robertson (1996), qui observe que les éducateurs d'adultes ont besoin d'une meilleure préparation pour s'engager dans ce genre d'apprentissage. Dans l'apprentissage transformationnel, « la dynamique de la relation d'aide est complexe et implique souvent des défis professionnels tel que le transfert et le contre-transfert, la confidentialité, l'attraction sexuelle, la supervision et le burn-out, chacun présentant des considérations éthiques, légales et d'efficacité (Corey, Corey et Callahan). D'une façon générale, le domaine de l'éducation des adultes n'a pas relevé le défi de préparer et

d'appuyer les éducateurs d'adultes à traiter avec ces questions.  
(traduction libre) (Robertson, 1996, p.44) (pp. 337-338)

Peu de chercheurs relèvent ce point parce que, selon nous, ils n'ont pas l'expérience terrain qui leur permet de mesurer le niveau d'exigence et d'habiletés professionnelles nécessaires pour faire ce genre d'intervention. C'est ce que confirme l'étude de Taylor (1998) qui souligne que : « Bien que la théorie soit largement discutée, la pratique de l'apprentissage transformationnel n'a été que minimalement examinée, est inadéquatement définie et peu comprise » (traduction libre) (p.vii). Merriam et Caffarella (1999) et Taylor (1998, 2000, 2007) corroborent les observations de Robertson (1996, pp. 43-44) cité par Taylor (2000) selon lesquelles les enseignants n'ont pas la préparation adéquate ni les compétences pour accompagner ce genre d'apprentissage. Voici ce que rapporte Taylor (2000):

De plus, non seulement y a-t-il un besoin pour plus de recherche, mais plusieurs éducateurs d'adultes sont mal préparés pour l'énorme tâche de développer l'apprentissage transformationnel. Il serait facile d'arguer que « le domaine encourage naïvement et innocemment les éducateurs d'adultes à pratiquer de manière incompétente la facilitation de l'apprentissage transformationnel » (Robertson, 1996, p.50).  
(traduction libre) (p.24)

Par exemple, si on compare avec ce qui se donne comme formation en Programmation Neuro-Linguistique, le formateur doit d'abord pratiquer les stratégies d'apprentissage transformationnel sur lui et bien en comprendre toutes les dimensions avant de pouvoir effectuer un transfert de cette ressource chez l'apprenant. L'apprenant choisit et est au courant qu'il est dans un contexte d'apprentissage qui risque de susciter des changements en profondeur et de l'amener à changer des choses dans sa vie. Avant de s'engager dans la stratégie de changement on procède à un inventaire de congruence

pour s'assurer que l'apprenant est prêt et d'accord à tous les niveaux pour un changement de perspective. Le formateur est habilité à accompagner les transitions et à faire avec les résistances, les émotions et les deuils. Voilà donc un domaine d'apprentissage alternatif où les formateurs sont préparés à faire ce genre d'intervention. À part quelques rares expériences (Université de Sherbrooke, Colette Portelance) on ne retrouve pas d'équivalence à l'Université pour préparer les enseignants à faire ce genre d'apprentissage, le paradigme de la rationalité restant dominant. Pas surprenant que Taylor (2000) mentionne le manque de préparation des professeurs pour leur permettre de pratiquer ce genre d'apprentissage en classe. En fait pour pouvoir pratiquer l'approche de Mezirow et être confortable, les enseignants gagneraient à compléter leur formation par des formations professionnelles complémentaires dans des domaines alternatifs de la transformation. Une minorité de professeurs, généralement en éducation, sciences humaines et sociales s'y consacrent.

#### 8.11 MEZIROW ET LE CHANGEMENT EN ORGANISATION

Mezirow (2001) reconnaît que le rythme de changement accéléré qui se vit en organisation justifie encore plus le développement d'attitudes d'auto-direction et de capacité à se tourner vers des ressources intérieures qui répondent mieux aux nouvelles réalités que les réponses surfaites héritées de connaissances périmées. Il affirme ceci :

Le monde contemporain se caractérise autant par l'affaiblissement des structures d'autorité traditionnelles que par une nette accélération du rythme des changements qui interviennent dans la vie des adultes. Ces circonstances exigent de ces derniers une capacité à résoudre un registre de problèmes plus étendu que jamais sans qu'ils puissent compter, comme auparavant sur d'autres ressources que les leurs. Les valeurs

prescrites par la culture et les systèmes de croyances acquis à travers la socialisation risquent de ne plus être adaptés à ces tâches. (p. 53)

Rogers (1976) et Freire (1971) nous l'avons vu, favorisent le groupe intensif comme outil de transformation en organisation. Mezirow (2001) reconnaît lui aussi le pouvoir transformationnel des groupes de dialogue rationnel. Nous avons pu aussi observer, sur le terrain, comme gestionnaire de programme participant directement à la dynamique intensive de groupe, le pouvoir transformationnel du programme *Direxion*, un programme de développement en leadership pour les gestionnaires offert par le gouvernement fédéral. Le processus utilisé pour susciter le développement et la réflexion dans ce programme est le dialogue réflexif préconisé par Mezirow. Les participants sont invités à prendre conscience de leurs croyances et à élargir leurs points de vue en s'exposant à d'autres points de vue par le dialogue. Le groupe est bâti sur la confiance, l'acceptation, le non-jugement, le respect, le soutien mutuel et l'empathie. Chaque participant est invité à exprimer son point de vue dans un partage ouvert et chacun est libre de partager ce qui l'« allume » dans l'ici maintenant et ce que l'expérience ou l'échange suscite en lui comme réflexion. Toutefois la dimension de réflexion critique est quelque peu « aseptisée » par l'approche appréciative qui encadre le programme. Il n'en reste pas moins que les participants ont l'occasion de s'ouvrir à d'autres perspectives, de questionner leur point de vue, (influences, origines, programmations), leurs croyances et valeurs. Le développement touche trois niveaux de réflexion : la connaissance de soi, du contexte immédiat de travail et de l'interrelation qui existe entre les groupes d'influence - politiques, communautaires, culturels, d'affaires, de pression – et leur rôle dans la dynamique canadienne de façon à élargir le

point de vue et à prendre des décisions et à développer des politiques qui soient mieux ajustées aux différentes réalités et aux besoins des Canadiens. Nous pensons que Mezirow (2001) cerne bien les potentialités de ces groupes quand il explique que :

Les adultes peuvent apprendre ce que signifient, au niveau de leur microcosme, liberté, égalité, démocratie et émancipation en s'efforçant de réaliser ces idéaux dans des communautés de dialogue rationnel, et ils peuvent agir politiquement pour créer des relations interpersonnelles, des organisations et des sociétés au sein desquelles les autres à leur tour, peuvent découvrir le sens de ces valeurs. (p. 23)

On retrouve ici le modèle de changement par effet « d'osmose » suggéré par Knowles (1989 p. 95). Un changement qui cherche à influencer de l'intérieur sans déranger les systèmes en place. Toutefois les observations notées dans les phases de suivi du programme nous laisse à penser que de retour au travail les gestionnaires éprouvent énormément de difficultés à transmettre les valeurs d'auto-direction, de liberté, d'égalité, de démocratie, d'émancipation, d'initiative, cela dans un milieu hiérarchique, centré sur le conformisme. En peu de temps, ils sont « récupérés » par le système et recommencent à danser la danse du pouvoir. Ils utilisent leurs outils pour s'adapter et mieux servir le système [empowerment] plutôt que pour le changer ou pour s'en émanciper.

Mezirow (2001), tout comme Rogers (1976), reconnaît le pouvoir transformationnel des groupes de dialogue rationnel et souligne l'effet pernicieux des systèmes de contrôle ou de pouvoir qui ont tendance à s'installer quand le dialogue fait défaut. Il affirme :

Quand le dialogue rationnel échoue, nous nous tournons vers d'autres formes d'autorité pour résoudre nos différends. Aux États-Unis, [au Canada aussi] nous avons recours, bien trop facilement, à une solution

politique ou juridique, ou à une solution dictée par des dogmes religieux. Nous avons tout intérêt à réduire au minimum le nombre de ces solutions imposées et à ne pas laisser les systèmes politiques, juridiques ou religieux remplacer le dialogue rationnel. (p. 97)

Un bel exemple de cela est l'évitement de la prise de risque que l'on retrouve dans la fonction publique depuis quelques années par peur de représailles. Cet évitement se traduit par une prolifération de lois et de règles, de « solutions imposées » qui usurpent la capacité de jugement et de discernement.

## 8.12 CONCLUSION

Selon Mezirow et tous les autres théoriciens étudiés dans cet essai, la liberté, l'autonomie, l'auto-direction, la réflexion, le dialogue et l'émancipation sont des éléments essentiels de la transformation personnelle et organisationnelle. Mezirow (2001) favorise la libération, mais c'est davantage une libération intérieure des schèmes mentaux acquis sous l'effet des perceptions et des conditionnements. Mezirow (2001) déclare : « Nous sommes prisonnier de notre propre histoire » (p. 21). Alors que pour Freire (1971) la libération est davantage extérieure, l'apprenant se libère par la conscientisation des pressions et conditions sociales opprimantes.

Toutefois ces constructions du mental [influences intérieures ou extérieures] qui forment la personnalité n'ont rien à voir avec l'Essence de la personne. Comme l'affirme Taylor (2000) : « Le moi que je découvre n'est pas l'*Essence* [italique ajouté] de qui je suis, c'est une partie construite et en tant que telle sujette à réinterprétation. » (traduction libre) (p. 38). Selon Dirkx (1997), dans *Nurturing Soul in Adult Learning*, l'apprentissage qui nourrit l'Âme passe par la symbolique, l'imaginaire et la

contemplation – un processus très différent des processus mentaux d'habitudes de pensée auxquelles réfère Mezirow. Il explique :

Contrairement aux processus analytiques, réfléchis, et rationnels de transformation, décrits par Mezirow, apprendre à travers son âme encourage la connaissance de soi de manière symbolique, imaginative et contemplative. (Moore, 1992) L'âme est nourrit dans nos vies par les histoires, les chansons, les mythes, les poèmes et la réalité des expériences de vie de tous les jours. (traduction libre) (p. 83)

Le prochain chapitre est consacré à Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) dont les travaux sont précurseurs au mouvement d'intégration de la spiritualité à la théorie de l'éducation des adultes.

*Chapitre 9. Boyd et l'éducation transformationnelle*

## 9.1 BOYD ET L'ÉDUCATION TRANSFORMATIONNELLE

### 9.1.1. Introduction

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) avec son approche d'éducation transformationnelle, fait pénétrer dans un autre domaine de l'apprentissage transformationnel de l'adulte. Son approche permet d'accéder à des dimensions de conscience qui dépassent les dimensions psychiques : les sensations, les émotions et les pensées (Rogers/Knowles/ Freire/Mezirow). Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) nous propose des dimensions qui relèvent davantage de l'Âme : l'intuition, l'imagination, le rêve, le symbolisme. Pour lui, la transformation emprunte la forme du deuil, une sorte de lâcher prise de « transmutation » vers un autre état d'être, comme le serpent qui mue ou la chenille qui se transforme en papillon. On retrouve ici l'idée d'évolution, de croissance, de devenir « plus », que tous les théoriciens de cette étude partagent.

Tout comme Jung (1966), Boyd et Myers (1988) croient que certaines dimensions de la personnalité ne sont pas assujetties aux limites de temps et d'espace. Ces dimensions s'exercent en dehors du cadre logique de transformation de perspectives de sens proposé par Mezirow (1981). Boyd et Myers (1988) établissent, dans leur article intitulé *Transformative Education*, un parallèle intéressant entre les éléments de la théorie d'éducation transformationnelle de Boyd et la théorie de l'apprentissage

transformationnel de Mezirow (1981) que l'on retrouve au *Tableau comparatif Boyd et Mezirow* (tableau 4, p. 286-287).

De tous les théoriciens de la transformation étudiés, c'est certainement Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) que nous avons trouvé le plus hermétique et le plus complexe. Pour bien le comprendre et intégrer les différentes phases du processus de transformation qu'il présente, nous nous sommes appuyée sur une situation personnelle de travail sous la forme d'une étude de cas illustrée à la fin du chapitre en appendice G. Sa théorie est en grande partie inspirée de Jung (1966) et c'est, croyons-nous, ce qui en explique la complexité. Ryckman (1978) dans son livre *Theories of Personality* dit de Jung que « sa théorie [...] est complexe, ésotérique, et obscure dans plusieurs de ses aspects » (traduction libre) (p. 56) en grande partie à cause de la variété d'idées complexes empruntées de différentes disciplines : mythologie, théologie, histoire, philosophie, astrologie. Cela contribue à faire de son point de vue l'un des plus inusité et difficile d'accès parmi les travaux qui ont été rédigés sur la personnalité.

## 9.2 LA CONTRIBUTION DE BOYD

D'après Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), ce sont les travaux de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) qui ont ouvert le chemin à l'intégration de la spiritualité en éducation des adultes. Cette affirmation est appuyée par plusieurs auteurs. Elles écrivent : « L'approche psychoanalytique de l'apprentissage transformationnel de Boyd (Boyd 1989, 1991; Boyd & Myers 1988) a précédé le récent tourbillon d'attention

accordé à la spiritualité en éducation des adultes (Fenwick & English, 2004; Kovan & Dirks, 2003; Tisdell, 2003) ». (traduction libre) (p. 7)

Comme on l'a vu jusqu'à maintenant la forme d'apprentissage transformationnel préconisée jusqu'ici par les théoriciens de cet essai, passe essentiellement par les facultés mentales de raisonnement et de logique. Boyd (1994), dans le chapitre *Facilitating personal transformations in small groups*, s'oppose à l'idée généralement véhiculée et privilégiée en Occident que la personnalité est contrôlée et déterminée par l'ego (le moi inférieur). Selon lui : « Cette expansion de conscience implique plus que le simple ego personnel. On accepte d'emblée dans notre culture occidentale que l'ego est le principal responsable de l'élargissement de conscience. » (traduction libre) (p. 216)

Pour Boyd et Myers (1988), l'ego n'est qu'une des nombreuses constituantes de la personnalité, le Soi. Selon eux : « Pour comprendre l'éducation transformationnelle, il est essentiel de renoncer à l'idée que l'ego est le principal et même l'agent exclusif à l'origine du comportement » (traduction libre) (p. 268). Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) est conscient de dimensions inaccessibles à Mezirow (1981). Il utilise le dialogue de groupe, l'imagination et la métaphore pour donner accès à l'apprenant à des dimensions inconscientes du subconscient et faciliter des transformations en profondeur. Dans son article *Transformative Learning and the Journey of Individuation*, Dirks (2000a) rend hommage aux efforts d'innovation de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) et souligne les retombées de son approche tout en reconnaissant l'étendue des défis que présente l'application de la théorie quand il mentionne :

Les approches de recherche en éducation, même en apprentissage transformationnel, sont largement dominées par une conception du savoir

rationnelle, logique, qui relève de l'ego. Pour commencer à percevoir les manifestations mytho-poétiques de l'apprentissage transformationnel en apprentissage des adultes, nous devons être en mesure de concevoir l'apprentissage et le savoir comme des processus imaginatifs. Bien que les défis théoriques et méthodologiques soient grands, les efforts de pionnier faits par Boyd dans ce domaine nous permettent d'entrevoir les possibilités et avantages d'un tel effort. (traduction libre) (p. 5).

La théorie de l'éducation transformationnelle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) vise la transformation à des niveaux subtils qu'on ne peut accéder par l'analyse mentale rationnelle. Pour rejoindre ces zones inconscientes, il faut dépasser l'analyse et laisser émerger et accueillir à la surface des informations enfouies profondément dans le subconscient qui sont à l'origine de comportements et situations malencontreuses de notre vie qui limitent ou freinent notre évolution. Le même concept est repris par Freud (1968, 1976) qui toutefois subjugue l'inconscient à l'ego alors que Jung (1964, 1967) lui donne un rôle central.

Wilber (2000) reconnaît lui aussi l'importance d'établir un dialogue avec l'Âme pour atteindre des dimensions inaccessibles par le mental. Il souligne :

De même, si on plonge profondément dans l'esprit, dans cette dimension profonde à l'intérieur de soi, dès le moment où le mental se calme complètement et qu'on se met à écouter attentivement dans ce Silence infini, l'âme commence à murmurer, et sa voix douce mène l'individu beaucoup plus loin que ce que le mental aurait pu imaginer, au-delà de ce que la rationalité pourrait tolérer, au-delà de tout ce que la logique pourrait supporter. (traduction libre) (p. 106)

Maslow (2008) lui aussi a reconnu – on le verra au prochain chapitre – à la fin de sa vie, que certaines expériences spirituelles dépassent le besoin d'accomplissement de soi et nécessitent d'autres voies d'intervention.

Plusieurs théoriciens importants endossent l'idée de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) que certaines dimensions importantes de la personne ne peuvent être atteintes seulement par les fonctions mentales de raisonnement et de logique et qu'on doit avoir recours à d'autres moyens pour les rejoindre.

### 9.3 LE PARCOURS DE BOYD : HISTORIQUE ET INFLUENCES

La pratique d'éducation transformationnelle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) est fondamentalement humaniste. C'est ce que Boyd et Myers (1988) révèlent quand ils mentionnent : « Ce qui est possible c'est d'utiliser des pratiques communes à toute éducation humaniste tout en reconnaissant les contributions uniques apportées par l'éducation transformationnelle » (p. 280). Pour Boyd (Boyd & Myers 1988) l'éducateur est un guide. L'élan de transformation vient de la personne et nécessite, courage, authenticité, engagement et initiative. Il favorise un apprentissage autodirigé. Selon Boyd (1994) : « L'individu, confronté à lui-même dans un petit groupe, accepte la responsabilité de sa croissance et la rencontre avec le soi encore inexploré ». (traduction libre) (p. 234)

L'éducateur est invité à créer un climat de respect et de confiance, à démontrer de l'empathie, de l'authenticité et de l'ouverture (non-jugement). L'objectif ultime est de libérer le potentiel humain pour former un tout intégré en établissant un pont entre les fonctions de la psyché conscientes et inconscientes. On retrouve dans ce concept l'idée d'auto-actualisation de Maslow (1954). On reconnaît également l'influence de Maslow

dans la façon dont Boyd (Boyd & Myers (1988) expliquent les forces de dualité qui s'expriment dans une telle transformation. Selon eux :

L'éducation transformationnelle présuppose qu'il y a en l'homme deux forces fondamentales qui rejaillissent de l'intérieur pour rejoindre la conscience, l'une insiste pour maintenir le statu quo à tout prix, l'autre tente de mettre fin à l'ordre actuel des choses. (traduction libre) (p. 276)

Cet énoncé reprend à peu de choses près l'idée déjà manifestée par Maslow (1972), que cite Knowles (1990) :

Selon lui [Maslow 1972], lorsqu'un individu tend vers un objectif, son évolution est déterminée par l'interaction de deux forces qui résident en lui. L'une d'elles, sous l'effet de la peur, prône la sécurité et l'attitude défensive, tend à le faire régresser et à s'accrocher au passé...L'autre le pousse en avant vers l'accomplissement et l'unicité de son Moi ainsi que vers la pleine mise en œuvre de l'ensemble de ses capacités. (pp. 23-24)

On repère donc facilement les influences humanistes et andragogiques dans l'approche de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) autant dans le processus que dans le contenu. C'est Jung (1966) qui aura toutefois la plus grande influence sur lui. Son approche de la transformation est en grande partie inspirée de la psychologie des profondeurs dans le courant de pensée de Jung (1966). Ce dernier croyait que des éléments de la psyché – ombre, anima, animus, inconscient collectif - tenaient aussi une part d'influence dans le comportement et qu'on ne pouvait tout expliquer par les événements de l'enfance comme le soutenait Freud (1968, 1976).

Sa définition de la transformation personnelle est aussi directement inspirée de Jung (1964). Boyd (cité par Taylor 1998, p. 13) la définit comme : « [...] un changement fondamental dans la personnalité de l'individu qui implique à la fois la résolution d'un

dilemme personnel et un élargissement de conscience dont le résultat est une plus grande intégration de la personnalité ». (traduction libre)

Guidé par Jung (1966), Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers, 1988) utilise le voyage intérieur stimulé par l'imagerie, la métaphore, l'imagination pour faire remonter à la surface des dimensions de l'inconscient et de la psyché – ombre, animus, anima, personnalité publique, inconscient individuel et collectif – qui influencent le comportement sans que la personne n'en soit vraiment consciente. Selon Taylor (1998) :

Le modèle de transformation de Boyd prend racine dans le travail d'analyse psychologique de Carl Jung étudié dans le contexte des comportements en petit groupe. Le processus de toute une vie qui permet de prendre conscience par la réflexion des structures psychiques (ego, ombre, inconscient collectif personnel, etc.) qui forment la personnalité, est un voyage intérieur d'individuation. L'individuation implique la découverte de nouveaux talents, un sentiment de pouvoir et de confiance, une compréhension plus profonde de sa nature intérieure et un plus grand sens de responsabilité individuelle. (traduction libre) (p. 13)

L'éducation transformationnelle a comme objectif spirituel d'aider l'apprenant à prendre conscience qu'il « porte en lui une vérité et des connaissances qui transcendent les influences socio-économiques, politiques et culturelles » (Boyd and Myers 1988, p. 282) (traduction libre) qui le conditionnent, qu'il est « esprit » et pas seulement une personnalité « conditionnée » (Freire 2006, p. 37).

## 9.4 CONCEPTS CLÉS DE BOYD

### 9.4.1 Émancipation et réalisation de soi

Contrairement à Mezirow (1981) qui fait de l'ego l'élément moteur de la transformation, Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers, 1988) croit que l'ego n'est qu'une des nombreuses dimensions qui composent la personnalité. Boyd (Boyd 1991, Boyd &

Meyers 1988) pense tout, comme Jung, que le dialogue intérieur permet de rejoindre des dimensions profondes de notre personne, d'aller au-delà du personnage public pour se reconnaître comme esprit et ultimement atteindre la réalisation de soi. Le Soi est l'élément moteur chez Boyd. Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) la personnalité est composée d'un ego, d'un inconscient individuel et d'un inconscient collectif qui « fait pression sur le Moi » (Jung, 1964, p. 12, version originale 1933). Il définit l'inconscient collectif comme la « mémoire évolutive » qui contient les réminiscences des comportements adoptés et abandonnés en cours d'évolution qui s'expriment sous forme de symboles. Dans les mots de Boyd et Myers (1988) : « Ainsi, ce contenu inconscient est le point d'origine des modèles primordiaux et anciens établis dans la psyché durant les millions d'années de vie. Nous n'obtenons qu'une impression vague et illusoire du contenu de cet inconscient par les symboles [...] » (traduction libre) (p. 273)

Taylor (1998) identifie chez Boyd un objectif d'émancipation semblable à celui que propose Mezirow (1990,1991) : « Semblable à Mezirow, la vision de la transformation de Boyd reflète une réintégration psychologique, « les vieux schémas de pensée, de sentiment et d'action, qui avaient empêché la croissance, ont finalement été rejetés » (Boyd and Myers 1988, p. 279) (traduction libre) (p. 17).

Dans les deux cas, l'apprenant prend conscience et se dépouille graduellement des modèles inconscients qui influencent et dominent la personnalité pour graduellement se reconnaître comme une entité distincte et cheminer vers sa réalisation. On peut voir là une forme de réintégration, de réappropriation du Soi. Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd &

Meyers 1988) cette réintégration du Soi se fait par un processus de différenciation dans la première partie de la vie alors que la personne apprend à reconnaître qui elle est en essence – ses qualités, talents, aspirations innées – son caractère unique, pour s’harmoniser dans la deuxième partie de sa vie avec sa dimension intérieure, le Soi, pour former un Tout intégré.

#### 9.4.2 L’éducation transformationnelle

Dans l’optique de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) la forme d’éducation transformationnelle qu’il préconise (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) va plus loin que le changement de perspective. Permettre à l’apprenant d’émerger à une nouvelle façon d’Être en élargissant la conscience, cela va plus loin que le recadrage de perspective qui relève surtout de la logique. Un élément clef du processus éducatif de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) est le pont qu’il fait entre la conscience individuelle et la conscience collective. En utilisant la métaphore, Boyd (Boyd 1991, Boyd & Meyers 1988) permet à l’apprenant d’accéder à la mémoire collective inscrite dans la psyché au fil de l’évolution et qui influence de façon inconsciente ses comportements : on peut penser à l’instinct prédateur, aux modèles d’autorité intégrés, au réflexe de battre en retraite ou d’attaquer et à des modèles archétypaux intégrés. On ne travaille plus seulement au niveau des croyances acquises dans cette vie-ci mais avec les informations inscrites dans le gabarit génétique de la conscience évolutive qui donnent naissance à des formes inconscientes de pensée et de comportement. Pour Boyd et Myers (1988) :

L’éducation transformationnelle n’a pas pour objectif principal un raisonnement clair mais plutôt un engagement à une façon différente d’être Soi dans le monde. Par une observation minutieuse de

l'information [...] une personne obtient un élargissement de conscience qui éclaire des pistes d'actions qui conviennent mieux à ses aspirations et à ses croyances profondes. L'exercice de discernement entraîne de nouvelles figures de sens qui génèrent, au sein de la personne, un enthousiasme à faire de nouveaux choix et même le courage de les mettre en pratique. (traduction libre) (p. 276)

Comme on l'a vu, l'approche d'éducation transformationnelle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) vise l'unicité, la globalité. Boyd et Myers (1988) identifient deux phases importantes de développement dans le processus de réalisation du Soi : une longue phase de différenciation - qui favorise la « transcendance des limites habituelles de l'identité et de l'expérience » (Walsh & Vaughn, 1980 dans Maslow, 2008, p. 367) - suivie d'une phase d'intégration avec le Soi, la conscience supérieure, qui mène à la globalité de l'Être. Ils résument ainsi l'objectif de cette forme d'éducation :

En résumé, l'objectif de l'éducation transformationnelle dans la première moitié de vie est d'appuyer le processus de différenciation en facilitant les échanges entre le monde de l'ego en croissance et le monde intérieur du Soi de l'individu. Dans la seconde moitié de la vie, le centre d'attention se déplace de plus en plus de la différenciation vers un objectif et des processus d'intégration. Ainsi, les buts de l'éducation transformationnelle dans la seconde moitié de la vie visent à aider les individus à développer une vie unifiée et intégrée. (traduction libre) (pp. 266-267)

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) refuse de positionner l'ego comme celui qui est en charge de la personnalité. Le concept du Soi, qui englobe plusieurs aspects de la personnalité, est un concept fondamental de la théorie de l'éducation transformationnelle. Boyd & Myers (1988) expliquent :

[...] une différence qui est cruciale en éducation transformationnelle est le concept de Soi. Le Soi est vu comme la personnalité entière et l'ego, qui contrôle les fonctions conscientes de la vie quotidienne et qui sert de siège à la conscience, n'est qu'une partie du Soi. (traduction libre) (p. 265)

Parmi les aspects éducationnels qui ressortent de cette forme d'éducation on retrouve :

- Une prise de conscience et une intégration de dimensions intérieures non-reconnues qui affectent notre façon d'être et qui s'expriment par des symboles et des images qui vont au-delà du conscient et des conditionnements individuels, sociaux, et politiques qui forment l'ego et maintiennent la personnalité en place.
- Une conscience approfondie de la réalité totale du Soi.
- Un sentiment d'intégrité (le vrai Soi) et d'enracinement dans la Réalité globale.

Il s'agit pour l'éducateur de relancer le questionnement à partir d'éléments du langage qu'il repère dans la discussion. L'apprenant choisit de s'arrêter et d'explorer plus en profondeur ce qui émerge à la conscience ou bien il ignore et continue de maintenir le comportement.

#### 9.4.3 Le processus de discernement

Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) le processus de discernement est une sorte de voyage contemplatif - fait de transitions et de phases de deuil - qui permet d'élargir le point de vue. Par l'utilisation des symboles, et de la métaphore l'apprenant est invité à entreprendre un dialogue avec les dimensions inconscientes de sa psyché en utilisant son imagination, sa réflexion critique et la contemplation qui font émerger à la conscience des éléments d'influence inconnus jusqu'alors. C'est ce qu'il appelle le discernement. Taylor (1998) le définit ainsi : « Le discernement est une approche holistique qui ouvre la voie à des intuitions contemplatives, à une compréhension

personnelle et à une vision de la vie dans sa relation avec le Tout ». (traduction libre)  
(p.15)

Selon Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988), le processus de discernement qui mène à la transformation se fait en trois étapes :

- a) L'écoute – une partie de moi signale qu'elle en a assez du comportement aliénant et qu'elle est prête à passer à autre chose pour continuer son évolution
- b) L'acceptation – oui j'ai ce comportement et il nuit à mon évolution. Il restreint ma façon d'Être dans l'univers, il m'empêche d'être totalement moi-même, un être libre.
- c) Le deuil – les modes usuels de réactions ou de réponses par rapport au milieu deviennent inopérants. Un processus de deuil s'en suit. Je laisse aller un vieux comportement pour en adopter un qui reflète davantage ma dimension profonde d'Être. Ce changement force une réinterprétation de l'univers qui m'entoure, un réajustement qui génère un enthousiasme à adopter un nouveau comportement plus conforme à mon identité d'Âme et le courage de poursuivre ma destinée.

#### 9.4.4 Le deuil élément clé de la transformation

On l'a déjà vu, selon Rogers (1976, p. 157), toute tentative de reconsidération d'un aspect de la structure du moi [ego, mental inférieur] provoquera de l'inconfort et de la résistance. Rogers (1976) mentionne :

[...] toute croissance personnelle est marquée par une certaine désorganisation suivie de réorganisation. La souffrance qu'impliquent la compréhension et l'acceptation de nouveaux aspects de soi, le sentiment d'incertitude, de flottement, et même de trouble à l'intérieur de soi, sont

tous intimement liés au plaisir et à la satisfaction d'être davantage et plus pleinement soi-même et de fonctionner plus pleinement. (p. 290)

Le mental inférieur est un moi programmé (conditionnements parentaux, sociaux, éducationnels) qui est confortable tant qu'il peut répondre à son environnement à l'intérieur du cadre connu. Il résistera à toutes notions qui pourraient compromettre des éléments du cadre appris même si c'est pour le mieux. Le mental inférieur a horreur du changement. Il s'attachera de toutes ses forces au connu. C'est une faculté programmée par des normes pour aider la personne à intégrer et à fonctionner en société, mais dont les capacités d'émancipation sont limitées à moins que l'apprenant n'ouvre à d'autres dimensions plus subtiles de la personnalité.

Boyd et Myers (1988) font de la phase de deuil du processus de discernement l'élément central du processus éducatif. Ils précisent :

Se distinguant radicalement de la référence occasionnelle que fait Mezirow aux sentiments d'inconfort et de désorientation vécus par un individu, l'éducation transformative identifie le deuil comme une condition essentielle du potentiel de transformation personnelle; le processus de deuil, décrit comme un processus en quatre étapes, est au centre de la dynamique du discernement. (traduction libre) (p. 280)

Pour Mezirow (2001) le sentiment d'inconfort et l'événement perturbateur sont le point de départ du processus transformationnel. Ces éléments nous sont apparus plus fondamentaux au processus de transformation suggéré par Mezirow (2001) que ce que laissent entendre Boyd et Myers (1998). Selon Mezirow (2001) :

La transformation de perspective peut se produire de deux manières : soit à la suite d'une accumulation de transformations de schèmes de sens provoquée par une série de dilemmes ; soit en réponse à un dilemme

marquant imposé de l'extérieur : un décès, une maladie, une séparation ou un divorce, le départ des enfants, l'obtention d'une promotion ou un esport de promotion déçu, l'échec à un examen important, ou la mise à la retraite. Le dilemme perturbateur déclenchant le processus de transformation peut également découler soit d'un dialogue, d'un livre, d'un poème ou d'un tableau révélateurs, soit de la volonté de comprendre une culture différente avec ses coutumes qui vont à contre-courant de nos propres présuppositions auxquelles nous étions attachés jusqu'alors. N'importe quelle contestation majeure d'une perspective établie peut aboutir à une transformation. Ces contestations sont pénibles ; elles remettent souvent en cause des valeurs personnelles auxquelles nous tenons profondément et menacent le sens même de notre "moi" (p. 184-185).

Toutefois une des remarques de Taylor (1998) qui pourrait expliquer le commentaire de Boyd (1988) est que Mezirow : « ...tend à éviter ou à ne donner qu'une attention minime aux défis d'analyse profonde associée à la transformation personnelle, tels que la dimension émotionnelle qu'elle comporte, l'emphase accordée à la conscience de soi, et le besoin de résoudre des situations du passé » (traduction libre) (p. 19).

Lorsque réussie, la phase de deuil préconisée par Boyd & Myers (1988) mène à une vie plus intégrée et transformée. En voici les quatre étapes (adapté de Boyd & Myers 1988, pp. 278-279) :

- 1) La personne vit un sentiment de paralysie et de panique - ce qui fonctionnait avant ne fonctionne plus – elle vit un déséquilibre.
- 2) Elle s'accroche à son ancienne façon de faire ou de réagir et blâme les autres pour la frustration ressentie.

- 3) Une désorganisation et une désespérance s'installent, les actions passées générées par le comportement n'ont apporté qu'insatisfaction et la tentative actuelle de les répéter échoue.
- 4) Un rééquilibrage et une réintégration s'amorcent, la personne lâche prise sur une ancienne façon d'être qui l'empêchait de croître et de se réaliser. Elle adopte un nouveau comportement, sa situation change et lui permet d'envisager de nouvelles réalisations.

#### 9.4.5 L'utilisation de la métaphore :

Boyd (1994) a recours principalement à la métaphore, à la réflexion et à l'imagination créatrice pour guider les observations et relancer les participants dans une démarche de prise de conscience et d'ouverture à des influences inconscientes qui affectent leur façon de penser, de percevoir l'univers autour d'eux et de réagir. Il s'agit là d'un processus complexe et exigeant. Boyd (1994) l'explique : « Pour accéder aux messages que porte la métaphore, il faut d'abord avoir le courage de prendre contact avec l'inconscient et ensuite la volonté de s'engager dans un dialogue avec des éléments de contenu inconscients qui requièrent réflexion et une imagination vive. » (traduction libre) (p. 219)

La métaphore en étant vague et imagée empêche les apprenants de se reconnaître dans des comportements spécifiques. Elle ne vise pas un apprenant en particulier mais la dynamique de groupe dans son ensemble. Elle est non menaçante et fournit l'espace nécessaire à l'apprenant pour donner un sens à l'interprétation. Une telle approche protège l'intégrité et l'espace personnel du participant (Boyd, 1994, p. 220). L'éducateur

doit toutefois s'assurer que la métaphore est pertinente et introduite au bon moment dans la séquence de développement de la dynamique de groupe. En utilisant la métaphore, l'intervenant cherche à faire relâcher l'emprise de l'ego suffisamment longtemps pour permettre à l'apprenant de percevoir le message qui remonte de l'inconscient et éventuellement, d'engager un dialogue avec cette partie en lui. La métaphore sert de pont avec des mondes intérieurs dont l'apprenant ne connaissait même pas l'existence (Boyd, 1994, p. 231).

Ce processus transformationnel n'est pas pour les « petites natures », comme l'expliquent Boyd et Myers (1988) : « Le courage, l'honnêteté, la motivation et le travail sont exigés de soi durant ces parcours. L'entraide, l'amour et la sagesse doivent aussi être au rendez-vous. Le trajet n'est pas pour les faibles et ne doit pas être entrepris dans l'isolement » (traduction libre) (p. 283).

#### 9.4.6 La nécessité du groupe

Le travail se fait dans des petits groupes de croissance qui peuvent prendre la forme de groupes de counselling, de thérapie, d'entraide, de développement en communication interpersonnelle. Le groupe est une sorte de laboratoire vivant qui permet à l'apprenant de faire émerger à la surface des émotions, réactions ou interprétations dont les ramifications inconscientes lui avaient échappées jusqu'à maintenant et d'entreprendre un dialogue avec elles. Boyd (1991) précise : « Le petit groupe peut offrir le cadre qui nous permet d'entreprendre et de pousser plus loin l'examen des parties inexplorées de nos vies qui nous maintiennent en esclavage » (traduction libre) (p.234). Le dilemme vécu force à un choix par rapport à un

comportement déjà utilisé mais qui soudainement est perçu comme une limite au développement et à l'évolution de la personne. Pour accompagner ce genre de développement le facilitateur doit avoir fait lui-même l'expérience de ces phases de transition, de ces passages obligés vers de nouvelles façons d'être.

Boyd (1991) souligne que - d'après ses recherches - les étapes de développement observées chez l'individu sont en tous points semblables aux étapes de développement observées dans les petits groupes (p. 121).

#### 9.5 PARALLÈLE ENTRE BOYD ET MEZIROW

Boyd & Myers (1988) établissent un parallèle intéressant avec Mezirow (1981) dans leur article *Transformative education* qui fait clairement ressortir les différences entre les deux approches. Le lecteur trouvera dans le tableau comparatif qui suit un sommaire de ce qui distingue les deux approches.

<b>TABLEAU 4</b> <b>Tableau comparatif Boyd et Mezirow</b>		
	<b>Mezirow</b>	<b>Boyd</b>
Style d'apprentissage	Apprentissage transformationnel	Éducation transformationnelle
Objectif global	Émancipation/Libération des schèmes de pensée acquis sous la force des conditionnements	Émancipation/Libération graduelle de vieilles façons de penser, de ressentir et d'agir emmagasinées dans l'inconscient.
Objectif d'apprentissage	Prendre conscience des schèmes de pensée ou de	Prendre conscience des modèles inconscients qui

Résultat	<p>croissance limitatifs et élargir le point de vue et poser une action plus satisfaisante</p> <p>Résolution de problèmes Capacités mentales élargies (accès à de nouvelles ressources, capacité de raisonnement et de validation élargie). « Savoir différemment »</p>	<p>influencent le comportement, intégrer et former un Tout cohérent.</p> <p>Réalisation de soi Une façon plus appropriée d'Être avec la vie. « Être autrement »</p>
Processus	<p>Réflexion critique Dialogue de groupe Changement de perspective/recadrage</p>	<p>Voyage contemplatif Dialogue avec la partie inconsciente Discernement/deuil</p>
Voyage	<p>Extérieur/conscient Raisonnement : schèmes de pensée, perspectives, croyances Réflexion critique Dialogue de groupe</p>	<p>Intérieur/inconscient Subconscient : archétypes, imaginaire, mémoires évolutives, instinct primaire Contemplation Dialogue entre l'égo et la dimension intérieure, le Soi</p>
Dimension de la personne visée	<p>La personnalité (partie observable en dehors de l'eau). L'égo est le maître.</p>	<p>Le Soi. Lien entre la partie différenciée (ego) et les dimensions inconscientes de la psyché humaine (partie non-observable sous l'eau) Le Soi est le maître.</p>
Rôle de l'éducateur	<p>Mentor : aide l'apprenant à questionner ses schèmes de pensée pour identifier de nouvelles ressources plus appropriées et agir sur son environnement. Dynamique de groupe Provocateur empathique Co-apprenant</p>	<p>Guide : guide l'apprenant à explorer ses mondes intérieurs par la métaphore et l'imagination. Dynamique de groupe Provocateur empathique Accoucheur de pouvoir spirituel.</p>

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) et Mezirow (1981) visent tous les deux l'émancipation des schèmes (mentaux et inconscients) intégrés qui forment la personnalité pour atteindre le plein épanouissement. Mezirow (1981) utilise la logique et le dialogue réflexif rationnel et Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) la contemplation et le dialogue réflexif avec l'inconscient pour susciter le changement. Les outils qu'offre Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) pour permettre à l'apprenant de prendre conscience et d'accéder à l'inconscient collectif sont davantage d'ordre contemplatif (métaphores, réflexion critique, symbolisme, imaginaire) qu'analytiques et logiques (réflexion critique, recadrage) comme Mezirow (1981, 1991).

Pour les deux théoriciens, l'éducateur est un « provocateur empathique » qui stimule le questionnement pour faire émerger à la conscience des dimensions inconscientes qui influencent le comportement et forment la personnalité. Dans les deux cas, le travail se fait en petits groupes qui servent de catalyseur et fournissent les conditions qui favorisent l'apprentissage. Les deux se complètent en quelque sorte. L'un s'intéresse aux éléments inconscients du mental inférieur (schèmes de pensée, croyances) l'autre au mental supérieur (l'inconscient individuel et collectif). Pour Mezirow (1981, 1990), tout s'explique par l'ego, alors que Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) introduit des dimensions plus subtiles et inconscientes de la personnalité.

Selon Boyd et Myers (1988), Mezirow (1981) considère que les présuppositions et la notion des rôles et des relations acquis sous l'effet de la socialisation sont des schèmes de pensées « solidifiés » dont l'ego doit se départir par un processus de résolution de problème (p. 267). Il pense que tout s'explique et passe par l'ego. Il ne

reconnaît pas les zones inconscientes derrière ces mêmes schèmes de pensées et leur influence sur les comportements qui en découlent.

Le mental est un outil d'habitude, un peu comme les sillons d'un disque. Aussi longtemps que l'on opère à l'intérieur de ses paramètres, il retombe dans le sillon des habitudes de pensées acquises et maintient la personnalité en place. Il donne l'impression de changer mais en fait il ne fait que continuer d'explorer d'autres coins du même carré de sable. Il n'a pas la capacité d'innovation. La créativité relève de l'imagination, une qualité de l'Âme. C'est pour cela qu'Einstein (2006) disait qu'« on ne peut régler nos problèmes à partir du même niveau de pensée avec lequel on les a créés » (traduction libre) (<http://proverbmountain.blogspot.com/2006/10/albert-einstein-quotes.html>). On doit s'élever au-dessus du mental pour s'ouvrir à d'autres univers de possibilités inaccessibles au mental. L'accès à l'inconscient offre des dimensions complètement inaccessibles au mental. Le mental, l'ego, de par sa nature, doit assurer une certaine stabilité à la personnalité. Il va résister et manifester de l'inconfort par rapport au changement. On observe le même phénomène en organisation quand il est question de procéder à un changement de « culture ».

#### 9.6 BOYD ET L'ANDRAGOGIE

On retrouve plusieurs éléments andragogiques dans l'approche d'éducation transformationnelle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988). Dans la conception de Boyd (1994), l'éducateur d'adulte joue le rôle d'un guide. Il ne dirige pas. Il doit adopter une attitude d'empathie, d'authenticité, d'ouverture et de confiance dans le processus qui

se rapproche beaucoup du facilitateur. Toutefois il ne se pose pas comme observateur. Il partage avec le groupe la sagesse acquise au fil de ses propres voyages intérieurs.

Il est difficile, on peut le comprendre, pour un leader de faire partie d'un petit groupe sans entreprendre de le diriger. L'approche que je préconise [...] ne fonctionnera pas à moins que le leader arrive à comprendre et à apprécier totalement la nécessité de se détendre. Il est important, sinon essentiel, que le (la) leader ne s'oblige pas à faire quelque chose simplement parce qu'il (elle) se sent obligé(e) de par son rôle de leader. (traduction libre) (p. 227)

Le processus d'apprentissage est autodirigé. Comme le souligne Rogers (1968) : « C'est un genre de découverte qui ne peut s'enseigner. Son essence est cet aspect d'auto-découverte. [...] Le maximum que quelqu'un puisse faire pour le transmettre à quelqu'un d'autre est de créer certaines conditions qui rendent possible ce type d'apprentissage. » (p. 158). Il part de l'expérience présente, de l'ici et maintenant. L'élan de transformation vient de la personne. Il nécessite courage, honnêteté, volonté et travail. Il vise la réalisation de soi, le plein développement de la personne et de son potentiel par une intégration et un accord des dimensions conscientes et inconscientes.

#### 9.7 LE NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) favorise une intégration de toutes les composantes de la personnalité : corps, pensée et esprit. L'ego n'est qu'une des constituantes de la personnalité.

L'exercice de groupe permet d'établir un dialogue conscient entre la dimension intérieure (le Soi, la partie sous l'eau) et la partie extérieure (la personnalité, l'ego, la pointe de l'iceberg). Le processus de discernement est à la fois intuitif et réflexif. Le

voyage guidé d'observation et d'intériorisation des symboles, images et archétypes, qui remontent des profondeurs des mondes intérieurs et transparaissent dans l'échange, permet à l'apprenant de prendre conscience de dimensions inconscientes de sa personnalité, qui sont à l'origine de ses croyances, valeurs et comportements pour s'en libérer et vivre une vie entière et intégrée.

#### 9.8 LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR EN ÉDUCATION TRANSFORMATIONNELLE

Dans cette approche éducative, l'éducateur joue à la fois le rôle de guide expérimenté (qui a lui-même fait l'expérience de ces phases de transition et de deuils) et de provocateur indulgent, c'est à dire qui encourage l'éveil à des réalités inconscientes qui dérangent, sans juger, avec respect, bienveillance et compassion. Dans les termes de Boyd et Myers (1988), il agit comme « facilitateur du pouvoir spirituel » pour permettre à l'apprenant de dépasser les limites de l'ego et d'élargir son champ de perception.

Les éducateurs d'adultes sont des facilitateurs du pouvoir spirituel [...]. Le processus de discernement dont nous avons parlé plus haut est toujours complexe et difficile, mais il témoigne du fait qu'il y a plus dans le savoir que le simple raisonnement. Et le « plus » du savoir, nous l'appelons pouvoir spirituel. Le dialogue avec cette vérité intérieure, qui nous met en contact avec ce pouvoir spirituel, nous permet de transcender les limites de perception de l'ego et de commencer à voir la réalité dans une perspective plus large nourri par le Soi. Nous appelons ceci le chemin de la transformation. (traduction libre) (p. 282)

Il aide l'apprenant à faire le lien entre les dimensions conscientes et inconscientes qui forment sa personnalité et influencent son comportement. Pour ce faire, il prend note des messages émergents, repère les expressions clefs et les traduit en métaphores qu'il relance à l'apprenant pour l'engager dans un processus de réflexion

et de dialogue intérieur. Le décryptage de la dimension symbolique du langage exprimé dans le groupe est un élément essentiel de cette forme d'accompagnement. Boyd (1994) le décrit ainsi :

Le langage symbolique et le contenu exprimé par le groupe sont d'une importance fondamentale dans l'approche proposée [...]. Le leader doit travailler à demeurer à l'écoute du contenu symbolique car il est facile de s'investir dans les affaires courantes du groupe transmises par le langage. (traduction libre) (p. 228)

Le guide demeure calme et confiant dans le processus qui émerge dans le groupe. Il doit constamment être en alerte par rapport à ses impulsions et à son besoin de prendre contrôle pour diriger le déroulement, ou pour démontrer sa compétence surtout quand la dynamique traîne en longueur et donne l'impression d'aller nul art. C'est ce que Boyd (1994) explique ici :

Il est difficile pour beaucoup sinon la plupart des leaders de demeurer silencieux quand le groupe semble faire peu de progrès. Je reconnais cette difficulté en moi-même comme une tension que je ressens après de longues périodes pendant lesquelles je n'ai pas fait d'intervention [...]. Si moi, comme leader, j'entre dans un groupe sans examiner soigneusement mes motifs, mes priorités risquent de s'éteindre dans mes interventions. (traduction libre) (p. 227)

Un tel accompagnement nécessite des qualités et des compétences qui dépassent les compétences en communications interpersonnelles. L'éducateur doit pouvoir identifier et porter à l'attention des apprenants les valeurs sociales et culturelles véhiculées par l'entité de groupe. Boyd (1994) explique :

La plupart des participants, comme je l'ai noté plus tôt, voient les dynamiques de petits groupes uniquement comme des échanges interpersonnels. On doit les aider à percevoir la présence du système social et culturel comme des entités qui influencent la dynamique à l'intérieur des petits groupes. Ainsi, la compréhension de ce concept de

petit groupe devient une ressource pour les interventions du leader.  
(traduction libre) (p. 225)

Pour Boyd (1988), les deux compétences et qualités principales de celui qui veut faciliter l'éducation transformationnelle visent autant l'extérieur que l'intérieur. Pour lui l'éducateur doit être à la fois :

1) *Un guide éclairé*

Pour pouvoir soutenir l'effort de dialogue intérieur de l'apprenant et l'accompagner adéquatement, il est essentiel que l'éducateur ait lui-même fait l'expérience de s'engager dans un voyage intérieur de transformation pour bien en comprendre les étapes. Pour Boyd & Myers (1988), le guide doit être à même également « d'aider l'apprenant à verbaliser ses émotions, à identifier les émotions cachées et à remonter à l'origine de ses expériences. » (p. 282)

2) *Un critique empathique :*

Le praticien de l'éducation transformationnelle encourage le participant à questionner son comportement, à adopter une position critique par rapport à la partie consciente (l'ego) - qui cherche à maintenir le comportement insatisfaisant en place - pour s'engager dans un exercice de discernement. Par ce processus, l'apprenant est amené à lâcher prise sur un comportement limitatif pour adopter un comportement plus enligné avec son essence. Toutefois, ce parcours ne se fait pas sans peine. Il va susciter chez l'apprenant le deuil d'une vieille façon d'être et l'éducateur doit pouvoir démontrer de la compassion et du respect pour aider l'apprenant dans son effort pour faire émerger un nouveau comportement.

## 9.9 LES BÉNÉFICES DE L'ÉDUCATION TRANSFORMATIONNELLE

L'éducation transformationnelle offre à l'apprenant la possibilité de se libérer des modèles inconscients inscrits dans sa psyché qui font entrave à son expression libre et entière et à sa réalisation. Elle offre la possibilité d'accéder à un niveau supérieur de conscience qui permet de transcender l'identité et l'expérience pour atteindre des dimensions plus profondes du Soi et de pouvoir opérer une intégration avec les différentes dimensions de la personnalité. Elle entraîne la reconnaissance de Soi et une harmonisation avec une dimension supérieure d'Âme. La conséquence est une plus grande intégrité de la personnalité et une capacité renouvelée de changer la direction de sa vie grâce à un comportement mieux adapté avec le Soi.

## 9.10 LES LIMITES DU MODÈLE ET CONTRE-ARGUMENT À L'APPROCHE

### 9.10.1 Un accompagnement complexe et exigeant

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) reconnaît lui-même, nous l'avons vu dans la section consacrée au rôle de l'éducateur –, que le processus de discernement est un processus complexe et exigeant et nous ne pouvons que confirmer ce constat. Il souligne également que de pratiquer une forme d'éducation où le contenu est exprimé en termes de langage symbolique est une entreprise difficile pour l'éducateur. S'il doit en plus respecter un programme établi ce sera encore plus difficile pour lui de rester dans l'observation. Boyd (1994) suggère comme alternative de prendre des notes pendant que les apprenants échangent pour rester proche de la dynamique de groupe. Il décrit ainsi la technique :

Saisir la nature du contenu exprimé par le langage symbolique est une tâche difficile [...]. Lorsque je suis incertain de ce qui arrive, je prends mon carnet et je commence à écrire chaque mot sur lequel on met de l'emphase ou auquel on accorde une importance dans l'échange verbal [...]. La préoccupation donnée à ses propres priorités distrait le leader dans sa capacité de voir ce qui se passe. La pratique de mettre par écrit ce qui se passe est tellement structurée qu'elle ne faillit presque jamais à remettre le leader en contact avec la dynamique du groupe. Se forcer à ramener son attention sur la discussion en écrivant les mots et les phrases critiques (expression chargée) est une procédure qui est certaine de réussir si on veut surmonter le manque de concentration, peu importe sa cause. (traduction libre) (p. 229)

Il apparaît impossible pour un éducateur d'adultes de pouvoir guider ce genre d'apprentissage à moins d'être familier avec les étapes et à l'aise à faciliter ces phases de transformation profonde et d'ouverture de conscience. C'est une des raisons pour laquelle nous avons procédé par étude de cas (voir appendice K) à la fois pour nous permettre d'intégrer les étapes du changement impliqués dans ce genre d'apprentissage et pour en faciliter la compréhension au lecteur. Le processus de deuil – de changement – se vit par plusieurs étapes sur une période de temps plus ou moins longue et à tout moment l'apprenant peut décider de rebrousser chemin et de réintégrer le vieux comportement. L'éducateur doit être à même de traiter la charge émotionnelle qui vient avec la prise de conscience et l'ouverture de conscience. Il y a aussi dans cette forme d'accompagnement une dimension d'analyse psychologique non implicite nécessaire à qui veut accompagner. Ce n'est pas de l'enseignement, c'est plus que du partage de contenu. Ce genre d'accompagnement d'un processus de transformation nécessite d'être capable de faire de la haute voltige et la majorité des enseignants n'ont pas la préparation pour faire ce genre d'éducation, ni le contexte pour le faire. Dans le modèle de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988), l'éducateur doit mettre en place un groupe

de travail de 8 à 12 participants. Des sessions hebdomadaires de 2,5 heures s'échelonnent sur 16 à 20 semaines. Donc le processus de transformation nécessite une longue plage de temps et l'apprenant peut décider d'arrêter le processus de transformation à tout moment.

Le rôle de l'éducateur est multiple. Il exige entre autres de bien comprendre la structure de fonctionnement d'un groupe, le rôle du leader dans un contexte de transformation profonde et le rôle et l'engagement nécessaire aux participants pour faire l'expérience de transformations personnelles.

#### 9.10.2 Le deuil, un processus de changement difficile

Dans cette forme d'éducation, l'apprenant prend la responsabilité et le risque de s'exposer aux regards des autres et de découvrir des facettes de sa personnalité qui affectent sa vie sans qu'il en n'ait jamais été conscient.

Le deuil est une condition essentielle de la transformation et donc requiert du courage, de l'honnêteté et du travail de la part de l'apprenant. Le processus de deuil est déstabilisant, et nécessite une volonté de lâcher prise sur d'anciennes façons d'interpréter le monde et ses expériences d'être au monde, pour ouvrir à une nouvelle façon d'être plus intégrée par rapport au Soi et à l'univers autour. Comme le dit Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) et nous le répétons, ce n'est pas pour les faibles. L'approche nécessite un niveau d'acceptation, un consentement. La personne peut décider à différentes étapes du processus d'abandonner. Elle peut également régresser à une phase antérieure du deuil avant de passer à la prochaine étape. Le processus de deuil peut se répéter plusieurs fois avant que la racine soit complètement extirpée. Il y a là un

phénomène de désorientation observé par Dixon (1999) qu'on retrouve également dans les organisations, quand les gestionnaires remettent en question leur cadre de référence :

Quand les gestionnaires se développent, ils passent d'un cadre déjà existant à un nouveau cadre différencié. La période de transition qui se produit lorsque le gestionnaire lâche prise sur sa façon actuelle d'organiser le monde et construit un nouveau cadre plus différencié, est un temps empreint de confusion et de deuil [...]. La communauté d'apprenants fournit un environnement qui stimule et appuie le développement. (traduction libre) (p. 175)

Dixon, par ce dernier commentaire, reconnaît elle aussi l'importance de l'entité de groupe pour appuyer l'apprenant dans son effort de développement.

### 9.10.3 Les limites des mondes spirito-matériels

Pour avoir étudié en spiritualité, pendant plus de 24 ans, nous savons combien il est facile de confondre les mondes de dualités, les mondes spirito-matériels – conscients (mental inférieur), inconscients (mental supérieur), subconscients (monde éthérique), les univers psychiques et les mondes de spiritualité pure. L'Âme a besoin de sa propre nourriture, elle ne peut se sustenter à partir des différents corps qui lui permettent de faire des expériences dans les plans d'existence physique, émotionnel, mental et éthérique. L'Âme habite la personnalité. Elle l'anime et s'en sert comme véhicule pour vivre des expériences sur différentes plans. Un peu comme nous nous servons d'une automobile pour nous rendre d'un endroit à l'autre. Toutefois elle a besoin de sa propre nourriture comme le corps. Dirks (1997) dans *Nurturing Soul in Adult Learning* confirme que : « [...] les dimensions de transformation de l'âme ont reçu peu d'attention dans le domaine de la recherche en apprentissage des adultes » (traduction libre) (p. 80). Pour rejoindre le plan de l'Âme et fonctionner à partir de ce même état de conscience, il

faut utiliser d'autres moyens et développer une pratique assidue. Sinon, on retombe dans les mondes des illusions et on opère à partir d'eux sans s'en rendre compte. Entre autres moyens, on peut penser au mantra, à la contemplation, à la pratique d'exercices spirituels. Il s'agit de pratiquer une sorte de mise en forme de l'Âme.

Des alternatives comme l'attention au moment présent, la méditation, la contemplation, la prière, le rêve, le rêve éveillé, le rituel, la création artistique, la pratique de la gratitude sont des moyens qui permettent d'accéder à la conscience d'Âme. Pour Boyd et Myers (1988), le contact avec cette dimension intérieure est ce qui permet de transcender le monde matériel. Wilber (2000) se rapproche de ce concept et avance que ce n'est pas tant notre façon de penser ou de percevoir que notre niveau de conscience qui détermine notre façon d'envisager le monde et d'y réagir. Il fait ressortir que ce ne sont pas les schèmes appris qui influencent la perception ou le comportement mais à l'inverse ce serait le niveau de conscience lui-même qui influencerait la perception. Selon Wilber (2000), la vraie spiritualité se définit ainsi :

Une spiritualité authentique relève davantage d'un changement de conscience que d'une façon de concevoir le monde différemment. Pourtant, plusieurs des « nouveaux paradigmes » en spiritualité voudraient simplement vous faire changer votre façon de concevoir le monde; vous devriez penser de manière globale au lieu de façon analytique [...]. (traduction libre) (p.136)

Pour Wilber, changer sa façon de concevoir le monde n'entraîne pas nécessairement une transformation chez la personne. Pour qu'il y ait transformation il faut que se produise un changement de conscience.

Cloutier (2004) abonde dans le même sens que Wilber. Dans un excellent article intitulé *Augmentez votre niveau de conscience*, il présente les travaux du Dr. David

Hawkins et son échelle des niveaux de conscience. Selon Cloutier le niveau de conscience agit comme un « champ d'attraction qui attire des expériences, qui elles-mêmes reflètent la qualité de votre conscience » (p. 72). Cela signifie que des niveaux de conscience différents sont à même de capter des informations à des niveaux différents qui vont colorer la perception que l'apprenant en a de la réalité. Selon Cloutier (2004) : « Cela implique simplement que deux personnes à des niveaux de conscience différents perçoivent une même réalité de manières différentes » (p. 73). Wilber avance également que les niveaux de conscience n'ont rien à voir avec les capacités intellectuelles. Un simple paysan peut être plus évolué et avoir un niveau de conscience et de sagesse plus avancé que quelqu'un de performant intellectuellement. Il aura un regard sur les choses et envisagera des solutions qui ne sont pas accessibles à l'intellect. Wilber (2000) avance, dans *Integral Psychology : Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*, qu'on ne peut accéder à ces niveaux de conscience par la connaissance:

Ainsi, simplement apprendre au sujet de la théorie des systèmes, ou de la nouvelle physique, ou apprendre sur Gaia, ou penser de manière holistique, ne suscitera pas nécessairement de transformation au niveau de votre conscience intérieure, parce qu'aucun de ceux-ci n'aborde les niveaux de développement et de croissance intérieurs. (traduction libre) (p. 137)

Pour Wilber (2000), « La spiritualité représente le niveau d'apprentissage le plus élevé de n'importe quelle voie de développement. » (traduction libre) (p. 129). Alors que les systèmes d'enseignement se consacrent principalement au développement de l'intellect très peu de temps est consacré au développement de l'esprit ou de l'Âme. Pour bien comprendre l'univers de l'apprentissage transformationnel jusque dans ses dimensions spirituelles, il faut pousser la recherche au-delà des capacités cognitives ou

de la conscience collective ou d'une perception holistique de la réalité qui relèvent tous des mondes spirito-matériels mais demeurent insuffisants pour faire l'expérience des mondes de spiritualité pure.

## 9.11 LES DIFFICULTÉS D'IMPLANTATION DE L'ÉDUCATION TRANSFORMATIONNELLE EN ÉDUCATION

### 9.11.1 L'éducation peu sensibilisée à la dimension psychoanalytique de l'apprentissage

Les analyses, applications et stratégies de transformation de Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988), tout comme celles de Rogers (1976), inspirées d'une approche psychoanalytique ne sont pas reconnues par le monde de l'éducation. Boyd (1991), tout comme Rogers, le regrette; le milieu de l'éducation ne donne pas plus d'attention aux éléments d'éducation qui relèvent davantage de l'apprentissage subjectif, qu'objectif. Il affirme ici:

Je trouve déroutant et troublant de voir le peu de compréhension qu'on accorde à la dimension psychoanalytique en éducation. Il est impossible de prendre un document de travail de nature psychoanalytique sans y voir des implications pour l'éducation [...]. Mais, la psychologie analytique, jusqu'à maintenant, ne rejoint qu'un public restreint en éducation. Nous espérons que nos efforts pourront augmenter d'une certaine façon l'intérêt. (traduction libre) (p.10)

Rogers (1976) – on l'a vu dans le chapitre qui lui est consacré - et Maslow (2008) relèvent le peu d'intérêt pour l'humanisme manifesté par les intellectuels et considèrent l'humanisme en éducation comme une révolution.

Dans la préface de la deuxième édition révisée de *Motivation et Personality*, Maslow écrivait que la philosophie humaniste « est encore presque complètement ignorée d'une grande partie de la communauté intellectuelle... C'est pourquoi j'ai fini par lui donner le nom de révolution imperceptible. (p. 363)

Il est clair que la dimension scientifique a pris le pas sur des dimensions plus subjectives de l'apprentissage. Le même phénomène s'applique en organisation, particulièrement dans les grandes bureaucraties où des valeurs de rentabilité, de fiabilité et d'efficacité prévalent sur les valeurs humaines.

#### 9.11.2 L'inconscient : une dimension niée par le monde matérialiste

Nous ne pouvons que constater que la révolution scientifique dans son désir de tout expliquer et de tout contrôler à partir de la raison (un bon serviteur mais un piètre maître) a fait perdre de vue et minimiser des éléments importants de la transformation, du changement et de l'évolution qui dépassent les facultés logiques. Toutefois les changements rapides que nous vivons nécessitent de nous tourner vers des alternatives qui fournissent d'autres réponses aux modèles traditionnels qui ne répondent plus aux nouveaux besoins. Wilber (2000) est clair sur ce point :

Bien qu'il y ait un mouvement lent dans le monde moderne et post-moderne pour réintroduire une forme de spiritualité, il n'en demeure pas moins que la vision « officielle » et la plus répandue de l'occident moderne est tirée du matérialisme scientifique. Et clairement, nous ne pouvons pas avoir une vue complète des niveaux de conscience si la modernité et la science moderne nient l'existence de la plupart d'entre eux. (traduction libre) (p. 56)

Tout comme on verra pour Maslow (2008) plus loin dans ce chapitre, Rogers (1980) reconnaît tard dans sa carrière l'existence de dimensions d'apprentissage qui vont beaucoup plus loin que l'ego. Dans *A way of being*, il livre ce vibrant témoignage :

Il y a dix ans, je n'aurai pas fait une telle affirmation. Mais les lectures, l'expérience et les conversations avec des gens qui travaillent dans ces domaines ont changé mon point de vue. Les êtres humains ont potentiellement accès à un immense éventail de pouvoirs intuitifs. Nous sommes effectivement plus avisés que notre simple intellect [ajout

personnel des italiques]. Il y a des preuves à cet effet. Nous apprenons à quel point nous avons malheureusement négligé les capacités du non-rationnel, « l'esprit métaphorique » créatif, la moitié droite de notre cerveau... Je suis ouvert même à des phénomènes encore plus mystérieux – prémonition, transfert de pensées, clairvoyance, auras humains, photographies Kirlian, même des expériences hors du corps. *Ces phénomènes ne vont peut-être pas de pair avec des lois scientifiques connues* [ajout personnel des italiques], mais peut-être sommes-nous sur le point de découvrir de nouveaux types de lois tout aussi légitimes. (traduction libre) (p. 83)

On sait que la science (physique) est à même aujourd'hui de confirmer plusieurs de phénomènes que les mystiques ont su et affirmé depuis toujours et que Rogers observait en 1980. On doit tout de même faire avec les résistances du mental collectif qui cherchent à expliquer par le processus de raisonnement un univers de réalités qui ne peut en fait être atteinte ou reconnu que par des niveaux avancés de conscience.

#### 9.12 BOYD ET LE CHANGEMENT EN ORGANISATION

Quand on parle d'effectuer un changement culturel en organisation – on parle en fait de changer « la personnalité » de l'organisation, reflet des idées des leaders qui ont fondé l'organisation. Toutefois, d'après le professeur Edgar Schein (2004), pionnier du développement organisationnel, on ne peut influencer un changement de culture seulement en réorganisant les locaux de travail [dimension physique] ou en révisant les codes de valeurs ou d'éthique. Il faut creuser plus profondément pour dépister les présuppositions inconscientes enracinées derrière ce qu'on s'attend comme comportement dans l'organisation. Ces présuppositions sont difficiles à détecter. Elles laissent peu de place au débat ou à la confrontation et sont donc « extrêmement difficiles à changer » (traduction libre) (Schein, 2004, p. 31). On pourra par exemple, selon Schein

(2004, pp. 32-33) – sur la base de l'expérience passée ou de l'éducation – interpréter la posture affaissée d'un employé comme de la paresse plutôt qu'un temps de concentration sur un problème important. De même, si on a la croyance que les gens sont hautement motivés et compétents, on aura tendance à encourager ceux-ci à travailler à leur propre rythme et à leur manière. D'après Schein (2004) :

[...] à moins de creuser profondément au niveau des présuppositions de base on ne peut vraiment déchiffrer les structures, processus, valeurs et normes. D'autre part, si on arrive à découvrir certaines de ces présuppositions de base et qu'on explore leur interrelation, on se rapproche vraiment de l'essence de la culture et on peut alors expliquer beaucoup de ce qui se passe [dans l'organisation] ». (traduction libre) (p. 59)

Donc les présuppositions inconscientes créent des distorsions qui vont se refléter dans les pratiques observées en organisation. C'est donc à des niveaux beaucoup plus profonds et inconscients qu'il faut travailler, si on veut générer un changement réel de culture.

Le problème en organisation, c'est qu'on tend à se rabattre trop souvent sur les artifices – les lieux, les codes de conduite, les directives, pour tenter d'effectuer un changement de culture ou encore on procède à des réorganisations. On se consacre à la dimension mécanique de la culture bureaucratique qui favorise la précision, la clarté des rôles et des objectifs, la fiabilité et l'efficacité avant tout, et on a de la difficulté à intégrer la dimension de chaleur humaine. Nous croyons que l'organisation éprouve de la difficulté - la peur - de sortir d'un traitement arrogant et méfiant de la nature humaine. Tout comme la peur de soi empêche la transformation. Il y a un risque à faire confiance, à se laisser émerger, à être. Des mesures d'autoprotection et d'efficacité qui nourrissent

la dérive... Donc le changement de culture demeure aléatoire si on ne vise pas les trois niveaux de culture, principalement celui qui remet en question les présuppositions derrière les croyances. En se limitant aux deux premiers niveaux, on ne fait que simuler un changement, qui satisfait les aspirations à court terme et donne l'impression de réalisation à ceux qui veulent performer et rendre compte rapidement de résultats. Ce genre de changement est cosmétique et ne fait pas vraiment évoluer l'organisation.

On aura beau changer les lois, l'environnement – tout comme l'individu qui pense qu'en changeant de pays, sa vie va changer – en peu de temps on découvre qu'on recrée les mêmes circonstances. On l'a constaté avec Cloutier (2004), l'environnement est un reflet du niveau de conscience : on va reproduire les mêmes circonstances où que l'on aille à moins de changer notre niveau de conscience. Comme on l'a vu avec Senge (1999) à la section 5.6.3.2 du chapitre 5, il ne suffit pas d'être bien informé ou conseillé pour générer un changement. Ce qu'il faut avant tout c'est changer les façons de penser et de connecter à la Réalité.

Senge (2005) est celui qui traduit le mieux, nous croyons, la démarche de voyage intérieur de Boyd appliquée en organisation. Il se demande est-ce que les institutions sont capables d'un changement qui dépasse le simple accomplissement personnel pour permettre l'ouverture à une sagesse spirituelle qui assure le respect du cheminement individuel et collectif et l'insertion de la dimension du sacré dans l'existence humaine individuelle et collective? Il fait ressortir la dimension sacrée du travail et l'importance d'ouvrir à l'écoute intérieure pour rejoindre des dimensions qui dépassent l'ego et la

personnalité pour s'harmoniser à un courant d'énergie créateur qui est mis au service de l'ensemble.

On en est encore à chercher des façons d'intégrer l'humain dans la culture bureaucratique. Quelque chose que Rogers (1983) soulevait déjà dans *Freedom to Learn for the 80's* quand il mentionnait: « Ce que nous devons apprendre, il semble, ce sont des façons de faire accepter le projet humaniste, centré sur la personne dans une culture vouée davantage à mener par l'autorité. » (p. 250).

Pour intégrer la spiritualité en organisation, il faut d'après Senge (2005) – dans *Presence : Exploring profound change in people, organizations and society* – adopter une approche holistique de l'apprentissage qui inclut toutes les dimensions de la personne. Il mentionne :

Une façon fondamentale d'augmenter notre efficacité c'est par la science et la technologie moderne. Mais on peut également le faire par un développement intégré (émotionnel, mental, physique et spirituel) et une sagesse élargie. Ce qui veut dire accroître notre sens de relation les uns envers les autres et avec la nature et apprendre à vivre de façon à entretenir naturellement nos capacités humaines. (traduction libre) (p. 206)

On peut se demander, comme le fait Senge (2005), quelles sont les apprentissages qui peuvent nous permettre de vivre ensemble en santé, de survivre et de croître en honorant l'Humanité, le Global, la Totalité? Senge (2005) insiste sur la nécessité du voyage intérieur et de prendre contact avec les forces d'une Réalité plus grande que soi pour guider ses choix. Il explique :

Ce voyage intérieur est au cœur de toute créativité, que ce soit dans les arts, en affaires ou en science. Plusieurs scientifiques et inventeurs, comme les artistes et les entrepreneurs, vivent dans un état paradoxal de grande confiance et de certitude humble et profonde que leurs choix et

leurs actions sont importantes et que leurs émotions sont guidées par des forces qui les dépassent... Est-ce que les institutions en croissance peuvent apprendre à puiser dans un bassin d'énergie plus grand pour être guidées vers ce qui est sain pour l'ensemble? Quel genre de compréhension et de capacité cela exigera-t-il sur le plan individuel et collectif? (traduction libre) (p.13)

Pour Senge (2005) une façon de dépasser les préconceptions et les modèles culturels est d'observer et d'accueillir la Réalité telle qu'elle se présente (les événements qui se présentent à nous) et de laisser aller le contrôle pour pouvoir accéder à un champ élargi de conscience. Il s'agit, d'après Senge (2005), d'un processus profondément spirituel : « De la même façon qu'un travail intérieur est requis pour nous apprendre à suspendre l'attention, développer la capacité à rediriger l'attention pour pouvoir voir de façon globale est profondément rattaché aux pratiques spirituelles » (p. 50). Il ajoute :

Nous avons d'abord cru qu'être présent consistait à être pleinement conscient et éveillé au moment présent. Puis, nous avons commencé à percevoir le concept de présence comme une écoute attentive, une ouverture à dépasser ses présuppositions et sa façon habituelle de raisonner [ajout personnel des italiques]. Nous en sommes arrivés à reconnaître l'importance de se détacher des vieilles formes d'identification et du besoin de contrôler et, comme le disait Salk, à plutôt faire des choix qui vont dans le sens de servir l'évolution de la vie. Ultimement, nous en sommes arrivés à voir toutes ces dimensions du concept de présence comme menant à un état de « laisser venir », comme une participation consciente à une dimension plus grande du changement. Lorsque ceci se produit, le champ de perception change et les forces qui créent la situation plutôt que de recréer le passé vont plutôt travailler à manifester ou réaliser un futur sur le point d'émerger. (traduction libre) (pp.13-14)

Senge (2005) évoque le besoin de développer une conscience élargie par des exercices d'attention, d'écoute, de présence, de détachement, d'ouverture, de changements d'angles et d'accueil. L'enjeu, devenu dramatique – conscient – en ce siècle, n'est rien de moins que la capacité de faire des choix au service de

l'évolution de la vie. Tout ce travail de décentration représente une nouvelle éducation à mettre en place dans l'organisation.

### 9.13 BOYD OUVRE LA PORTE À LA SPIRITUALITÉ EN ÉDUCATION

Malgré la complexité de l'approche éducative de Boyd, on ne peut que reconnaître que cette forme d'éducation provoque des transformations profondes et des ouvertures de conscience et qu'elle a sa place en éducation. Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) et Taylor (1998) admettent que les travaux de Boyd sont précurseurs et ouvrent la voix à la spiritualité en éducation. Toutefois, selon Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), il n'existe toujours pas de modèle théorique de l'apprentissage de la spiritualité en éducation. Elles expliquent :

Alors qu'existent des définitions de la spiritualité et les conditions qui peuvent la stimuler dans un contexte d'apprentissage, ce que nous n'avons pas c'est une compréhension ou encore de modèles théoriques de ce qui constitue l'apprentissage spirituel tout comme il en existe par exemple pour l'apprentissage autodirigé ou l'apprentissage transformationnel (traduction libre) (p. 207).

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) propose la libération du potentiel humain par l'intégration des parties inconscientes plutôt que par la suppression des conditionnements. Par le processus de discernement, une nouvelle conscience s'installe, elle devient réalisée. La personne prend conscience qu'elle est Âme. Elle n'est plus prisonnière des effets des incarnations successives et des influences du mental universel et des conditionnements imprégnés dans sa psyché, elle peut se libérer de l'équipement mental lourd (les passions du mental) pour simplement vivre sa destinée de co-travailleur avec la Vie. Elle se met en état de disponibilité par rapport à une force plus

grande pour enfin accomplir sa mission de vie. C'est l'état ultime réalisé auquel aspire tout être vivant – comme l'avait découvert Rogers – c'est l'élan d'accomplissement, de réalisation. Le point de départ de Rogers culmine avec Boyd, après les déconstructions de Freire et Mezirow.

#### 9.14 CONCLUSION

Ne devient pas réalisé qui veut. Ce travail d'éducation est complexe, mais nécessaire. Il faut avoir un esprit courageux, explorateur, pour aller à la découverte de Soi. Pour sortir des mondes de l'illusion, il faut vraiment avoir un désir consumant de communier à une Force créatrice supérieure.

Les défis de celui qui accompagne ces « mutations », ces « élargissement de conscience », n'ont rien à voir avec les compétences traditionnelles d'enseignement qui se limitent à la transmission de données « dures », transitoires et morcelées. L'« accoucheur de pouvoir spirituel » travaille avec des données intangibles qui permettent d'observer la Réalité dans sa totalité. Un processus qui comble des besoins et des aspirations totalement différents de ceux associés à la résolution de problèmes. La transformation n'est pas un phénomène isolé dans le temps. Elle va plus loin que le simple changement de point de vue. Le véritable changement se situe toujours à l'intérieur d'un plan global, d'une réalité plus large qu'on ne peut saisir ou définir. Il ne peut être traité à l'intérieur des limites mentales seulement. Il invite l'apprenant à cheminer avec audace et modestie à la fois, à constamment se resituer vers une nouvelle Plénitude.

Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) complète la boucle commencée par Rogers (1976) et suggère des outils qui dépassent le cadre mental pour rejoindre des niveaux plus subtils de la psyché humaine pour permettre à la personne de se reconnaître comme Âme, [l'ego est mis au service de l'Âme et non le contraire] de prendre charge de façon à pouvoir manifester sa dimension créatrice de façon libre et entière comme l'entrevoit déjà Rogers (1976) dans *Liberté pour apprendre?* Cette vision débouche sur la nécessité d'une théorie de la spiritualité en éducation, un besoin selon English et al. (2003), relevé dans *Spirituality of adult education and training*, de plus en plus exprimé par les praticiens et les apprenants en organisation. D'après eux : « Ce qu'on observe en jetant un regard sur l'éducation et la formation aux adultes c'est un domaine dans lequel plusieurs praticiens-chercheurs veulent avoir une meilleure intégration de la spiritualité dans leur pratique. (traduction libre) (p.150)

*Chapitre 10 : L'éducation spirituelle en apprentissage transformationnel*

## 10.1 INTRODUCTION

Il ressort de nos lectures (Boyd & Myers 1988; Cloutier, 2004; Dirkx (1997, 2000a, 2000b, 2001); English, Fenwick & Parson, 2003; Maslow, 2008; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007; Secretan, 1996; Senge et al. (2005) Tisdell & Tolliver, 2001; Wilber, 2000) que pour faciliter la transformation à des niveaux plus profonds (niveau de l'Âme, de l'Être), les approches humanistes et le recours aux facultés mentales supérieures et inférieures sont insuffisants. L'humanisme offre un bon point de départ pour permettre de considérer l'apprenant dans son ensemble, comme un tout intégré, mais demeure insuffisant. Walsh & Vaugh (1980) rapportent dans l'ouvrage d'Abraham Maslow (2008), *Devenir le meilleur de soi-même*, qu'à la fin de sa vie celui-ci reconnaissait que l'humanisme n'était pas suffisant pour permettre à l'homme d'accéder à des niveaux de consciences supérieures et à des réalisations qui dépassent l'accomplissement de soi. Ils soulignent à cet effet :

De fait, le modèle humaniste en lui-même n'était pas approprié. Maslow comprit que certains états de conscience (états d'altération, de mysticisme, d'extase ou de spiritualité) constituaient des expériences au-delà de l'accomplissement de soi, dans lesquelles le sujet transcendait les limites habituelles de l'identité et de l'expérience. (p. 367)

De même en Orient, Shōma Morita (1998) psychiatre, créateur de la thérapie Morita au Japon et un contemporain de Freud, qui figure parmi les premiers fondateurs des thérapies cognitives, transpersonnelles et expérientielles (Réf. La Vie Constructive au point 11.3), explique de sa théorie [Morita] que : « Le client n'est plus centré sur lui

et fait l'expérience du soi par des avenues qui dépassent les théories et pratiques « humanistes ». (traduction libre) (p. xxiii)

Les plans de l'Âme demeurent inaccessibles aux fonctions du mental. Celui-ci ne peut s'élever plus haut que les mondes psychiques et aura tendance à définir et à limiter la notion de conscience à l'intérieur des paramètres des plans psychiques qu'il connaît bien. L'intuition par exemple fait partie de la dimension spirituelle. D'après English, Fenwick & Parson (2003, p. 96), elle donne accès à des dimensions de l'être qui dépassent les dimensions physiques et cognitives. L'intuition, tout comme le rêve, sont des messages directs envoyés par l'Âme, captés et décodés par le mental supérieur.

Pour accéder à des niveaux plus profonds de transformations et élargir la conscience, on doit donc se tourner vers des approches transformationnelles d'un autre ordre. Cloutier (2004, p. 7) parle « d'une nouvelle science de la conscience » « d'une échelle de niveaux de conscience ». Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), nous l'avons vu, ont ajouté deux nouveaux chapitres sur la spiritualité et sur les approches alternatives inspirées de l'Orient dans l'édition révisée 2007 de leur ouvrage original — en réponse à un besoin et à une demande de plus en plus grande des étudiants de considérer l'apprentissage adulte dans sa dimension holistique. Elles soulignent: « Les éducateurs d'adultes [...] envisagent l'apprentissage adulte de façon plus holistique, tel que confirmé par nos deux nouveaux chapitres: « *L'apprentissage spirituel et narratif manifestés* et *Des perspectives non-occidentales de l'apprentissage et de la connaissance* » (traduction libre) (p. 438). Le même besoin est confirmé par English, Fenwick et Parson (2003) qui déclarent :

Pour nous, une chose est claire. L'intérêt populaire pour la spiritualité en Amérique du Nord est définitivement en croissance plutôt qu'une mode passagère. Au cours de la dernière décennie, la spiritualité a émergé comme un sujet sérieux en éducation des adultes et en formation à la fois d'un point de vue théorique et pratique. (traduction libre) (p.10)

Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), dans leur plus récente édition de *Learning in adulthood : a comprehensive guide*, font référence à la « connaissance » spirituelle - qu'elles distinguent des connaissances intuitive, instinctive, et sensuelle. Elles nous invitent à élargir le cadre de notre conception de l'apprentissage adulte et à pousser la recherche au-delà des concepts et des façons de faire pratiqués en Occident pour explorer des approches transformationnelles de l'éducation adulte inspirées de d'autres courants, Zen par exemple ou en provenance d'autres cultures. À cet égard, dans *l'Orient intérieur* (Davy et al., 1998), il est très intéressant de voir l'influence de la sagesse orientale sur le cheminement spirituel des intellectuels occidentaux comme Edgar Morin (1998) et Arnaud Desjardins (1998).

English, Fenwick & Parsons (2003) n'hésitent pas à parler d'« éducation » spirituelle. Ils reconnaissent que plusieurs des exemples qu'ils utilisent sont influencés par la chrétienté à cause de sa prépondérance en Occident tout en soulignant que les autres cultures ont beaucoup à contribuer pour enrichir notre compréhension de l'apprentissage adulte, le seul problème étant, selon eux, que leurs concepts ne nous sont pas facilement accessibles (p. 16), ce que confirme Edgar Morin (1998) dans l'ouvrage suggéré ci-dessus à propos des grands courants philosophiques et religieux d'Orient.

Clark et Caffarella (1999), dans leur ouvrage *An update on adult development theory* (cité par English, Fenwick & Parson 2003), identifient la spiritualité comme une

des quatre composantes [biologique, psychologique, socioculturelle, spirituelle] de leur théorie du développement de l'adulte. Pour elles, la spiritualité est une partie intégrante des dimensions du développement. Comme l'affirme Tisdell (1999) (citée dans English et al., 2003), la spiritualité est « englobante et ne peut être dissociée des autres aspects de l'éducation adulte ». (traduction libre) (p. 10)

Taylor (2007) dans son étude *An update of transformative learning theory : a critical review of the empirical research (1999-2005)* mentionne lui aussi la nécessité de pousser la recherche pour explorer « d'autres façons d'apprendre ». (traduction libre) (p. 185)

Pour répondre à la préoccupation exprimée par English, Fenwick & Parsons (2003), Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), Merriam et Caffarella (1999) et Taylor (2007) de la nécessité d'élargir le cadre des principes d'apprentissage véhiculés en Occident, nous nous sommes penchée sur une approche pratiquée au Japon et adaptée pour la société nord-américaine à la fin des années 70 par le Dr. David Reynolds (1984) dans un modèle éducationnel qu'il a appelé *Constructive Living*®. Le modèle fait ressortir des composantes clefs de l'éducation des adultes inspirées de l'Orient différentes de celles énumérées par Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) pour définir l'apprentissage adulte.

## 10.2 L'ÉDUCATION SPIRITUELLE UNE PARTIE INTÉGRANTE DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

Selon English, Fenwick & Parson (2003), l'insatisfaction, le désespoir et l'anxiété entraînés par le monde matérialiste de la consommation ont engendré une

« famine spirituelle » et une faim croissante de spiritualité dans la société nord-américaine et en éducation (p. 22). Les apprenants d'après eux ont délaissé les religions traditionnelles et se tournent maintenant vers l'éducation des adultes et la formation pour développer leurs connaissances spirituelles et en faire l'expérience (pp. 10-11). Collins (1991, p. 41) cité dans English, Fenwick & Parsons (2003) mentionne : « Plusieurs regrettent l'emphase accordée principalement ces dernières décennies en éducation des adultes à la technique, à la procédure, à l'évaluation et à l'érosion de son esprit ». Taylor (1996, p. 41) cité par English, Fenwick & Parson (2003, p. 22) renchérit et suggère que « [...] une famine spirituelle semble exister dans la société nord-américaine. Pour ce qui intéresse le présent travail, nous suggérons que le même besoin pourrait aussi exister dans le travail que nous accomplissons en formation et en éducation des adultes. » (traduction libre) (p. 19)

Une des plus grandes utopies du dernier siècle – en partie influencée par la pensée chrétienne et la théorie de Freud – dont on peut sentir les répercussions en éducation et en organisation, c'est l'illusion qu'on peut séparer l'esprit du corps physique, des émotions, du mental et de la conscience collective. On méprend souvent les fonctions du mental [les fonctions psychiques] pour l'esprit parce qu'on essaye de définir la conscience à partir de notre gabarit mental qui est lui-même limité par son propre cadre de référence. Il est bon de se rappeler que le monde physique, avec tout ce qu'il comporte d'intéressant, n'est qu'un prétexte à une réalisation plus grande, un terrain de pratique où l'Âme s'exerce – et non une fin en soi. La dimension spirituelle en apprentissage réfère à l'énergie conductrice, à l'énergie de création qui alimente les

différents corps ou « formes d'intelligence » (Réf. point 10.6) pour leur donner vie et sens. Sans une connexion avec cette énergie, les expériences demeurent vides de sens, sans portée véritable, soumises à la répétition, à un cycle mécanique d'habitudes, déconnectées de la vie et d'une réalité plus grande. L'apprenant [et les organisations] tourne en rond. Sous la force de l'habitude, des passions de l'intellect, de la faculté mentale, il devient esclave de ses habitudes mentales conditionnées par son environnement. Le mental, lorsqu'on lui permet d'être maître de notre vie, paralyse l'esprit. En fait après un certain temps à observer le mental dominer et s'amuser, l'Âme s'endort, où se place en retrait, en attente jusqu'à ce qu'un événement perturbateur (Mezirow) – mort, maladie, perte d'emploi - force le mental à sortir de ses attachements et de ses aberrations (mondes d'illusions) et à lâcher prise pour donner place à une quête de sens plus grande. Malheureusement, on peut vivre sous l'effet des attachements et de l'illusion pendant très longtemps. On reconnaît là la force des mondes de dualités (matérialistes) qui cherchent à maintenir la personne dans l'illusion, à l'état d'esclave au lieu de lui permettre de prendre conscience, de réaliser et de manifester sa divinité d'être. Seule la discipline et l'apprentissage spirituel – si on fait fi des événements troublants qui nous réveillent pour un court moment - peuvent nous extirper de cette torpeur, nous sortir de l'illusion et nous redonner notre dignité d'Être. En fait ce cheminement vers une plus grande conscience, vers une libération, c'est l'objectif ultime d'apprentissage qu'on retrouve derrière les approches de transformation proposées par tous les théoriciens de cet essai.

C'est pour cette raison que nous avons décidé d'intégrer cette dimension de l'apprentissage dans le continuum des théories de la transformation comme une composante essentielle de l'apprentissage transformationnel et qu'elle figure à notre *Tableau synthèse des théories de la transformation* (tableau 7, p. 391-393) même si, d'après English, Fenwick & Parson (2003) il n'existe pas encore de théorie formelle de l'éducation spirituelle qui nous permette de lui donner un cadre officiel et d'en déterminer les balises comme pour les autres courants d'influence. Selon English, Fenwick & Parsons (2003):

Alors que nous avons une définition de la spiritualité et des conditions qui peuvent la susciter dans un cadre éducationnel, ce que nous n'avons pas c'est une compréhension ou un modèle théorique de l'*apprentissage spirituel* tel que nous en possédons un, par exemple, pour l'apprentissage autodirigé ou l'apprentissage transformationnel. (traduction libre) (p. 207)

Pour les fins de cet essai, n'ayant pas de théorie officielle qui nous permette de définir un modèle d'éducation spirituelle, nous nous sommes tournée vers English, Fenwick & Parson (2003) et leur ouvrage *Spirituality of adult education and training* pour étudier le sujet de la spiritualité en éducation des adultes. Leur recherche, selon nous, est complète, bien documentée et démontre une grande objectivité dans l'information, même si, comme nous l'avons dit, plusieurs des exemples utilisés sont tirés de la chrétienté à cause de sa prévalence en Occident. Leur synthèse des influences, principes, idées clefs, outils, compétences et défis en éducation spirituelle – nous rappelle l'ouvrage de Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) *Learning in adulthood*

: *a comprehensive guide* consacrée à l'éducation des adultes sur lequel nous nous sommes appuyés pour élaborer cet essai.

Leur aperçu de ce qui se fait en éducation spirituelle dans le domaine de l'éducation des adultes nous permet de la situer à l'intérieur du continuum d'influences (humaniste, constructiviste, critique, émancipatoire) étudiées dans les chapitres précédents. Cette information complète le Schéma du *Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* qu'on retrouve à la page 389 du chapitre 12 qui fournit un aperçu de l'interrelation et du cycle des influences en apprentissage transformationnel. L'ouvrage d'English, Fenwick & Parsons (2003) permet aussi de bien saisir la complexité et les défis associés à la pratique de cette forme d'apprentissage et offre une solide fondation pour nous préparer à intervenir sur le terrain.

Pour maintenir une constance avec les autres théories de l'apprentissage transformationnel que nous avons couvert jusqu'à maintenant et être congruente à l'idée que la spiritualité doit être intégrée et non traitée comme une dimension à part de l'apprentissage, nous avons conservé pour documenter ce chapitre les mêmes critères d'analyse que ceux utilisés pour les cinq théoriciens précédents (chapitres 4 à 9) et les résultats sont reflétés dans le *Tableau synthèse des théories de la transformation* (voir tableau 7, p. 391-393).

### 10.3 LA SPIRITUALITÉ DANS LE CYCLE DE LA TRANSFORMATION

Dans les chapitres précédents nous avons approché la transformation principalement à partir des sens extérieurs (sens psychiques) : les sensations organiques,

le processus de la pensée et du raisonnement logique. Dans ce chapitre, nous nous tournons vers les sens intérieurs - contemplation, 3<sup>e</sup> œil, intuition, rêve éveillé - qui donnent accès à l'expérience subjective pure (la conscience spirituelle), dépouillée des sensations tactiles et organiques, au-delà de l'inconscient et du subconscient.

Les théoriciens de cet essai expriment leurs intentions d'apprentissage en termes *d'actualisation, de libération, de conscientisation, de discernement, de transformation et d'émancipation* et font tous référence au besoin qu'a la personne de vivre sa globalité d'être, de donner un sens à sa vie, de satisfaire son désir constant de développer son potentiel vers une plus grande authenticité, d'avoir recours à sa dimension inconsciente pour apprendre. Ce sont là toutes des expressions qui relèvent d'un discours spirituel.

Rogers (1968), par exemple, parle de faire confiance « à la totalité de [son] expérience », aux intuitions qui vont... faire pénétrer [l'homme] dans des domaines importants auxquels il attribue « plus de sagesse qu'à [son] intellect » (p. 21). Freire (1978, 2006) pour sa part, mentionne dans divers ouvrages que l'éducation est « un acte d'amour » (1978, p. 101), « qu' [il] vaut la peine de lutter contre les détours qui nous empêchent d'être plus que ce que nous sommes » (2006, p. 153); que les hommes ont le pouvoir « d'aller au-delà de ce qui les conditionne » (2006, p. 43); et de la « vocation d'être plus » (2006, p. 101). Étrangement il est bon de se rappeler que Rogers et Freire avaient tous les deux fait des études en théologie.

Mezirow (1981), de son côté, explique que la tendance naturelle qui nous fait rechercher des perspectives plus englobantes est stimulée par une quête de sens, un élan

d'évolution vers une plus grande complexité d'être qu'il définit à partir du concept d'évolution de Rogers :

Notre tendance naturelle à nous mouvoir vers de nouvelles perspectives, qui nous paraissent plus englobantes, plus discriminatoires et intégrantes de l'expérience, en vue de résoudre les dilemmes qui nous déstabilisent, peut être vue comme une quête de sens qui nous permet de mieux nous comprendre et d'anticiper les événements à venir. Carl Rogers soulève l'hypothèse d'une explication théologique, « ... une prédisposition de l'univers à se développer dans un sens précis qu'on peut retracer et observer dans l'espace stellaire, les cristaux, les microorganismes, la vie organique et chez les êtres humains. C'est une tendance évolutive vers un ordre plus grand, une plus grande interrelation, une plus grande complexité. » (traduction libre) (p. 27)

Boyd & Myers (1988), nous l'avons vu, considèrent l'éducateur d'adultes comme un « facilitateur du pouvoir spirituel ». Pour lui, la conscience n'est pas limitée aux seules capacités de raisonnement. Cette super conscience relève d'un « pouvoir spirituel ». Il favorise la pratique du discernement pour amener l'apprenant à transcender l'ego, pour lui permettre d'accéder à d'autres niveaux de conscience et à prendre contact avec son « pouvoir intérieur ».

On peut observer clairement, à travers les énoncés des grands théoriciens, les liens intrinsèques qu'on peut faire entre leurs objectifs ultimes d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage qu'on retrouve en éducation spirituelle.

#### 10.4 HISTORIQUE ET INFLUENCES

Pour English, Fenwick & Parsons (2003) « [...] la théorie de l'apprentissage transformationnelle ainsi que les théories sur l'apprentissage cognitif et expérientiel s'inspirent des volets de la littérature spirituelle » (traduction libre) (p. 10). Ils font

ressortir par exemple que les écrits que Lindeman (1921) adressait à la communauté chrétienne n'avaient pas été sans affecter et influencer ses écrits en éducation (p. 13). On apprend également que John Dewey (1959), qui, on le sait, avait été grandement influencé par Lindeman, voyait une dimension spirituelle dans sa notion d'éducation expérientielle. Selon English, Fenwick et Parson (2003) : « Pour Dewey, les prises de conscience générées par l'expérience avaient le potentiel de spiritualiser et de guider chaque aspect de la vie » (traduction libre) (p. 79). On retrouve ici l'idée de Morita (1998) qui soutient que la Réalité est le seul vrai enseignant. English, Fenwick et Parson (2003) relatent également que Freire, un des éducateurs les plus cités et révéés de la deuxième phase du 20<sup>e</sup> siècle selon eux (p. 14) avaient de solides racines religieuses et voyait dans son travail une dimension spirituelle. Selon eux : « Freire (1984) raconte lui-même comment sa foi chrétienne l'avait incité à œuvrer pour ce qu'il appelait l'éducation libératrice. (traduction libre) (p. 14). Ils ajoutent : « La théologie libératrice et la pédagogie émancipatoire [Freire, Mezirow et Boyd] partagent une longue tradition de joindre la quête spirituelle à la pensée critique et à l'action sociale. » (traduction libre) (p. 43). Ils citent également Healy, (1989, p. 115) qui mentionne que la théorie du changement de perspective de Mezirow fait ressortir que des événements comme la maladie, la souffrance et la perte d'êtres chers peuvent modifier sa façon de voir la vie et engager l'apprenant dans une nouvelle direction. (p. 29)

English, Fenwick & Parson (2003, p. 46) prennent soin d'ajouter - tout comme Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) - que le processus transformationnel

ne peut être limité aux simples habiletés cognitives de réflexion critique et qu'il doit être éclairé par la dimension intuitive et par la Voix de l'Esprit.

Enfin nous pouvons vraiment sentir des réminiscences de la théorie humaniste de Rogers<sup>9</sup> dans la façon dont English, Fenwick & Parson (2003) expliquent le sens de vocation qui émane de la démarche de celui qui facilite l'apprentissage spirituel. Ils mentionnent :

Lorsque nous concevons notre travail en terme de vocation, cela nous aide à comprendre que nos vies suivent une direction, un but et un sens. Cette compréhension influence notre façon de vivre dans le monde et la façon dont notre voyage d'apprentissage adulte et de formation évolue tout au cours de la vie... Ce voyage se fait de différentes façons et devient de plus en plus manifeste alors que nous développons de la maturité dans notre rapport avec nous même, les autres, la nature et souvent avec une puissance supérieure. (traduction libre) (p. 52)<sup>10</sup>

Selon English, Fenwick & Parson (2003), les premiers mentors en éducation des adultes considéraient qu'ils avaient la responsabilité sociale et spirituelle de susciter le changement et d'aider à l'amélioration de la société (p. 12). Selon eux, dans les cinquante dernières années, l'éducation des adultes et la formation se sont davantage consacrées aux techniques d'apprentissage et aux styles d'apprentissage qu'à inspirer et

---

<sup>9</sup> Portelance (1990) nous rappelle que « La théorie de Rogers est fondée sur l'hypothèse qu'il y a chez l'être humain une tendance naturelle à se réaliser, à s'actualiser à croître dans le sens de son mieux-être (Rogers 1942). Grâce à cette tendance, l'homme porte en lui la voie de son autocréation ». (p. 3)

<sup>10</sup> Malgré cette référence directe à la psychologie humaniste de Rogers, English et al. (2003) ne font aucune référence directe à Rogers malgré ses études de séminaristes, ni Marcotte (2006) (le fondateur du Mouvement humaniste au Québec). Nous continuons de penser que Rogers reste incompris du monde de l'éducation et presque censuré, probablement à cause de la controverse qui règne en éducation autour de l'approche non-directive et de ses antécédants comme psychothérapeute. On peut lire dans Portelance (1990, p. 3) : « C'est pourquoi Rogers, qui a d'abord qualifié son approche de « non directive », l'a plus tard appelée « approche centrée sur la personne ». Ce changement d'appellation vient aussi de l'interprétation négative qui a été faite de la non-directivité, à laquelle était attribuée, dans bien des cas, l'idée de « laisser-faire ». Une perception que l'on retrouve également dans English et al. (2003).

à répondre aux aspirations supérieures de l'apprenant (p. 19). Ces besoins d'accomplissement spirituels refont maintenant surface.

## 10.5 CONCEPTS CLÉS

### 10.5.1 Définition de la spiritualité en apprentissage

La spiritualité, pour certains comme Wilber (1997), est définie comme un voyage intérieur d'évolution de conscience souvent stimulé par « un désir de transcender le soi et de communier avec Dieu » (traduction libre) (English, Fenwick & Parsons, 2003, p. 31). Pour d'autres, la spiritualité est davantage une question de morale, d'éthique et d'attitude par rapport aux problèmes courants. D'autres soutiennent que la spiritualité est à la fois un voyage intérieur et extérieur et que les deux dimensions se vivent conjointement et sont indissociables – elles traduisent les deux facettes d'une même réalité « as above so below ». C'est la position que nous adoptons.

Les résultats du sondage fait par Mitroff et Denton (1999) sur la spiritualité auprès d'employés en organisation, intitulé *A Spiritual Audit of Corporate America : A Hard Look at Spirituality, Religion and Values in the Work-place*, indiquent que, dans l'ensemble, les employés sont clairs sur leur notion de la spiritualité et la définissent comme « un désir fondamental de trouver un but et un sens ultime à sa vie et de vivre une vie intégrée ». (traduction libre) (p. xv)

### 10.5.2 Ce qu'on entend par un apprentissage holistique

Un apprentissage holistique et spirituel intègre et sollicite toutes les dimensions de la personne : physique, émotionnelle, mentale et spirituelle. L'apprentissage spirituel

ne fait pas partie d'une classe à part, il intègre toutes les facettes de la personne, y compris le corps considéré comme un « temple », un véhicule de l'Esprit qui permet de faire des expériences, de se réaliser et d'évoluer. English et al. (2003) soulignent que « dans notre empressement à développer nos facultés mentales, on oublie souvent nos corps (traduction libre) (p. 58). Rogers (1968, 1976) est le seul théoricien, parmi ceux étudiés dans cet essai, qui adopte une approche holistique de l'apprentissage. Pour Rogers (1968, 1976), le corps et les sens sont partie intégrante de son concept d'apprentissage significatif. Cette définition d'un apprentissage holistique de Heron (1999) relevée par English, Fenwick & Parson (2003) recoupe en plusieurs points la définition de l'*apprentissage significatif* de Rogers :

L'apprentissage holistique ou, comme Heron (1999) l'appelle, l'apprentissage de « toute la personne », engage la personne en tant qu'être spirituellement, énergétiquement et physiquement doué et englobe les sentiments et les émotions, l'intuition et l'imagerie, la réflexion et la discrimination, l'intention et l'action. (traduction libre) (p. 1)

La recherche faite par Mitroff et Denton (1999) sur la spiritualité en organisation fait ressortir que les répondants « veulent vivre une vie intégrée, et non morcelée ». (traduction libre) (p. 112)

Les autres théoriciens de l'essai se rabattent principalement sur les capacités cognitives (influences occidentales) pour susciter la transformation et ignorent le corps et son rôle dans le processus de transformation. English, Fenwick & Parsons (2003) font ressortir que : « L'attention accordée à la relation corps/pensée/esprit en Orient est quelque peu étrangère au monde occidental. Les disciplines spirituelles occidentales mettent souvent l'accent seulement sur la pensée ou l'esprit – ignorant souvent

complètement le corps » (traduction libre) (p. 60). Toutefois, on peut noter qu'un véritable mouvement populaire et de perfectionnement professionnel d'éducation des adultes a surgi depuis une trentaine d'années avec le Nouvel Âge, où le corps conscient a commencé à retrouver sa place (influence orientale, yoga, etc.). Plusieurs approches d'apprentissage sur soi, de transformation de soi par le mouvement corporel sont apparues. Ces approches n'ont pas été intégrées ou très peu par les institutions d'éducatives et les organisations.

#### 10.5.2.1 La dualité corps-esprit

En adoptant le regard de l'Orient, on peut voir plus clairement les répercussions de la pensée de Freud – qui donne préséance à l'ego et situe la conscience dans l'appareil mental – chez les théoriciens de cet essai et la dichotomie corps-esprit qu'on retrouve en éducation et en organisation où le monde matériel et l'intellect prédominent et règnent en souverains. De la perspective de l'Orient, Morita (1998) qui connaissait bien la pensée de Freud adoptait une position opposée :

Freud et d'autres chercheurs ont divisé la conscience en parties concrètes et distinctes qui sont personnifiées et logées dans l'esprit. Je ne partage pas cette vision... Aucun corps réel ou fixe de « l'esprit » n'existe. Tout comme le bois en flammes ne peut maintenir une forme constante, l'esprit est toujours actif et changeant; il se déplace entre ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur. (traduction libre) (pp.10-11)

Influencé par la pensée Zen, Morita (1998) prônait une intégration corps-esprit et croyait que cette « compartimentalisation » des structures mentales et cette déconnection corps-esprit était à l'origine de plusieurs dysfonctions. On peut voir dans le milieu de travail et en éducation les effets pernicious de ce concept de conscience déconnecté du

corps et comme conséquence une faim de « respiritualiser » le milieu. On peut lire dans

Morita (1998) :

[...] L'usage analytique du terme ego fait plus tard par Freud, le désigne comme une subdivision fonctionnelle centrale de l'appareil mental. Au contraire, Morita soutient qu'en compartimentant les structures mentales, des désordres mentaux ont plus de chance de surgir. En fait, corps=esprit; et de la perspective Zen, le soi conventionnel est entaché ou asservi par l'ego...D'un point de vue Morita, ce qu'on appelle ego ne doit pas être renforcé; il doit plutôt être sublimé. (traduction libre) (pp. 99-100)

De même, on découvre que Morita (1998) avait abordé la notion d'« inconscient collectif » plusieurs décennies avant que Jung ne fasse surgir le concept en Occident. Son concept d'intégration corps-esprit est beaucoup plus prédominant que chez Jung.

C'est ce qu'on peut lire dans Morita (1998) :

De plus, Morita avait déjà discuté de la question « d'un dépôt des expériences accumulées » plusieurs décennies avant que Carl Jung apporte sa théorie de « l'inconscient collectif ». Toutefois la théorie de la « conscience » avancée par Morita, présente une dimension beaucoup plus grande d'intégration esprit=corps que la théorie de Carl Jung. (traduction libre) (p. xx)

Il est clair que la notion de conscience adoptée par chacun de ces théoriciens a eu une influence sur leur théorie et a influencé la pratique de ceux qui ont adopté leurs concepts. Les théoriciens de cette étude ont tous été influencés (consciemment ou inconsciemment) par Freud et par les concepts religieux catholiques du temps. À la lecture de Morita (1998), on prend conscience de l'influence des religions et la façon dont ces croyances ont teinté les pratiques d'apprentissage en Orient et en Occident. Dans Morita (1998), on le souligne : « L'influence du Bouddhisme Zen, en particulier, et le Shintoïsme sur la théorie et la pratique de Morita ne peut être ignorée. (Tout comme

l'influence du Christianisme sur les écoles de psychothérapies humanistes en Amérique du Nord est apparente) ». (traduction libre) (p. xxii)

Rogers (1968, 1976) comme on l'a dit est le seul parmi les théoriciens de cet essai à avoir adapté une vue holistique de l'apprentissage qui intègre corps-esprit. Il est intéressant de noter que Rogers avait fait un séjour au Japon et s'était grandement imprégné de cette culture. Il croyait que le processus d'apprentissage des apprenants en Orient étaient sensiblement le même qu'en Occident.

Pour plusieurs, plutôt que de renforcer la dichotomie entre les influences culturelles de l'Est et de l'Ouest, on aurait avantage à les intégrer si on veut adopter une approche holistique de l'apprentissage. Pour Wilber (2000) la question en spiritualité n'est pas tant de réconcilier les polarités dualité/globalité de l'apprentissage que d'élargir la conscience. Il ajoute :

La spiritualité authentique ne consiste pas à transposer votre façon de voir le monde, mais plutôt à transformer votre conscience. Pourtant, plusieurs des « nouveaux paradigmes » dans les approches utilisées en spiritualité voudraient simplement vous faire changer votre façon de voir le monde ; vous êtes supposé penser en termes holistiques plutôt qu'analytiques. (traduction libre) (p.136)

La spiritualité est davantage une question de conscience qu'une question d'analyse.

## 10.6 À QUEL NIVEAU L'APPRENTISSAGE?

Pour Danah Zohar et Ian Marshall (2000) (cité dans English, Fenwick & Parson 2003), il y a trois niveaux d'intelligence : l'intelligence spirituelle (notre capacité de donner un sens), l'intelligence émotionnelle (la conscience de nos émotions et de celles

des autres) et l'intelligence intellectuelle (la connaissance, l'acquisition d'informations factuelles). Ils définissent l'intelligence spirituelle comme:

[C'est] l'intelligence qui nous permet de situer nos actions et nos vies dans un contexte plus large, plus riche et qui leur donne un sens, l'intelligence avec laquelle on peut reconnaître qu'un certain cours d'action entrepris dans notre vie est plus important qu'un autre. (traduction libre) (p. 92)

Pour Wilber (2000, p. 129), la spiritualité rejoint les niveaux les plus avancés du développement affectif, cognitif et moral.

Palmer (1983), dans *To Know as We are Known : A spirituality of Education*, ajoute que pour qu'il y ait un changement véritable, il faut que le cœur et la pensée soient intégrés dans le processus d'apprentissage. La vérité dans toute sa complexité ne peut être captée que par le cœur. Senge (2005) fait référence lui aussi à l'intelligence du cœur qui tout comme le cerveau a tout un réseau de connexion qui influence la décision.

Otto approuve d'un mouvement de la tête. « Je me rappelle que lorsque Brian Arthur parlait de la 'connaissance intérieure' qui vient avec l'innovation, il disait 'Cette connaissance intérieure vient d'ici' en pointant vers le cœur. Eleanor Rosch, la scientifique cognitive à Berkeley, a parlé de cette 'source profonde du cœur' comme d'une manière unique de savoir. « Je crois que la recherche derrière le travail de l'Institut de HearshMath est celle qui est la plus validante. Ils ont identifié trois réseaux de neurones majeurs dans le corps. Le plus grand, bien sûr, est situé dans le cerveau. Mais il y a d'autres groupes majeurs de neurones, dans l'intestin et dans le sac cardiaque. Il semble qu'il existe vraiment une base physiologique du 'savoir viscéral' et du 'savoir du cœur'. Ce ne sont pas seulement des métaphores. » (traduction libre) (p. 54).

Donc le siège de l'intelligence n'est pas strictement réservé au cerveau. On se souvient que Rogers (1968) faisait référence à cette intuition qui lui venait par moment et à laquelle il faisait davantage confiance qu'à son intellect.

### 10.6.1 Notion de conscience en spiritualité

Il est bon de clarifier que tout comme les théories des grands penseurs sont influencées par leur histoire de vie et leurs croyances, la notion de conscience chez les spiritualistes est influencée par leur niveau de conscience et colore leur théorie de l'inconscient.

Selon Cloutier (2004), « deux personnes à des niveaux de conscience différents perçoivent une même réalité de manières différentes ». Il suggère « qu'au lieu de travailler si fort à changer les circonstances », on aurait avantage à changer notre niveau de conscience « cause première de notre expérience » (p. 74). En fait, une des différences en éducation spirituelle, c'est cette notion de conscience. La transformation passe par le changement de conscience. Plus la conscience est éveillée, plus elle est alignée sur les lois spirituelles d'amour et de liberté, plus elle manifeste et génère de façon spontanée des conditions qui la reflètent. Notre réalité serait donc davantage le reflet de notre conscience que de nos croyances. Un simple changement de croyance ne peut produire de transformation à moins que cette nouvelle croyance provoque un changement de conscience.

Dans la même ligne de pensée, à moins que le chercheur en apprentissage possède le niveau de conscience qui lui permet de reconnaître des niveaux supérieurs d'apprentissage, il aura tendance à les nier ou à les rejeter. Ce fait est décrit par Wilber (2000) qui souligne:

Mais, lorsque nous regardons de plus près les différents niveaux de conscience, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer que, sauf à part quelques exceptions, la vaste majorité des chercheurs modernes n'incluent pas, ou même ne reconnaissent pas, les niveaux

transpersonnels et spirituels plus avancés. En jetant un coup d'œil aux tableaux, qui couvrent l'ensemble de l'éventail [des niveaux de conscience], il est frappant d'observer combien de chercheurs modernes s'arrêtent au niveau de la... vision logique, et ignorent ou même contestent les effets transpersonnels et transcendants du développement supraconscient. (traduction libre) (p. 54)

Le défi au niveau de la recherche en éducation spirituelle est donc de faire reconnaître des niveaux de développement qui ne sont pas accessibles ou reconnaissables par ceux qui se limitent au mental et se rabattent sur la raison et la logique pour tout expliquer à partir de leur niveau de conscience.

En adoptant le regard englobant corps-esprit de l'Orient, on peut voir plus clairement les répercussions chez les théoriciens étudiés de la pensée fragmentée de Freud qui donnait préséance à l'ego et qui situait la conscience dans l'appareil mental, ce qui tend à expliquer la dichotomie corps-esprit qu'on retrouve en éducation et qui se répercute en organisation où le gain matériel et les facultés intellectuelles prédominent.

## 10.7 RÔLES DE L'ÉDUCATEUR EN ÉDUCATION SPIRITUELLE

English, Fenwick & Parson (2003) recommandent aux éducateurs qui se préparent à faire des choix pédagogiques d'être rigoureux dans leur analyse des pratiques et théories émergentes en spiritualité pour s'assurer qu'elles ne sont pas utilisées pour manipuler (p. 11). Selon eux, nous devons constamment nous rappeler notre rôle comme éducateur d'adultes et comme formateur, les visées et le rôle qu'on accorde à notre travail. (p. 51)

L'enseignant doit être congruent par rapport à sa démarche spirituelle. Selon English et al. (2003), en soustrayant la dimension spirituelle de nos rapports avec les

apprenants et de notre enseignement, nous nions une partie importante de nous-mêmes (p. 9). Par ce comportement, nous donnons l'impression aux apprenants que nous pouvons faire fi de la spiritualité en apprentissage quand, en fait, nous savons très bien que c'est impossible. (p. 51)

English, Fenwick & Parsons (2003) font ressortir que l'action pédagogique est empreinte de choix moraux et spirituels et qu'au-delà de l'apprentissage des connaissances et des techniques, l'éducation des adultes et la formation en général visent avant tout à aider les apprenants à développer leurs potentialités et à vivre leur vie de façon pleine et entière.

#### 10.7.1 Attitudes et compétences

De même que pour les autres approches d'apprentissage transformationnelles, l'éducateur de l'apprentissage spirituel doit démontrer des attitudes de courage - ne pas se laisser arrêter par les obstacles -, de respect, de créativité. Il doit également faire preuve d'une grande cohérence dans sa démarche et sa discipline spirituelle ainsi qu'une grande authenticité dans sa façon d'intégrer et de vivre sa spiritualité dans tous les aspects de sa vie, à chaque instant. Dans cette forme d'éducation, c'est le savoir-être qui prime. Viennent ensuite la connaissance de diverses voies et pratiques spirituelles et les habiletés techniques pour négocier les différences de façon constructive. Pour English, Fenwick et Parson (2003), l'un des plus grands défis de l'éducateur d'adulte - encore plus exigeant et présent en éducation spirituelle à cause de la dimension personnelle - c'est sa capacité de négocier les différences et les conflits avec respect. (p. 84)

La vocation d'éducateur d'adulte en spiritualité requiert un engagement total à travailler pour le bien du Tout et une constante auto-évaluation de son but spirituel. Selon English, Fenwick & Parson (2003), cette vocation nécessite plus que de répondre aux exigences, elle requiert d'inventer, de créer, de donner un sens à la vie. (p. 54)

L'éducateur spirituel se doit également de développer « un très haut niveau de tolérance pour la difficulté, l'ambiguïté et l'erreur » (traduction libre) (Usher, Bryant, & Johnson, 1997, p. 25) (citée dans English et al. 2003, p. 84) s'il veut permettre aux forces transformationnelles de s'exprimer et de s'actualiser. Souvent, quand on fait face à des cas difficiles, on a tendance à contrôler le déroulement ou à influencer le cours des choses par peur de perdre le contrôle ou la face. L'éducateur spirituel se doit donc de modeler des façons constructives de transiger avec la « négativité ». (p. 85)

#### 10.7.2 Un agent de changement

Pour English, Fenwick & Parsons (2003), l'éducateur doit trouver des façons éthiques d'encourager l'esprit au travail et de restreindre les conditions qui « tuent » cet esprit sans tomber dans l'« évangélisme répressif, l'exclusion ou la manipulation ». (traduction libre) (p. 115)

Selon eux, pour pouvoir exercer une influence en éducation spirituelle, l'éducateur doit avant tout être capable d'identifier, de développer et de pratiquer sa spiritualité et être à même de l'intégrer à sa pratique. Il doit aussi s'assurer que son environnement de travail est congruent à ses valeurs spirituelles et permettre à chacun d'exprimer et d'explorer diverses façons d'intégrer leur spiritualité au travail. Il doit enfin demeurer vigilant quant aux intentions qui se cachent derrière les objectifs de

développement qu'il préconise. Le seul objectif valable, selon English, Fenwick & Parsons et al. (2003), pour justifier la pratique de l'éducation spirituelle au travail, est « le désir de créer un milieu de travail vivant et empreint de compassion, nourri par l'échange et le soin accordé à la personne et où l'employé peut se réaliser et trouver un sens à son travail. » (traduction libre) (p. 115)

## 10.8 DES OUTILS D'INTÉGRATION DE LA SPIRITUALITÉ EN APPRENTISSAGE

### 10.8.1 La pratique du discernement

Comme on l'a vu, la première étape pour celui qui veut intégrer la spiritualité dans son enseignement, c'est d'identifier une démarche spirituelle qui lui convient et qui répond à ses aspirations profondes. La pratique du discernement – un exercice de réflexion critique profonde [déjà vu dans le chapitre sur Boyd] – peut aider à faire ce choix. Cette discipline spirituelle, selon English, Fenwick & Parsons (2003), permet de calmer le mental et nous aide à reconnaître et à nous mettre à l'écoute des aspirations profondes qui guident inconsciemment nos choix de vie. Elle doit être conjuguée à la partie rationnelle et logique qui guide nos décisions. Selon eux :

Toutefois, aussi importante que soit la pensée critique, les approches logiques doivent être équilibrées avec une écoute intuitive et spirituelle. Le discernement demande une immobilisation des pensées chaotiques générées par la partie consciente du mental et une conscience plus profonde du moment présent, un apprentissage à être totalement présent à la dimension sacrée. (traduction libre) (p. 46)

Une fois le besoin spirituel identifié, le chercheur peut choisir parmi différentes techniques, comme la contemplation, la méditation, le travail corporel comme le yoga, la lecture d'ouvrages spirituels, le journal réflexif, la participation à des rituels sacrés et

l'échange avec des personnes qui font un processus semblable de cheminement, pour nourrir sa pratique spirituelle.

#### 10.8.2 Les « trois pages du matin » de Cameron

La technique des « trois pages du matin » de Cameron (1995), à laquelle nous avons eu recours pour nous aider dans la rédaction de l'essai, est un autre exemple d'exercice spirituel qui permet de contourner les résistances du mental et qui donne accès à des dimensions de créativité non accessibles par les simples facultés mentales. Cameron (1995) explique la méthode ainsi : « [...] ce sont trois pages d'écriture manuscrite dans lesquelles ont donne libre cours à ses pensées... elles sont une forme valable de méditation qui favorise la "vision intérieure" qui nous aide à effectuer des changements dans notre vie... » (pp. 30-36).

Cameron (1995) fait ressortir la dimension spirituelle de cette forme de discipline spirituelle quand elle mentionne :

« [les trois pages du matin] nous fournissent un équipement radio permettant d'entrer en contact avec le Créateur intérieur. C'est pourquoi elles sont une pratique spirituelle. Il est impossible d'écrire les pages du matin sur une longue période sans entrer en contact avec une puissance intérieure inattendue...les pages nous conduisent à avoir un clair et fort sentiment de soi. Elles sont une piste qui, si nous la suivons, nous emmènera vers notre propre intérieur, là où nous rencontrons, à la fois, notre propre créativité et notre Créateur. (p. 37)

Nous sommes à même de témoigner que cette forme d'écriture réflexive peut grandement aider l'apprenant à dépasser les limites, résistances et peurs du mental, et à libérer le flot de l'énergie créative qui lui permet de prendre conscience et de réaliser sa dimension profonde d'être. Nous pensons que la méthode d'écriture développée par

Cameron (1995) est une découverte importante et offre une grande portée de développement à celui qui se l'approprie et décide de l'utiliser pour développer sa créativité. Plusieurs apprenants coincés dans leur créativité ont réussi à reconnecter avec leurs sources profondes de créativité et ont obtenu des réalisations spirituelles importantes en la pratiquant.

### 10.8.3 L'intuition

Le recours à l'intuition est une autre forme de pratique spirituelle qui nous met en contact avec des zones qui dépassent l'intellect. D'après English, Fenwick & Parsons (2003) : « L'intuition fait partie de la spiritualité en ceci qu'elle nécessite l'usage de tous les sens. Une façon de reconnaître des façons d'être, qui dépassent le physique et la raison. (traduction libre) (p. 96) L'intuition est une communication directe et spontanée de l'Âme à la conscience éveillée. Elle n'est pas stimulée par les capacités cognitives et teintée par l'analyse. Elle émerge spontanément de l'Âme vers la conscience. On peut encourager l'apprenant à se servir de son intuition en lui demandant par exemple d'identifier des situations où l'intuition a guidé son action. (p. 97)

### 10.8.4 L'utilisation de la question

Des questions peuvent également être utilisées pour stimuler la réflexion et l'apprentissage spirituels. English, Fenwick & Parsons. (2003) réfèrent à une série de questions développées par J.A. Neal (2000) que l'éducateur peut utiliser pour faire ressortir la dimension spirituelle de l'apprentissage comme par exemple :

- Quel rôle, la spiritualité a-t-elle joué dans votre choix de carrière?

- Qu'est-ce qui vous a incité à vouloir intégrer la spiritualité dans votre milieu de travail?
- Pourriez-vous partager une situation vraiment satisfaisante et significative où vous avez pu mettre en pratique un ou plusieurs de vos principes, valeurs et croyances au travail? (traduction libre) (p. 99)

Donc l'utilisation de la question peut être un puissant levier pour faire émerger la dimension spirituelle de l'apprentissage.

#### 10.8.5 Le recours au dialogue

Comme nous l'avons vu, le recours au dialogue est une constante en apprentissage transformationnel. Pour Vella (2000) citée par English, Fenwick & Parsons (2003) « le cœur d'une épistémologie spirituelle est le respect du dialogue » (p.11). Tout comme en apprentissage transformationnel l'éducateur spirituel délaisse sa position d'expert pour s'engager dans un rapport profond d'écoute et d'ouverture à l'expérience de l'apprenant. English et al. (2003) prennent bien garde toutefois de mentionner que même si l'éducateur bâtit sur l'expérience de l'apprenant pour faciliter l'apprentissage, il doit consacrer beaucoup de temps à la préparation. Il est tout aussi important pour l'éducateur spirituel de planifier, d'organiser et d'évaluer l'expérience éducative que de la faciliter.

En conclusion, J.A. Neal (1997, pp. 116-117) dans English, Fenwick & Parsons (2003) offre cinq lignes directrices aux éducateurs qui veulent influencer la spiritualité dans leur milieu de façon éthique et non-manipulatrice. Ce sont :

- Posséder une connaissance approfondie d'eux-mêmes.
- Agir de façon authentique et congruente dans tous les aspects de leur pratique.

- Respecter et valider les croyances des autres.
- Avoir confiance en l'apprenant.
- Maintenir une pratique spirituelle soutenue. (traduction libre)

## 10.9 LES BÉNÉFICES DE L'ÉDUCATION SPIRITUELLE

Warren Bennis dans son introduction de l'étude sur la spiritualité en organisation menée par Mitroff et Denton (1999, p. xi) intitulée *A Spiritual Audit of Corporate America : A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values in the Workplace*, soutient que « nous sommes tous en quête de sens et [...] la cause sous-jacente des dysfonctions, de l'inefficacité et de toute forme de stress humain en organisation est le manque de fondement spirituel dans le milieu de travail » (traduction libre) (p. xi). Toujours d'après l'étude menée par Mitroff et Denton (1999), dans les organisations où on pratique la spiritualité, les employés font davantage confiance à l'organisation. Ils ont l'impression qu'ils peuvent être totalement eux-mêmes au travail et qu'il y a de la place pour mettre leur créativité et leur intelligence à contribution.

## 10.10 LES LIMITES DE L'ÉDUCATION SPIRITUELLE ET CONTRE-ARGUMENT À CETTE FORME D'APPRENTISSAGE

### 10.10.1 Une spiritualité déconnectée de la réalité

En Orient on considère le corps comme un instrument de l'Esprit, un véhicule, un temple. La dimension corps-esprit est intégrée. En Occident on a tendance à dissocier la dimension physique de la dimension spirituelle. L'Église catholique, on le sait a dénaturé l'amour physique et a fait du célibat l'élément central de la vie monastique

suggérant qu'un détachement des passions physiques pouvaient favoriser l'illumination et le rapprochement vers Dieu, le corps étant perçu à toute fin comme un obstacle à la réalisation de Dieu. Cela explique probablement pourquoi en Occident, l'éducation spirituelle passe en bonne partie par l'intellect. Cela dit, de nombreuses pratiques alternatives holistiques en Amérique du Nord, influencées par l'Orient, représentent depuis quelques décades une forte réaction aux paradigmes judéo-chrétiens. Un nouveau sens du sacré s'est développé.

Selon English, Fenwick & Parsons (2003) « Le soin donné au corps est une dimension intégrale de l'éducateur d'adulte ou du formateur en spiritualité » (traduction libre) (p. 57) et encore « Sans une appréciation sensible du corps, nous nions notre pleine humanité et diminuons notre potentiel pour une vie spirituelle pleine et riche. » (traduction libre) (p. 61). En Orient la dimension spirituelle est totalement intégrée. Elle fait partie de tous les aspects de la vie et le divin s'observe dans chaque événement de la vie courante. Les dimensions matérielles et spirituelles sont intimement reliées.

Dans la culture occidentale, on associe encore souvent la spiritualité au mysticisme, à des dimensions abstraites et éthériques qui ne sont accessibles et vraiment comprises que par une élite. Pour le commun des mortels, la dimension de l'apprentissage spirituelle est rattachée à des rites et des lieux extérieurs et se pratique en dehors des activités de la vie courante. Une telle « spiritualité » est déconnectée de la vie, ritualiste et souvent vide de sens. Cette coupure totalement dysfonctionnelle crée un faux concept de la réalité, déconnectée de l'énergie vitale qui la sustente. Une des conséquences de cet état de fait observable en éducation et en organisation est que les

gens ont l'impression qu'ils doivent laisser leur créativité, leur imagination et leur esprit de côté avant d'entrer au bureau ou dans la classe. Ce renoncement entraîne des effets fâcheux, elle nie une dimension importante de l'apprenant. Le défi reste donc de trouver des façons d'intégrer la spiritualité en éducation et en organisation.

#### 10.10.2 La nécessité d'une structure d'encadrement

Pour English et al. (2003), même si elle se veut flexible, accueillante et ouverte, l'éducation spirituelle doit être encadrée au risque de vivre le chaos. La rigueur et l'organisation de l'enseignement y sont tout aussi nécessaires que la flexibilité : voilà qui génère un paradoxe et une tension que celui qui se destine à l'éducation spirituelle doit être prêt à accepter et à vivre dans son quotidien. English et al. (2003) expriment eux aussi des réserves par rapport à l'utilisation de l'approche de facilitation pure humaniste, dénuée de toute direction, que nous avons déjà soulevées à l'annotation 2 à la page 307 et dans les chapitres 4 et 5 consacrés à Rogers. Selon eux (2003) :

L'espace doit être à la fois structuré et ouvert... Pourtant, il doit être suffisamment encadré pour éviter le chaos et pour encourager un dialogue cohérent. Ceci laisse sous-entendre que le manque de directives spécifiques qui semble parfois accompagner ce que certains éducateurs aux adultes et entraîneurs appelant la *facilitation* pourrait être une erreur...L'espace devrait être à la fois accueillant tout en présentant des défis. (traduction libre) (p. 87)

Pour eux, tout comme pour Brookfield (1987, 2006) et Cranton (1992, 1996), l'éducateur spirituel ne peut avoir comme seul but de satisfaire les besoins de l'apprenant au risque de se retrouver dans un rôle de thérapeute. Il doit respecter à la fois l'étudiant et la discipline et être capable de maintenir un équilibre entre rigueur et ouverture. Nous pouvons presque sentir dans l'extrait qui suit une critique subtile des

limites de l'approche de facilitation préconisée par Rogers (1976) exprimée par English et al. (2003) à l'effet que :

L'espace devrait respecter à la fois l'histoire des individus et l'historique de la discipline. Palmer crois que cet avertissement est une considération importante pour les éducateurs et formateurs d'adultes qui travaillent souvent dans un cadre humaniste qui semble porter l'accent sur le respect des apprenants. (traduction libre) (p. 87)

Portelance (1990, p. 3), tout en décrivant Carl Rogers comme « le plus grand instigateur du courant non directif qui a marqué l'Occident, en particulier dans les milieux thérapeutiques et pédagogiques au milieu du XXe siècle », partage l'avis d'English et al. (2003) et reconnaît l'importance cruciale de l'encadrement en apprentissage. Elle souligne :

Si je suis un intervenant non directif dans le sens rogérien du terme, que je le veuille ou non, de par ce que je suis et de par mon rôle d'animateur, de professeur ou de psychothérapeute, j'impose ma non-directivité et je deviens d'une certaine façon directif. Voilà le paradoxe de la non-directivité rogérienne qui dans ses applications n'a pas toujours donné de résultats satisfaisants à cause de l'insécurité qu'elle suscite, insécurité causée par le manque d'encadrement. Je suis convaincue, et je le montrerai plus loin, que le besoin de sécurité est fondamental dans le fonctionnement de l'homme et que sa satisfaction est essentielle au processus de libération, de croissance et de changement. Insécuriser les gens, c'est tout simplement bloquer leur évolution. (pp. 4-5)

Ces explications aident à mieux comprendre les réserves et résistances exprimées par le milieu de l'éducation vis-à-vis l'approche humaniste de facilitation de Rogers (1980). Rogers (1967), on se souvient, avait lui-même confié avoir vécu le chaos en classes lors de ses premières expérimentations avec la facilitation et avoir fait une expérience traumatisante de gestion de projet *centré sur le groupe* à l'Université des suites du relâchement de son encadrement. Il a toujours maintenu toutefois la pertinence

et la valeur d'une approche décloisonnée et dénuée de toute influence extérieure. Un paradoxe difficile à soutenir, comme le souligne Portelance (1990), mais nécessaire selon English et al. (2003) pour celui qui pratique l'éducation spirituelle.

English, Fenwick et Parson (2003) font également ressortir les luttes et tensions expérimentées par les employés qui délaissent la chaîne de contrôle hiérarchique pour se « fondre » dans des équipes autogérées axées sur la mission et les valeurs de l'organisation et les défis rencontrés par les membres de l'équipe « pour conserver un sens de contrôle sur leur pensée, leur Âme, leur corps et leur travail » (traduction libre) (p. 107). Cela confirme les réserves soulevées par Knowles et Brookfield à l'effet que l'auto-direction n'est pas souhaitable et désirable partout et pour tous et qu'elle peut entraîner une anxiété contre-productive.

Autre fait mentionné par English et al. (2003) les organisations ont tendance de plus en plus à normaliser le changement. Elles s'attendent à ce que les employés démontrent naturellement les compétences d'adaptation au changement. On fait ainsi porter à l'employé la responsabilité de trouver de façons de s'adapter à des changements incessants et à des restructurations constantes souvent peu planifiées et déterminées au gré des circonstances.

#### 10.11 CE QUI FAIT OBSTACLE À L'ÉDUCATION SPIRITUELLE EN MILIEU DE TRAVAIL

English, Fenwick & Parsons (2003) réfèrent à l'article de Fenwick & Lange (1998) pour expliquer certaines des raisons qui soulèvent des réserves par rapport à l'implantation de la spiritualité en milieu de travail. D'après cet article, ce sont « des

objectifs de développement conflictuels et divergents entre l'éducateur spirituel et les ressources humaines, le zèle dogmatique de certaines approches spirituelles, le potentiel d'invasion possible de la vie privée par l'employeur et la résistance à utiliser le discernement critique » (traduction libre) (p. 153) qui sont souvent à l'origine des résistances exprimées par rapport à la pratique de l'éducation spirituelle.

#### 10.11.1 Le manque de stratégies concrètes d'implantation de la spiritualité

Une des grandes lacunes et un des principaux obstacles à la pratique de l'éducation spirituelle en milieu de travail relevé par English, Fenwick & Parsons (2003, p. 126), c'est l'absence de stratégies concrètes pour en faciliter l'intégration. Selon Dirx (2000b) cité dans English, Fenwick & Parsons (2003) « [...] dans la plupart des organisations, il y a très peu de reconnaissance réelle ou d'intégration de la spiritualité au travail ». (traduction libre) (p. 125)

D'après English, Fenwick & Parsons (2003), il faut plus que des salles de recueillement et des affiches inspirantes pour combler la soif de quête de sens ressentie par les employés.

#### 10.11.2 L'effort de croissance récupéré à des fins de productivité

Malheureusement, l'effort de croissance et de développement encouragé par l'organisation est souvent orienté à des fins de rendement et de productivité. On cherche davantage à maximiser le rendement et à rencontrer des exigences académiques qu'à actualiser le potentiel de l'individu. Avec ce réflexe capitaliste et bureaucratique, on ignore le respect des vivants, cela, avec les résultats catastrophiques que l'on constate à l'échelle planétaire. On assiste à une subversion du sens de la Vie et de ses ressources.

English, Fenwick & Parsons (2003) décrivent de façon troublante comment la spiritualité et l'éthique du travail s'érodent graduellement sous l'effet des pressions opérationnelles sous prétexte d'être plus efficace :

Les décisions de travail qui sont avant tout des décisions morales/éthiques sont vues de plus en plus comme des décisions techniques pour augmenter le productivité. Lorsqu'une mentalité de « faire plus et plus rapidement » prédomine, les travailleurs et les gestionnaires peuvent tous les deux ne plus voir à quel point plusieurs des décisions qu'ils prennent au travail à tous les jours qui affectent leur milieu sont en réalité des décisions éthiques – des choix qui relèvent du domaine spirituel. Par exemple, pensez au nombre de fois que des travailleurs sont confrontés à choisir des actions qui vont protéger leur emploi mais nuire à un ami ou enfreindre un principe éthique qui leur est cher. Réfléchissez aux nombres de personnes qui affirment que le travail qu'ils aimaient auparavant – leur vocation – est maintenant rempli de stress, dénué d'expression créative, compromettant au niveau de l'intégrité éthique et alourdi par la paperasserie et les tracasseries administratives qui semblent être constamment dans le chemin de leur permettre de poser des actions significatives. (traduction libre) (p.114)

Nous avons dû personnellement admettre à un moment donné de notre carrière que le poids démesuré et constant des pressions administratives et opérationnelles nous empêchait de jouer notre rôle d'agent de changement et de « facilitatrice » de l'apprentissage, et d'apporter une contribution réelle comme souhaitée.

Conséquemment, l'éducateur doit toujours être très vigilant à ne pas subjuguer son enseignement à des besoins opérationnels et doit constamment se rappeler *dans quel but il fait la promotion de la spiritualité dans l'organisation*. Selon English, Fenwick & Parsons (2003), même si certaines organisations visent une amélioration de la qualité du mieux-être et du moral des employés par l'éducation spirituelle, l'éducateur doit demeurer vigilant par rapport aux employeurs qui usent de leur pouvoir d'autorité pour engager leurs employés dans du développement spirituel – dans le but de les aider à

mieux gérer leurs émotions et à régler un comportement problématique – alors qu'en fait le problème est systémique et a besoin d'être considéré à un niveau supérieur de l'organisation. On évite ainsi – comme on l'a vu concernant la capacité d'adaptation aux nombreuses restructurations imposée aux employés - de rendre compte du problème et de l'examiner à la source en mettant en place des moyens pour améliorer les pratiques de gestion. On tente plutôt de faire dévier le problème sur l'employé et sur son incapacité à bien gérer la situation (p. 134). Il y a là une déviation coûteuse et inquiétante.

Il est tentant pour l'éducateur de se retrancher dans les modèles imposés par le milieu. C'est pour cette raison que Brookfield (1986) (dans Cranton 1992) rappelle l'importance, pour un professionnel de l'éducation adulte, d'exercer une réflexion critique sur sa pratique, d'être conscient des valeurs qu'il porte, de faire des choix responsables et de développer sa propre philosophie de pratique. Il nous met aussi en garde par rapport au danger d'être récupéré par le système et de retomber dans le vieux modèle didactique d'enseignement en réponse à la résistance des apprenants et à la pression du milieu. C'est ce que relate Cranton (1992) quand elle écrit:

Sans un modèle réfléchi pour guider leur pratique, Brookfield affirme, « Il est probable que la plupart des facilitateurs retomberont à plus ou moins long terme, et sans même le réaliser, dans des modèles de facilitation - qui renforcent les structures organisationnelles établies et confirment le modèle de dépendance développé par les apprenants à l'école - mais qui n'ont rien à faire avec faciliter chez les adultes la capacité à créer et recréer leurs mondes personnels, de travail et politiques ». (1986, 297) (traduction libre) (pp.16-17)

Cranton et Brookfield nous rappellent l'importance d'appuyer nos connaissances techniques sur un système de valeurs qui nous est propre de façon à éviter que nos

talents soient mis à profit pour des programmes dont les intentions sont confuses. L'agent de changement doit être congruent à lui-même et exercer de la vigilance et de la discrimination par rapport aux normes sociales intégrées. Sa santé et son efficacité en dépendent. C'est ce que fait ressortir Cranton (2006b) quand elle suggère:

Pour nous différencier de la conscience collective, nous devons nous départir des normes sociales assimilées sans avoir été remises en question. Qu'est-ce que nous croyons vraiment? Qu'est-ce qui nous est cher? Qu'est-ce qui nous interpelle ou pas? C'est à partir de cette position, je crois, que nous constatons qu'être (ou devenir) authentique peut nous guider à nous élever contre les fléaux du monde. Nous devons, en étant honnête envers nous-même, nous objecter et travailler contre ce que nous percevons comme étant mal. (traduction libre) (p. 84)

Le principe s'applique aussi aux apprenants. Cranton (2006b) soutient tout comme Brookfield qu'en cherchant à tout prix à répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants sans leur donner l'occasion de se questionner sur l'origine de leur croyance et la pertinence des perceptions qui influencent leur choix, on limite l'opportunité d'apprentissage qui leur permettrait de discriminer, d'être conscient et de faire un choix différencié.

### 10.11.3 Les peurs inhérentes à la pratique

English, Fenwick & Parsons (2003) s'entendent pour dire qu'il existe un monde entre vivre sa spiritualité et l'intégrer à sa pratique d'éducateur. Ils citent Zinn (1997) qui souligne: « [...] il y a à la fois des peurs et des barrières nettes à l'intégration spirituelle en éducation et en formation des adultes » (traduction libre) (p. 50). Selon English, Fenwick & Parsons (2003), la peur qu'on les accuse de chercher à endoctriner les étudiants, de manquer de professionnalisme et de rigueur, d'être perçus par leurs

collègues comme excentriques, de dévaluer l'intellect, d'être intransigeants et biaisés par leurs idéologies et croyances, retient les éducateurs et formateurs d'intégrer une dimension spirituelle à leur pratique éducative. Ils craignent également que le langage de la spiritualité paraisse hors contexte ou donne l'impression de dépasser les limites entre le personnel et le professionnel. Il y a toujours le risque également, qu'en adhérant à une croyance ou un système de valeur particulier dans un système académique centré sur la critique et la déconstruction, d'être accusé d'intolérance et de petitesse d'esprit (p. 50). Voilà donc beaucoup de craintes qui expliquent, selon nous, le commentaire de Dirx (2000b) cité dans English, Fenwick & Parsons (2003), à l'effet que : « [...] malgré l'intérêt grandissant pour la spiritualité ... dans la majorité des organisations il y a peu de reconnaissance réelle ou d'intégration de la spiritualité au travail. » (traduction libre) (p.125)

Toutefois, comme on l'a vu en début du chapitre 9, les apprenants s'attendent et se tournent de plus en plus vers les éducateurs et les formateurs pour les aider dans leur quête de sens et leur recherche spirituelle. Nous croyons tout comme English, Fenwick & Parsons (2003, p. 138), que les éducateurs – inspirés par leur propre discipline spirituelle – « peuvent influencer non seulement les pratiques éducatives actuelles mais l'orientation que prendra le travail dans le futur » (traduction libre) (p. 138) et être de profonds agents de changement.

#### 10.11.4 Conflit entre les valeurs spirituelles de l'éducateur et les valeurs du milieu

D'après English, Fenwick & Parsons (2003), les défis sont encore plus grands en éducation spirituelle que dans d'autres formes d'éducation parce que les valeurs

personnelles de l'éducateur peuvent se trouver en conflit avec celles de l'organisation pour laquelle il travaille. Lawler's (2000) dans English et al. (2003) souligne que le conflit de valeurs risque d'être encore plus grand en spiritualité parce que le sujet touche quelque chose de profondément personnel. Selon eux :

La plupart des éducateurs et formateurs d'adultes font face à des dilemmes éthiques qui affectent la manière dont ils mettent en œuvre les programmes et les projets. Mais quand il s'agit de spiritualité, les problématiques sont amplifiées parce que le sujet est personnel et il est difficile de le séparer des autres points de vue personnels. (traduction libre) (p.127)

Quoi faire dans un tel cas? L'éducateur doit alors décider s'il doit confronter l'organisation, refuser de s'impliquer dans le projet, dénoncer la situation, quitter ou créer un nouveau milieu. Rogers (1980) on se souvient posait la question suivante : « Comment puis-je maintenir mon intégrité tout en occupant un emploi dans un système qui est philosophiquement opposé à ce que je fais? C'est un problème terriblement difficile, auquel font face, je soupçonne, plusieurs d'entre nous. » (pp. 306-307)

Il est facile de comprendre, en lisant toutes ces raisons, pourquoi English, Fenwick & Parsons (2003) font ressortir que le défi est grand pour celui qui veut pratiquer l'éducation spirituelle. Selon eux :

Si vous êtes un éducateur ou un formateur d'adultes qui souhaite adresser la question de la spiritualité dans son travail, votre défi est grand. Il y a un intérêt c'est certain; cependant, la dissémination et la diffusion de cet intérêt seront vraisemblablement difficiles. C'est une chose délicate que d'intégrer la spiritualité de la bonne manière et avec respect. (traduction libre) (pp.137-138)

On suggère plutôt à l'éducateur d'influencer la spiritualité à travers sa recherche, sa pratique spirituelle et sa façon d'aborder la vie.

## 10.12 L'ÉDUCATION SPIRITUELLE UN LEVIER DU CHANGEMENT EN ORGANISATION

On retrouve la même soif de spiritualité chez le travailleur selon English, Fenwick & Parsons (2003). Charlotte Roberts citée par Senge (1999) dans la *Danse du Changement : Maintenir l'élan des organisations apprenantes* parle de *l'intelligence spirituelle* [ajout personnelle des italiques] comme étant « l'aspect de la responsabilité élargie qui rend les leaders le plus mal à l'aise » (p. 657) et pourtant elle s'est aperçue que c'est un sujet qu'ils abordent facilement. Selon Roberts, en l'absence d'intelligence spirituelle, on ne peut créer d'organisation où les employés se sentent considérés et respectés, où ils ont un sens d'appartenance à leur communauté, où ils ne se sentent pas laissés à eux-mêmes et où ils ont la possibilité de participer à la *création d'une culture* qui leur permet d'être pleinement eux-mêmes... et pas juste des cerveaux. (p. 658)

Il ne s'agit pas tant d'intégrer la spiritualité au travail mais de reconnaître la valeur spirituelle du travail lui-même. Pour English, Fenwick & Parsons (2003), une spiritualité du travail est fort différente d'une spiritualité contemplative. C'est une spiritualité vécue dans l'action, dans l'observation et la collaboration avec une Force plus grande qui s'exprime à travers nous et les autres. Elle se traduit également par la conscience de notre interrelation avec les autres, l'expression de la compassion pour les personnes, le respect de toute vie et la reconnaissance du potentiel sacré de chaque tâches qui nous est dévolue et de chaque instant passé au travail (p.134). On peut souhaiter en effet que le travail offre un milieu de vie et d'apprentissage de la Vie et la conscience du privilège de contribuer à la Vie.

On ne peut continuer – comme nous l’avons trop souvent constaté en organisation – d’engager la crème des employés pour ensuite réduire leur potentiel à des intérêts passagers. Le drame de cette situation selon Betty Sue dans Senge (2005), c’est qu’en ne faisant pas de liens au travail entre les dimensions spirituelles et professionnelles, on empêche les employés d’exprimer et de partager l’étendue de leurs prises de conscience et on entrave leur processus créatif et celui des générations d’employés à venir qui n’exprimeront pas toute la portée de leur pouvoir créatif au travail (p. 39). Un phénomène d’« érosion » de l’esprit se manifeste aussi au travail par suite du niveau élevé de stress et d’un malaise général causé par une crise d’identité et de sens.

Il est clair aussi, on l’a vu avec English, Fenwick & Parsons (2003) et avec Senge (2005), que l’apprentissage adulte ne peut plus être considéré en *vase clos* et qu’il doit ouvrir à une dimension *holistique* qui intègre une dimension spirituelle. Pour Senge (2005); « [...] le développement de la capacité à rediriger l’attention pour avoir une vue d’ensemble est profondément lié aux pratiques spirituelles » (traduction libre) (p. 50). Selon lui, si on veut pousser plus loin la santé et l’efficacité au travail on a autant besoin d’un apprentissage qui intègre l’émotionnel, le mental, le physique et le spirituel (en lien avec une sagesse supérieure) que de science et de technologie (p. 206). Kofman (2006) va dans le même sens que Senge (2005) et ajoute :

La plupart d’entre nous reconnaissons que les compagnies ont besoin d’employés avec un niveau avancé de connaissances techniques si elles veulent connaître du succès dans une économie de l’information. Je crois qu’il est encore plus important, et beaucoup moins reconnu, que les compagnies ont aussi besoin d’employés avec un niveau avancé de conscience...Les employés conscients sont les atouts les plus importants

d'une organisation; les employés inconscients constituent leur plus dangereuse lacune. (traduction libre) (p. 5)

La notion de conscience pour Kofman (2006) réfère à cette capacité de faire l'expérience de la réalité en étant conscient des dimensions intérieures et extérieures que l'on porte. On retrouve le concept « d'attention à la réalité » de la Vie Constructive® chez Senge (2005) dans son concept de « présence » et chez Kofman (2006) dans son concept de « gestion consciente ». Des consultants en Ressources Humaines comme Secretan (1996) font la promotion de l'éducation spirituelle en organisation. Selon English, Fenwick & Parsons (2003) :

Des livres tels que ceux de Secretan marquent l'émergence de ce que Fenwick et Lange (1998) appellent « un nouveau genre de DRH: des marchands-missionnaires qui sont occupés à promouvoir auprès des corporations, des programmes de développement des employés basés sur la spiritualité » (p.69). (traduction libre) (p.112)

Ils agissent comme des agents de changement en organisation. C'est par eux, selon nous, que se font les ouvertures de conscience en organisation.

Nous sommes aussi de l'avis que c'est l'exploration appréciative qui fait de Direxion un programme de développement en leadership de la Fonction publique fédérale unique et lui donne sa dimension transformationnelle pour ne pas dire spirituelle. Le modèle d'apprentissage est andragogique. On y encourage les partages spontanés et intimistes en début et en fins de sessions à chaque jour ainsi que la pratique régulière de l'écriture d'un journal réflexif. Toutefois, c'est la formule d'apprentissage appréciatif utilisée qui cimente le programme et lui donne la force de synergie qui favorise et nourrit la transformation sur le plan personnel et organisationnel. Le programme, comme toutes les approches d'apprentissage transformationnel, adopte un

modèle réflexion-action. Il nécessite un engagement à la fois personnel et financier, du temps, de la réflexion et l'organisation de groupes d'action pour aider l'apprenant à matérialiser dans sa réalité les nouvelles perspectives et attitudes adoptées.

### 10.13 CONCLUSION

Kofman (2006) cite Wilber qui affirme : « ... toute approche qui n'est pas intégrale est vouée à l'échec » (traduction libre) (p. xiii). La question de savoir si on peut influencer une transformation plus globale dans des milieux fortement bureaucratisés s'impose à nouveau et force à ce stade-ci, après avoir entendu les réflexions des grands théoriciens de l'éducation des adultes et de la transformation, une remise en question profonde de notre rôle d'« agent de changement » et un questionnement par rapport à notre carrière. Le prix à payer pour la rigidité culturelle en organisation et son incapacité à incarner un discours novateur et prometteur de transformation est immense pour l'agent de changement qui fait partie de ce système. Il entraîne stress et épuisement, le sentiment de devoir sauver la face, l'obligation de rester motivé et productif, un questionnement éthique, un sentiment d'inefficacité, de non-intégrité dans son cheminement professionnel, une remise en question de son action et de ses valeurs comme personne et de sa mission comme professionnel.

La solution tient probablement dans un détachement des polarités, en adoptant une position supérieure de conscience. En fait, elle relève davantage de la spiritualité que du raisonnement, d'une capacité à vivre l'ici maintenant détachée des tensions, d'une capacité à se mettre à l'écoute d'une force plus grande pour diriger nos pas et

favoriser l'évolution. La solution réside, selon Palmer (1983), dans une prise de conscience des modèles que l'on porte et notre façon de les transmettre. C'est en s'ouvrant à la vérité et en s'abandonnant à des forces supérieures que des changements véritables vont finalement émerger. En fait, Palmer (1983) confirme les conclusions de Senge, le changement véritable ne peut provenir que d'un changement de conscience chez l'éducateur, d'une capacité à transcender les opposés et à accéder à une conscience supérieure par la spiritualité. Il conclue :

*Peut-être que c'est en vivant fidèlement dans les paradoxes et les tensions elles-mêmes, refusant de les résoudre en s'abandonnant à un ou l'autre de ces extrêmes, mais en leur permettant de nous ouvrir à cet amour transcendant dans lequel les opposés se réconcilient* [ajout personnel des italiques]. Telle est la suggestion de E.F. Schumacher, dont les paroles sur l'amour m'apparaissent non seulement évocatrices mais absolument réalistes : [...] C'est seulement avec l'aide de ces forces supérieures que les opposés peuvent être réconciliés dans les situations de la vie. (traduction libre) (p.112)

Ce chapitre boucle l'analyse des six différents courants d'apprentissage transformationnels du domaine de l'éducation des adultes sur lesquels nous nous sommes penchée dans nos lectures dans le but de présenter une vision holistique de l'apprentissage transformationnel. Le *Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* (figure 2, p. 389) place chacune des théories, humaniste, andragogique, sociale, constructiviste, émancipatoire et spirituelle dans un continuum d'influences qui nous montre en fin de compte :

- comment chacune des notions bâtit les unes sur les autres;
- que chaque théoricien aborde une des multiples facettes de l'apprentissage transformationnel;

- l'importance pour un praticien de la transformation, de bien connaître l'historique, les composantes et la portée des différentes formes d'apprentissage transformationnel pour les situer dans sa pratique et mieux accompagner l'apprenant

*Chapitre 11 : Des approches alternatives d'éducation spirituelle en organisation*

## 11.1 INTRODUCTION

English, Fenwick & Parsons (2003) questionnent la pertinence d'enseigner la spiritualité au travail. Selon eux, le travail n'est pas l'endroit idéal pour offrir un programme de formation en spiritualité ou pour développer la spiritualité chez l'apprenant. Ils pensent, on l'a vu au chapitre précédent, que c'est plutôt dans leur façon d'être, à partir de leur propre recherche spirituelle et leur façon de l'intégrer dans la vie courante que les éducateurs peuvent stimuler la compassion et un sens d'engagement au-delà de la productivité et du gain matériel (pp. 106-107).

Toutefois, nous pensons que certaines approches non-traditionnelles peuvent contribuer à créer des ouvertures en apprentissage et permettre à l'apprenant d'élargir son champ de ressources et de possibilités par rapport aux problèmes et défis qui l'attendent. Une de ces approches mentionnées par English et al. (2003) est l'exploration appréciative, qui s'éloigne du modèle traditionnel de résolution de problèmes utilisé en consultation pour bâtir plutôt sur les forces et les réussites de l'organisation.

### L'exploration appréciative

Considérons l'approche de plus près. L'exploration appréciative offre une alternative aux méthodes traditionnelles de résolution de problèmes en organisation. Elle part d'une vision positive et permet d'aborder le changement dans une dimension spirituelle alors que la majorité des modèles utilisés en organisation, pour susciter le

changement, sont centrés sur la résolution de problèmes. L'approche a été développée par David Cooperrider (Cooperrider & Srivastva, 1987) et ses associés de la Case Western Reserve University en partie pour répondre aux frustrations engendrées dans leur travail de consultants en organisation par l'utilisation de méthodes de développement organisationnel axées principalement sur les problèmes et les façons de les régler.

Du point de vue des créateurs de l'approche, il est beaucoup plus valable de mettre l'attention sur ce qui a bien fonctionné dans le passé pour prédisposer le client favorablement par rapport au changement et permettre à l'organisation d'accéder à ses ressources et d'émerger à de nouvelles solutions, que de s'éterniser sur les manques et les problèmes. Tout en reconnaissant le problème, l'exploration appréciative amène l'apprenant à recadrer la situation à partir des forces et des ressources déjà utilisées plutôt qu'à creuser le problème. Une façon en fait de s'élever au-dessus du problème plutôt que de s'y embourber. Selon Kelm (2001), dans *Introducing the AI Philosophy* : « Modifier la manière dont les gens anticipent le futur peut amener des changements majeurs dans le comportement humain. » (traduction libre) (p.166)

Il s'agit donc de se faire une image idéale et irrésistible du futur souhaité de l'organisation et de son potentiel de réalisation. Dans cette méthode l'imagination, plus que la pensée ou la volonté, devient un puissant levier de transformation. Selon Gregorio Banaga Jr.(2001) dans *A spiritual Path to organizational Renewal* « Rêver est la première étape de création d'une nouvelle réalité organisationnelle » (traduction libre) (p. 267).

L'exploration appréciative est un exercice d'exploration collaborative dont le but est de susciter un climat de réussite, une énergie positive, le désir d'un futur souhaité dans le groupe. Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme de leadership Direction de la Fonction publique fédérale, a été intentionnellement développé autour de l'approche appréciative pour susciter ce genre de synergie et de travail chez les gestionnaires.

L'entrevue et le partage d'histoires encouragent les partages du cœur. On a recourt à des questions qui suscitent espoir et inspiration et qui rejoignent les apprenants dans leur besoin d'être reconnus dans leur façon unique de contribuer et dans leur désir de manifester leurs forces et leurs talents. Voici des exemples de questions : Qu'est ce que vous valorisez le plus chez vous et dans votre organisation? Qu'est-ce qui vous donne de l'énergie et vous motive profondément? Qu'est-ce qui motive votre organisation? Ces questions génèrent un élément de positivité qui prédispose à la créativité.

Même si elle est avant tout utilisée comme une méthode d'analyse et de développement organisationnel, Banaga Jr. (2001) y voit une opportunité de « renouveau spirituel » à la fois pour les individus et l'organisation. Selon lui:

L'EA [exploration appréciative] focalise intentionnellement l'orientation de l'exploration et de l'intervention vers des réalités de l'organisation qui génèrent vitalité et qui manifestent les merveilles de Dieu...[c'est] une façon de contempler et de mettre l'accent avec amour sur ce qu'un individu ou une organisation « a de meilleur » et « ce qui pourrait en advenir »...En effet, la *contemplation appréciative* [ajout personnel des italiques] élève les individus et les groupes. (traduction libre) (p. 263)

Il souligne également que l'art de l'appréciation ouvre à la gratitude et à la reconnaissance, un réflexe qui ne vient pas facilement dans une culture influencée par l'idée d'homme pécheur et faible qui doit être sauvé plutôt qu'Âme libre créée à l'image du divin. Selon Banaga Jr. (2001) l'approche appréciative permet de nous réconcilier avec le concept de « bénédiction originelle », « d'homme créé à l'image de Dieu » un concept « beaucoup plus ancien et davantage une doctrine biblique que l'idée de péché originel » (traduction libre) (Fox, 1983, p. 47-49), une croyance, comme nous l'avons déjà mentionné, qui permet au pouvoir religieux d'asseoir son autorité, d'exercer un contrôle et de s'octroyer un pouvoir « illusoire » de libération et de rémission qui cantonne l'Esprit dans un état de servilité. L'art de l'appréciation permet également de prendre conscience d'une Force supérieure manifestée par les attitudes de générosité, d'ingéniosité, d'engagement, de créativité, d'intégrité, et de leadership. Une prise de conscience qui selon Banaga Jr. (2001) évoque un profond sentiment de gratitude : « [...] pour ce que contribue l'Esprit au sein d'une organisation ». (traduction libre) (p. 265)

Là encore, on y pratique un dialogue ouvert à la diversité et qui accueille la dimension unique de chaque personne.

L'approche présente quatre phases :

- *Une phase de découverte* : les questions et les histoires à succès font émerger la sagesse collective et les forces de l'organisation
- *Une phase de rêve* : on imagine un futur idéal en s'appuyant sur les forces de l'organisation

- *Une phase de dialogue* : on forme la vision souhaitée et on la partage avec l'ensemble de l'organisation
- *Une phase d'implantation* : on planifie les étapes à suivre pour faire passer l'organisation de sa situation présente à son idéal de réalisation et on prend l'engagement de faire tout en son pouvoir pour que ça fonctionne (discipline et sacrifice). (Banaga Jr., 2001, pp. 264-270)

Donc une fois la vision établie dans le groupe, elle est partagée avec toute l'organisation pour s'assurer qu'elle représente bien les aspirations et un plan d'action est proposé pour compléter le cycle réflexion/action du processus d'apprentissage.

Le tableau comparatif qui suit, tiré de *Lessons from the Field: Applying Appreciative Inquiry* de Hammond et al. (2001, p. 13), fait ressortir les constituantes qui différencient la méthode traditionnelle de résolution de problème de la méthode d'exploration appréciative.

<b>TABLEAU 5</b> <b>Technique de résolution de problèmes</b> <b>versus l'exploration appréciative</b>	
<b>Résolution de problème</b>	<b>Exploration appréciative</b>
Identification d'un problème	Appréciation et valorisation – description de la situation à son mieux.
Analyse des causes	Imagination – ce que ça pourrait être
Analyse des solutions possibles	Dialogue – futur souhaité
Plan d'action	Innovation – ce qui en adviendra
<b>La présupposition de base :</b>  Une organisation est un problème à régler	<b>La présupposition de base :</b>  Une organisation est un mystère qu'on accueille
Adapté de Cooperrider et Srivastva (1987) <i>Appreciative Inquiry Into Organizational Life in Research in Research in Organizational Change in Development</i> . Pasmore and Woodman (EDS) Vol. 1, JAI Press (traduction libre)	

En conclusion l'exploration appréciative permet d'aborder les organismes comme des processus en évolution plutôt que comme des problèmes à régler. Elle fournit un cadre d'apprentissage fondé sur ce que le passé collectif présente de meilleur pour pouvoir l'utiliser pour créer un avenir prometteur. Cette approche profondément

inspirante s'appuie sur les forces et la reconnaissance pour permettre d'aller au-delà du problème et relancer l'organisation dans une autre étape de réalisation.

## 11.2 LA VIE CONSTRUCTIVE® – UN CONCEPT ÉDUCATIONNEL HÉRITÉ DE LA CULTURE JAPONAISE

La *Vie Constructive*® (traduction libre) est une discipline de vie et de santé mentale inspirée de deux écoles de psychothérapies pratiquées au Japon : Morita (action) et Naikan (réflexion). La thérapie Morita a débuté au Japon en 1917. Elle fut introduite en Occident après la deuxième guerre mondiale (Reynolds, 1989). Elle développe chez l'apprenant la capacité d'agir en fonction du but malgré les peurs et le doute.

L'approche Naikan en tant que thérapie a commencé au Japon dans les années 50. On a commencé à pratiquer le Naikan sérieusement en Occident à la fin des années 70 (Reynolds, 1989). Cette méthode développe chez l'apprenant la gratitude et le désir de servir la vie en retour pour tous les bienfaits et l'amour reçu dans le courant de sa vie. Les deux dimensions visent l'action et servent à rediriger l'attention de l'apprenant en l'engageant dans un but constructif. La combinaison des deux, selon Reynolds (1991), offre une base solide pour bien vivre sa vie.

L'approche inspirée de l'Orient fait ressortir d'autres critères clefs de l'apprentissage adulte que ceux cités par Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) [l'auto-direction, l'indépendance, le discours rationnel et la réflexion] pour définir l'apprentissage adulte en Occident. Ces critères sont : l'autodiscipline, l'attention à la réalité, la responsabilité et l'interrelation avec la nature et l'environnement, et la réflexion guidée silencieuse. Selon Reynolds (1989), l'approche va plus loin que ce

qu'on retrouve dans les pratiques courantes de thérapies « passives » exercées en Occident, où beaucoup d'attention est mise à parler et à analyser les causes profondes des problèmes avant de passer à l'action. Selon Reynolds (1999) : « Les méthodes de Morita visent à dépasser la conception occidentale de la psychothérapie. Elles fournissent un moyen par lequel n'importe qui peut passer à un niveau de fonctionnement plus responsable et harmonieux » (traduction libre) (p. 7).

Nous croyons que cette approche mérite que nous nous y arrêtions parce qu'elle apporte des réponses et des alternatives intéressantes aux concepts, méthodes et techniques pratiqués en Occident et nous permet d'élargir le champ des concepts et ressources privilégiés en apprentissage dans la société nord-américaine. Selon le Dr. Reynolds (1989) :

À une époque où on a de moins en moins recours à la parole, où le manque de ressources naturelles est une préoccupation, où l'interdépendance devient de plus en plus présente et où on délaisse de plus en plus les formes traditionnelles de psychothérapie, on a plus de chance d'accepter un modèle thérapeutique inspiré de l'Orient, qui met l'emphase autant sur la compréhension intellectuelle que l'action, sur la protection naturelle de l'environnement par la gratitude et l'autocontrôle, sur l'interrelation entre l'humain et son environnement et sur l'autodiscipline du comportement pour contrebalancer l'expression des émotions. (traduction libre) (p. 2)

Le Dr. Reynolds (1991, p. 17) souligne qu'en l'espace de 100 ans, sous l'influence de Freud, nous sommes passés d'une ignorance et une incompréhension totale du rôle des émotions à une obsession totale pour celles-ci au point où elles sont devenues le point central de notre vie. Dans une société menée par l'émotion, il n'est pas surprenant de voir autant de personnes malheureuses, qui tournent en rond galvaudées au rythme de leurs émotions. Selon Reynolds (1991), le besoin en accompagnement n'est

plus tellement d'aider l'apprenant à prendre contact avec son émotion mais à l'aider à rediriger son attention vers les circonstances de la vie qui lui indiquent à chaque instant ce qui a besoin d'être fait quelles que soient les émotions qui l'habitent. Selon le Dr. Reynolds (1984) : « Une personne mature s'empresse de faire ce qui a besoin d'être fait, qu'elle se sente merveilleusement bien ou terriblement mal...même les jours où la confiance et la satisfaction ne sont pas au rendez-vous, vous pouvez quand même faire le travail ». (traduction libre) (p. 5)

Le but ultime de l'éducation à la Vie Constructive® est de permettre à l'apprenant de trancher dans l'illusion pour bien saisir la réalité et se nourrir de l'instant présent. Selon Reynolds (1991), les problèmes sont en général engendrés par un manque d'attention (Morita) ou une interprétation fautive de la réalité causée par l'inattention (Morita) ou l'égoïsme (Naikan). (p. 30)

Même si elle est inspirée de deux approches psychothérapeutiques, la *Vie Constructive*® est avant tout un modèle éducationnel. C'est ce que précise le Dr. Reynolds (1993), dans son ouvrage intitulé *Plunging through the clouds : Constructive living currents* quand il explique:

La Vie Constructive suit un modèle éducationnel et non médical. Le but de la Vie Constructive (VC) est d'aider les étudiants à devenir plus « réalistes »... Les dimensions d'action (Morita) et de réflexion (Naikan) de la Vie Constructive redirigent l'attention des étudiants vers des aspects de la réalité qui ont été systématiquement ignorés ou écartés en Occident. (traduction libre) (p.4)

L'approche permet de développer des « attitudes » de responsabilité, d'authenticité, d'honnêteté, de gratitude et une capacité d'agir à partir de l'intention et du but visé, et non de l'émotion. L'apprenant apprend à maîtriser son comportement. Il

n'est plus ballotté au gré de ses émotions et c'est son objectif qui guide son action. Selon Reynolds (1984): « Plus on a de contrôle sur son action, plus on a de chance de générer un soi dont on peut être fier. » (traduction libre) (p. 14)

D'influence bouddhiste à l'origine, cette approche adaptée par le Dr. Reynolds (1991) prend soin de préciser qu'il n'y a rien « de particulièrement japonais à vivre d'une façon constructive et qu'il n'y a aucune exigence à s'intéresser au Zen ou aux choses japonaises » (traduction libre) (p. 29) pour pratiquer la Vie Constructive®. La pratique des principes suffit en elle-même. De même que pour les autres formes d'apprentissage transformationnel que nous avons étudiées jusqu'ici dans l'essai, la Vie Constructive® nécessite du temps et un engagement profond et honnête de la part de l'apprenant.

Brooks (2000, p. 166) cité dans *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* de Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), fait ressortir la dimension transformationnelle de l'apprentissage inspirée des concepts bouddhistes et la présente comme une alternative aux concepts d'apprentissage transformationnel véhiculés en Occident :

[...] la notion d'apprentissage transformationnel du point de vue d'un système de pensée bouddhiste implique « une conscience élargie de la nature de la réalité dont le résultat est une compréhension de l'interrelation entre tous les êtres vivants et une diminution de la souffrance humaine ». Brooks fait ressortir que « bien que le bouddhisme soit partie intégrante des courants dominants de la culture institutionnelle de plusieurs nations asiatiques, il présente une alternative au courant dominant en Occident. (traduction libre) (pp. 218-219)

## La dimension Naikan de la Vie Constructive ®

Dans sa dimension Naikan, la Vie constructive® introduit un élément de gratitude et une conscience aigüe de notre interdépendance qui génèrent l'appréciation et la reconnaissance d'avoir été aimé malgré tout. La réflexion se fait à partir de trois questions : Qu'ai-je reçu de ...? Qu'ai-je donné à ...? et Quels problèmes et difficultés ai-je causé à ...? La réflexion prend la forme d'un exercice méditatif, une forme d'« observation de la réalité à l'aide de la mémoire » qui peut couvrir une longue période de temps lorsque faite sur des personnes significatives comme son père ou sa mère ou se pratiquer de façon ponctuelle à chaque jour en repassant sa journée. Le principe de réalité est fondamental en Naikan. Selon Murase (1996) :

Le Naikan nous ouvre les yeux sur une réalité vécue, et non pas sur des concepts, des visions ou des rêves... Il ne s'agit pas, dans le Naikan, de cultiver une « manière de voir les choses »; il s'agit plutôt de voir les choses telles qu'elles sont, sans les interpréter. (p. 12)

La réflexion Naikan permet d'intégrer des morceaux de souvenirs oubliés, profondément enfouis dans l'inconscient pour jeter un regard plus réaliste sur notre Réalité passée et présente et provoquer ainsi un profond changement de perspective. Elle donne l'opportunité de repasser sa vie en cinémascope - un peu comme l'explique ceux qui ont fait l'expérience de la vie après mort - alors que nous sommes encore vivants, et de pouvoir, avec cette compréhension élargie, procéder à des changements dans nos relations et témoigner notre reconnaissance aux êtres significatifs de notre vie, pour ce qu'ils nous ont donné.

C'est un exercice réflexif profond d'observation de la réalité qui amène l'apprenant à développer un plus grand sens de responsabilité et de gratitude envers

toute vie et qui lui fait prendre conscience jusqu'à quel point la Réalité le soutient à tous moments, qu'il fasse bien ou mal. On retrouve l'idée de rediriger l'attention vers des aspects positifs de notre vie pour ouvrir à d'autres possibilités, une composante importante de l'exploration appréciative. Selon Murase (1996) :

À moins de faire un réel effort pour transférer notre attention depuis les problèmes et les obstacles de notre vie, vers les mille et une manières que le monde a de nous aider, nous ne pouvons pas vraiment apprécier la vie. Nous risquons de nous embourber dans l'aigreur et la pitié de soi. (p. 23)

Dans ce travail de réflexion sur soi, on évite « la quatrième question » (Murase, 1996, p. 15), celle où on se demande quels problèmes l'autre nous a causés. On l'évite pour la simple raison que c'est la question sur laquelle la plupart des approches psychoanalytiques se sont penchées à satiété dans la société nord-américaine et c'est en général ce que retient le plus la mémoire vive. A-t-on vraiment besoin de se les rappeler? D'autant plus qu'elle est teintée de fausses mémoires qui négligent de reconnaître ce qu'on a aussi reçu de ces personnes et les inconvénients et misères qu'on leur a causés. Pour Murase (1996), cette question ne contribue pas vraiment à la guérison. D'après lui : « Le vrai problème n'est pas ce que j'ai subi, mais le ressentiment que j'en garde. Pour dissoudre ce ressentiment, il me faut l'équilibrer par la gratitude pour ce que j'ai reçu. C'est aussi simple que cela. » (p. 15)

Il est bon de noter ici que contrairement à ce que propose Mezirow (1991), une bonne partie du changement de perspectives et des ouvertures de conscience qu'on retrouve en Vie Constructive® se font dans la réflexion « silencieuse »; une approche du changement de perspective diamétralement opposée à ce que soutient Mezirow (1990) qui avance que la réflexion critique et les nouvelles perspectives doivent absolument être

validées par le dialogue de groupe et donc que le dialogue est essentiel à l'apprentissage et au changement de perspective. Selon Mezirow & Ass. (1990) :

Parce que la réflexion critique est un processus de validation de l'explication ou de la validité de prémisses qu'on a pris pour acquis, le rôle du dialogue devient prépondérant. C'est par le dialogue que nous essayons de comprendre – d'apprendre – ce qui est valide dans les déclarations faites par les autres et que nous essayons d'obtenir un consensus de la validité de nos propres déclarations. Conséquemment, l'éducation des adultes peut être vue comme étant au cœur de la création et de la facilitation de communautés de dialogue pour permettre aux apprenants de s'engager dans un discours rationnel et dans l'action. *La pensée et l'action logiques sont les buts cardinaux de l'éducation aux adultes* [ajout personnel des italiques]. (traduction libre) (pp. 354-355)

Ce point de vue de Mezirow (1990), reflet de la culture nord-américaine, nous semble réducteur comparé aux propositions de la Vie Constructive® selon laquelle le développement d'attitudes comme la gratitude, l'authenticité et la responsabilité peut se faire par une réflexion « silencieuse » guidée. Murase (1996) mentionne : « Contrairement aux autres thérapies, les entretiens dans le Naikan se limitent à un temps très court. Ce n'est pas sur eux que repose principalement l'efficacité du Naikan, mais sur la sincérité du pratiquant dans sa réflexion solitaire » (p. 50).

#### La dimension Morita de la Vie Constructive®

L'approche Morita de la Vie Constructive® est un complément à la dimension réflexive du Naikan et est orientée vers l'action. L'élan d'agir vient de l'intention et non de l'émotion. En Vie Constructive® on base l'action sur l'intention et non sur l'émotion. L'apprenant apprend à faire avec l'émotion et non à se laisser dominer par elle. Par exemple, même si nous sommes gênés ou nerveux à l'idée de parler en public nous

pouvons nous rendre au micro et commencer notre allocution tout en acceptant notre émotion. Il y a de fortes chances qu'après quelques minutes, la gêne se dissipe et nous nous surprenons à ne plus vouloir arrêter de parler. En cela la Vie Constructive® se différencie grandement des approches occidentales qui justifient le comportement par l'émotion (crime passionnel, l'alcoolisme considéré comme une maladie dans les cas de délits en état d'ébriété, etc.). On peut noter qu'au Québec, Colette Portelance (1990), fondatrice de l'Approche non-directive créatrice (ANDC) en relation d'aide et inspirée de Rogers (1968, 1976), partage ce point de vue et parle de « responsabilité émotionnelle » comme nouveau paradigme à l'œuvre dans le processus de transformation personnelle.

L'apprentissage proposé dans l'approche Morita, se fait à partir de trois postulats qui s'énoncent ainsi : Connais ton intention, Acceptes ton émotion, et Fais ce que dois. Cette dimension de la Vie Constructive apporte à l'apprenant de la maîtrise et une discipline qui lui permettent de continuer à faire des pas dans le sens de ses objectifs et de sa réalisation, quels que soient les sentiments qui surgissent en lui. Les principes sont simples en eux-mêmes mais la discipline d'application et de réflexion critique impliquée dans cet apprentissage est exigeante et nécessite de la pratique et un engagement réel.

La Vie Constructive®, de par son influence bouddhiste diffère du concept humaniste qui centre l'apprentissage sur la satisfaction des besoins de l'apprenant. Une approche qui, selon Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), prévaut en Amérique inspirée par le système politique démocratique. Elles mentionnent :

En somme, l'éducation des adultes qui est ancrée dans la psychologie humaniste est très répandue aux États-Unis. Elias et Merriam (2005) attribuent sa popularité à sa compatibilité avec un système politique démocratique et à la nature volontaire de l'éducation des adultes: « Les activités éducationnelles doivent rencontrer les besoins des apprenants adultes pour pouvoir survivre. Les considérations pratiques nécessitent donc qu'une emphase soit mise sur les besoins et intérêts individuels ». (traduction libre) (p.144)

Au contraire du concept humaniste, la Vie Constructive® soutient que la tendance à la centration sur les besoins serait à l'origine de nombreuses névroses et dépressions qu'on retrouve dans notre société. Un concept comme nous l'avons vu aussi décrit par Brookfield cité par Cranton (1992, p. 16) qui refuse de considérer l'éducateur d'adulte comme un technicien ou une personne ressource dont le rôle se limite à répondre aux besoins de l'apprenant. Dans cet extrait du journal du Todo Institute *Thirty Thousand Days: A Journal for Purposeful Living* (Vol. 13, No.4, février 2008) Greg Krech fait ressortir le paradoxe d'une société qui cherche à satisfaire les besoins individuels à outrance et des médecins qui médicamentent de plus en plus l'insatisfaction :

Le Centre de Contrôle des Maladies (CCM) affirme que, depuis 2005, les antidépresseurs sont les drogues les plus prescrites aux États-Unis... Le nombre de prescription d'antidépresseurs aux adultes a triplé entre 1988 et 1994 et de nouveau entre 1999 et 2000. Le Dr Dworking, un anesthésiste du Maryland et partenaire senior à l'Institut Washington's Hudson, a dit que les médecins prescrivent essentiellement des pilules pour « guérir » la tristesse. « Les médecins médicamentent maintenant la tristesse. Trop de gens prennent des drogues alors qu'ils devraient plutôt effectuer des changements dans leur vie. » (traduction libre) (p.13)

Une autre différence majeure de cette approche est le concept d'enseignant. En Vie Constructive®, l'enseignant véritable est la Réalité. C'est elle qui nous indique à chaque instant ce qui a besoin d'être fait. Le rôle « officiel » du guide dans cet

apprentissage est minime. Sa principale fonction est de ramener l'attention de l'apprenant vers la Réalité lorsque celle-ci est détournée de l'objectif par les émotions comme l'explique Reynolds (1989) dans son ouvrage *Flowing bridges, quiet waters: Japanese psychotherapies, Morita and Naikan*. « Morita enseigne que l'action devrait être basée sur l'intention, et déterminée par les circonstances. Les émotions sont souvent une source importante d'information, mais elles ne devraient pas diriger les décisions ». (traduction libre) (p. 118)

Un autre des avantages de l'approche selon Murase (1996) qui présente une différence fondamentale quant au rôle d'influence de l'éducateur d'adulte, c'est que l'apprenant risque peu d'être imprégné du modèle surimposé par l'éducateur. Selon lui dans ce modèle éducationnel :

[Il n'y a] Pas de danger ... que des liens complexes et finalement aliénants se tissent entre le pratiquant et le guide, comme c'est très souvent le cas entre patient et thérapeute... Certes, un thérapeute vraiment intègre fera tout pour limiter ces risques. Mais il pourra difficilement, en tout cas, éviter de projeter sur les problèmes du patient ses propres interprétations, et une telle influence peut aller très loin... Dans le Naikan, le risque d'influence est pratiquement inexistant... aucun risque, donc, d'absorber des schémas mentaux susceptibles de me détourner de ma réalité existentielle ou, pire, de la modifier... Il est, au fond, un accoucheur. (p. 17)

Une autre des différences fondamentales de cette méthode est que la réflexion critique n'a pas besoin d'être soumise ou validée par le regard des autres. Seul avec lui-même l'apprenant est son propre filtre moral et c'est à partir de sa réflexion intérieure, orientée par les questions qui lui sont données, qu'il peut élargir sa vision et sa compréhension de son histoire de vie. Il ne s'appuie sur aucun système de pensée ou de

croyances pour évaluer la portée de son comportement, il doit s'en remettre à sa conscience. Selon Murase (1996) :

Le Naikan [est] une méthode pour découvrir en profondeur sa propre vérité, et pour donner à sa personnalité un fondement solide... l'un des principaux intérêts du Naikan, c'est que vous effectuez vous-même votre recherche intérieure, et que vous arrivez à vos propres conclusions. En fait, non seulement vous n'êtes soumis à aucune influence sur votre réflexion, mais vous vous libérez de conditionnements divers qui vous cachent la vérité. (pp. 94-95)

En cela cette approche japonaise diffère de celle des grands théoriciens de cet essai et des approches que nous avons vu jusqu'à maintenant qui ont toutes recours au dialogue pour faciliter le processus de transformation et pour la majorité [sauf Rogers] la validation passe soit par le groupe ou l'éducateur. Le Dr. Reynolds (1991) ajoute:

Du point de vue de l'approche de la vie constructive, nous ne croyons pas qu'une transformation peut se produire comme par magie pendant l'heure d'enseignement offerte à chaque semaine. C'est plutôt le dur labeur de l'étudiant pendant la semaine qui entraîne un changement mérité et durable. (traduction libre) (p. 24)

Même si le Dr. Reynolds (1991) affirme que la Vie Constructive n'a rien de vraiment religieux, il ouvre à une dimension spirituelle du Naikan quand il réfère à la faculté de reconnaître comment la Vie et la Réalité nous supportent à chaque instant. La Vie Constructive est une approche éducative orientée vers le service, la gratitude, le respect de toute vie et l'observation minutieuse d'une force d'amour plus grande au travail qui nous soutient à chaque instant que l'on fasse bien ou mal. Un concept simple de reconnaissance et d'observation de l'expression d'une Force bienveillante au travail dans la vie courante qui selon Reynolds (1991) échappe aux grands dogmes religieux occidentaux. Selon lui :

On retrouve dans la religion des théories théologiques complexes et des approches pour nous permettre de faire l'expérience de Dieu mais très peu de prise de conscience des contributions de la réalité à notre existence quotidienne. Il y a très peu d'emphase mise sur le support concret que nous obtenons des autres à chaque jour, très peu d'attention au fait que notre existence même a dépendu et dépend encore des efforts que les autres font pour nous... Pourquoi avons-nous laissé tomber des vérités aussi fondamentales à propos de l'action et de la réalité pour développer des théories complexes basées sur des constructions de l'esprit? (traduction libre) (p. 37)

Dixon (1999) fait le même genre d'observation mais appliquée à l'organisation.

Elle souligne :

Il est peu probable que les membres d'une organisation deviennent plus intégrés en niant des parties importantes de qui ils sont; peu probable qu'ils deviennent plus perméables (ouverts) en cachant chaque jour ce qu'ils font... Il est ironique que la capacité extraordinaire de l'esprit humain ait créé des organisations complexes qui à leur tour étouffent la croissance et le bien-être de ceux qui les ont créées. (traduction libre) (préface, p. xvi)

Leurs réflexions nous permettent de voir comment l'appareil mental est astucieux et s'évertue à masquer la vérité et à compliquer la réalité.

Selon Reynolds (1991), pour les fondateurs, Morita Masatake et Ishin Yoshimoto, les approches Morita et Naikan ne sont pas religieuses mais elles fournissent une base solide pour soutenir l'élan spirituel et développer une sagesse spirituelle ou une philosophie de la Réalité et un art de vivre dans la gratitude, clef du bonheur. Toutefois Murase (1996) souligne que Yoshimoto, adepte du bouddhisme Jodo-shinshu, s'était inspiré de sa démarche spirituelle pour créer la technique Naikan :

Ishin Yoshimoto, le créateur de la méthode du Naikan... Après avoir fini ses études dans un lycée spécialisé en horticulture... suit pendant un temps une discipline spirituelle enseignée par un courant du Jodo-shinshu, le Mishirabe, et destinée à réaliser l'éveil... Puis, désirant

rendre l'esprit du Mishirabe plus accessible et mieux adapté à la vie japonaise moderne, il transforme cette discipline en la simplifiant et en l'allégeant de sa doctrine religieuse et de son cadre rigide : ainsi prend forme la structure fondamentale de la méthode du Naikan enseignée aujourd'hui. (p. 119)

L'Orient nous apprend donc qu'une discipline de vie soutenue comme la Vie Constructive® peut avantageusement contribuer aux développements d'« attitudes supérieures ».

Des consultants comme Lance Secretan (1996) dans *Reclaiming higher ground : creating organizations that inspire*, et Peter Senge et al. (1999) dans *La danse du changement : Maintenir l'élan des organisation apprenantes*, qui travaillent dans le domaine du leadership organisationnel font transparaître l'importance de développer et de pratiquer des attitudes comme la gratitude, l'authenticité et la responsabilité pour une gestion supérieure et soulignent des façons d'y arriver mais n'offrent pas de programme éducationnel continu comme la Vie Constructive®. En fait à notre connaissance très peu de programmes permettent de développer ces niveaux de maîtrise et d'attitudes supérieures. Une raison de plus de s'intéresser à ce que les autres cultures peuvent nous apprendre sur l'art de maîtriser notre vie et de développer des attitudes supérieures.

Nous pouvons faire un lien ici avec les attitudes caractéristiques des « leaders niveau 5 » identifiées par Collins (2003) dans son ouvrage *De la performance à l'excellence. Devenir une entreprise leader*. D'après lui, les leaders de niveau supérieur font preuve de deux attitudes ou qualités fondamentales : la responsabilité et la gratitude. En situation d'échec, ils se posent la question : « Qu'est-ce que j'ai fait pour entraîner ce résultat dans ma compagnie? » et dans le succès ils se demandent « Qui parmi mes employés est responsable de ce succès? ». C'est cette sorte de discipline de vie et

d'attitude faite de responsabilité et de gratitude qu'on retrouve en Vie Constructive. Il y a donc plusieurs avantages à explorer les pratiques et disciplines développées en Orient.

Notre formation professionnelle et notre expérience d'accompagnement en Éducation des Adultes et en Vie Constructive® nous permettent de penser que c'est probablement une des rares disciplines et formules éducatives qui permet à ceux qui visent la maîtrise de leur vie et l'excellence dans leurs relations et aux leaders qui veulent exercer une gestion consciente, de développer des attitudes et des compétences supérieures.

En conclusion, l'exploration appréciative défait le moule punitif et limitatif du modèle de résolution de problèmes influencé par le modèle religieux (rémission des fautes) pour ouvrir à la diversité et à la gratitude. On retrouve en Vie constructive® la même dimension de gratitude qu'en exploration appréciative. Elle apporte une complémentarité au modèle dichotomique corps-esprit influencé par la chrétienté dont on retrouve encore des répercussions dans nos pratiques de gestion puisque l'élite a été formée et influencée par ces modèles philosophiques et religieux. Palmer (1983) dans son ouvrage *To Know as we are Known : A Spirituality of Education*, explique pourquoi cette vision dualiste et réductionniste persiste toujours en pédagogie conventionnelle.

Selon lui :

La pédagogie conventionnelle persiste parce qu'elle transmet une vision de la réalité qui simplifie nos vies. Par cette vision, nous et notre monde devenons des objets à être alignés, comptés, organisés et possédés, plutôt qu'une communauté d'individus et d'esprits reliés ensemble dans un réseau complexe de responsabilité appelé « vérité ». La pédagogie conventionnelle prétend nous donner la maîtrise de notre monde, nous soustrayant du besoin commun de vulnérabilité que les nouvelles épistémologies, et la vérité même, suggèrent. (traduction libre) (p. 39)

On retrouve aussi dans les propos de Moore cité par Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) ces mêmes forces dualistes de conformisme et de créativité – déjà analysées en début d’essai – avec lesquelles il faut aussi faire en éducation spirituelle.

D’après lui :

Malheureusement, les programmes officiels d’éducation des adultes, comme tout autre forme institutionnalisée d’apprentissage, souffre « d’ordre, de hiérarchie, des notes, des examens, d’un passé glorieux, de contrôle, de privation, d’isolement de toutes sortes et d’un sérieux lourd » (Moore, 2005, p. 13). Pour que la spiritualité ou des moments de grâce surviennent, ce « sérieux lourd » doit être remplacé par la joie, l’ouverture, la créativité et l’imagination. (traduction libre) (p. 204)

Pour English et al. (2003) on ne peut dissocier la créativité de la spiritualité, elles sont intrinsèquement liées (p. 61).

#### 11.4 CARACTÉRISTIQUES DES APPROCHES TRANSFORMATIONNELLES INSPIRÉES DE L’OCCIDENT ET DE L’ORIENT – TABLEAU COMPARATIF

Morita (1874-1938) était un contemporain de Freud et connaissait bien ses écrits. Toutefois de par ses influences bouddhistes, on l’a vu au chapitre précédent, il différerait fondamentalement de Freud (1915, 1916-1917, 1976 (version originale 1900) dans sa notion de conscience. Alors que Freud (1976) divise la conscience en différentes parties toutes localisées dans le mental, Morita (1998) croit que la conscience est fluide et n’est pas localisée dans aucun corps particulier, rejoignant en cela les propos contemporains des neurosciences. Selon lui : « Aucun corps réel ou fixe de « l’esprit » n’existe » (traduction libre) (Morita, 1998, p. 11). Morita soutient qu’en compartimentant les structures mentales et en les dissociant du corps plusieurs désordres mentaux risquent

d'apparaître. Pour Freud, l'égo est une subdivision du mental. En contraste Morita (1998) soutient que l'égo n'a pas besoin d'être renforcé, qu'il doit plutôt être sublimé.

### Influence de Freud en Occident

Nous avons déjà soulevé à la section 10.5.2.1 *La dualité corps-esprit* les répercussions dans les pratiques éducatives occidentales de la pensée de Freud qui donne préséance à l'égo et qui limite la conscience à l'intérieur du champ mental. Nous avons également constaté l'impact du concept chrétien de séparation corps-esprit, ciel-terre, bien-mal et le phénomène de distanciation de l'Esprit que l'on vit en organisation où le mental (la personnalité et le pouvoir) et la dimension matérielle (résultats versus processus) prédominent. Dans ces milieux, l'esprit et la créativité sont perçus comme aléatoires, instables et non fiables. Par contraste, la pensée zen englobe la dimension corps-esprit. Les deux ne font qu'un et sont indissociables.

Pour pouvoir proposer un changement en éducation, il est essentiel de bien comprendre les sources d'influence à l'origine des modèles pratiqués en éducation y compris les modèles de l'apprentissage transformationnel développés par les théoriciens de cet essai en grande partie influencés par la pensée occidentale et les concepts de Freud (1976) et de la chrétienté.

### Influence de Shōma Morita (1998, version originale 1928)

Morita (1998, notes de l'éditeur, p. xx) « figure parmi les premiers fondateurs des psychothérapies cognitive, transpersonnelle et expérientielle. ». Ses concepts et son

approche sont inspirés de la pensée Zen et bouddhiste qui encourage l'intégration du corps et de l'esprit. Dans sa perspective, l'émotion est vue comme une réalité. Les problèmes de personnalité naissent quand les émotions sont manipulées par le mental pour répondre à des fausses croyances ou illusions créés par lui. L'ego emprisonne la conscience et doit être subjugué et mis au service de l'Esprit.

Le rayonnement de la thérapie Morita se répercute dans les cliniques et Cercles au Japon, en Chine et en Australie et en Occident dans les certifications offertes dans les milieux de la psychothérapie, du coaching de vie et en milieu organisationnel par David Reynolds (créateur de la Vie Constructive) et Greg Krech (le Directeur du To Do Institute, Psychologies japonaises).

Wilber (cité dans English, Fenwick & Parsons 2003, p. 34) propose une intégration des deux courants de pensée plutôt qu'une polarisation des points de vue. C'est dans la complémentarité des points de vue que selon lui se trouve la solution.

Le tableau 6 (p. 379) met en relief ce qui caractérise et différencie les approches d'apprentissage transformationnelles inspirées de l'Occident - sur la base de ce que nous avons étudié dans cet essai - et celles inspirées de l'Orient - en utilisant le modèle de la Vie Constructive® inspirée du Japon. Il est intéressant de comparer les prémisses qui sous-tendent les théories inspirées de Freud (1976) avec celles d'une autre culture dont la dimension de l'esprit est beaucoup plus intégrative. Cette dernière section nous permet [à cause de la comparaison avec l'Orient] de reconnaître dans quelle forme de pensée les approches d'apprentissage transformationnelles que nous avons étudiées jusqu'à maintenant s'imbriquent et de repérer l'influence qu'elles ont eu sur notre façon

de considérer le développement. Elle nous permet aussi de prendre une distance par rapport aux cinq théoriciens de l'essai, tous influencés par la culture occidentale, pour élargir le champ des paramètres qui définissent l'apprentissage et considérer certaines voies d'évolution possible de l'éducation des adultes notamment dans les organisations.

TABLEAU 6	
Caractéristiques des approches transformationnelles inspirées de l'Occident et de l'Orient	
<i>Occident</i> <b>Freud et Jung</b> (Rogers, Knowles, Freire, Mezirow et Boyd)	<i>Orient</i> <b>Morita et Yoshimoto</b> (Reynolds)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion analytique</li> <li>• Auto-direction</li> <li>• Indépendance</li> <li>• Centré sur les besoins de l'apprenant</li> <li>• Analyse intellectuelle des processus mentaux</li> <li>• L'enseignant est un facilitateur, un guide</li>   <li>• Le dialogue est un élément essentiel du changement</li>   <li>• Le changement est validé par le dialogue et le regard des autres</li>   <li>• Dichotomie corps/esprit : l'égo est une des constituantes de l'appareil mental et dirige la personnalité. Influences de Freud et Jung et de la pensée chrétienne<sup>11</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion méditative</li> <li>• Autodiscipline</li> <li>• Interdépendance</li> <li>• Centré sur la réalité</li> <li>• Observation de la réalité</li>   <li>• Le guide joue un rôle effacé, le réel enseignant est la Réalité. « La vie elle-même constitue un entraînement perpétuel. Elle est à la fois l'enseignant et la salle de classe » (Murase 1996, p. 32).</li>   <li>• Le silence, l'observation et l'attention sont des éléments essentiels du changement</li>   <li>• L'apprenant doit se référer à son propre compas moral. Il est son propre filtre de validation, il n'est soumis ni au regard de l'enseignant, ni à celui des autres apprenants.</li>   <li>• Holistique : le corps et l'esprit ne font qu'un : influences Zen et bouddhiste. L'esprit est prisonnier de l'égo et doit le transcender.</li> </ul>

<sup>11</sup> On peut noter que la différence d'orientation religieuse et philosophique a un impact majeur sur la façon dont on aborde l'éducation et le travail. L'influence de la pensée de Freud et de Jung est prépondérante chez tous les théoriciens en apprentissage de cet essai. Rogers est celui qui s'approche le plus de la pensée orientale.

C'est finalement dans cette section que nous trouvons la réponse à la question initiale : « Est-ce qu'un changement vers des pratiques plus humanistes est possible dans les organisations fortement bureaucratisées? » Nous aimerions à ce stade-ci apporter une modification à la question de départ pour remplacer le terme « humanistes » par « conscientes » qui intègre une dimension de réflexion critique et de responsabilité absente du concept humaniste. La question devient donc « Est-ce qu'un changement vers des pratiques plus conscientes est possible dans les organisations fortement bureaucratisées? »

Nous sommes d'avis que c'est dans la créativité et les approches alternatives que se trouve la solution à la question de départ. Pour trouver la réponse, il faut sortir de cette quête constante de résolution de problèmes et de la vaine tentative de tenter de réconcilier des opposés (logique/holistique, Orient-Occident) qui nous maintient dans le labyrinthe mental. Il faut sortir du carré de sable pour trouver la solution. Nous croyons que le changement véritable passe par la spiritualité qui va au-delà du monde mental et par des approches non-traditionnelles de l'apprentissage ou inspirées d'autres cultures.

En résumé, l'approche d'apprentissage appréciatif centre l'attention de l'apprenant sur les succès et les ressources plutôt que sur les problèmes pour lui permettre de mettre en place les conditions nécessaires à un changement positif et inspirant. La Vie Constructive tranche dans l'illusion, ancre l'apprenant dans la Réalité et lui permet d'observer comment la vie à tout moment le soutient. Elle lui permet également de garder le cap vers ses objectifs et ses raisons de vivre malgré les remous émotionnels. Voilà donc deux approches alternatives de la transformation efficaces qui

permettent à l'apprenant de développer entre autres des qualités et attitudes supérieures de savoir-être comme l'attention, la responsabilité, la gratitude et le respect. Le développement du savoir-être nécessite des formes d'apprentissage différentes de celles qui visent l'acquisition de connaissances (savoir) et le développement d'habiletés (savoir-faire). Nous croyons que le système traditionnel d'enseignement aurait avantage à se tourner et à intégrer des pratiques alternatives d'apprentissage inspirées de l'Orient dont les disciplines favorisent le développement d'attitudes supérieures et nous permettent d'élargir les objectifs d'apprentissage en apprentissage adulte.

### PARTIE III

*Bilan des apprentissages et recommandations*

*Chapitre 12 : L'apprentissage transformationnel : réflexion de synthèse*

## 12.1 INTRODUCTION

Dans cette section nous présentons une synthèse de l'ensemble des informations recueillies jusqu'à maintenant sur l'apprentissage transformationnel, recoupée sous cinq groupes d'information :

- D'abord nous expliquons et illustrons à la figure 2 (p. 389), le *Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* tel qu'il nous est apparu dans nos lectures.
- Nous procédons ensuite à une synthèse globale - *Tableau synthèse des théories de la transformation* (tableau 7, p. 391-393) – élaborée à partir des grilles synthèse développées pour chaque théoricien sous six catégories: influences, objectifs d'apprentissage, concepts principaux, rôle de l'éducateur, outils d'apprentissage individuels et de groupe, niveau d'apprentissage avec en complément une synthèse des similarités, différences et limites tirées des chapitres (4 à 10) qui leur sont consacrés.
- Nous présentons aussi au tableau 8 (p. 400) un sommaire des *Caractéristiques et limites en apprentissage transformationnel* telles qu'elles nous sont apparues dans nos lectures.
- Inspirée par la recherche d'English, Fenwick et Parsons (2003), documentée dans leur ouvrage *Spirituality of Adult Education and Training*, nous dressons

également un *Parallèle entre l'apprentissage transformationnel et l'éducation spirituelle* illustré au tableau 9 (pp. 401-403).

- Enfin pour permettre au lecteur de repérer dans le temps, la courbe d'évolution des courants de pensées et des influences historiques humanistes, critiques, constructivistes, émancipatoires et spirituelles en apprentissage transformationnel ainsi que les interprètes majeurs qui les ont étudiés nous avons produit un tableau chronologique des *Courants de pensée, historique et fondements* en apprentissage transformationnel de 1885 à 2007 en appendice J.

#### Le cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage

Un des constats qu'on peut formuler à ce stade-ci est que pour bien comprendre les dimensions de l'apprentissage transformationnel, on doit les considérer dans un continuum de concepts et de théories qui englobe un ensemble de théoriciens. Comme le souligne Taylor (1998): « Il y a toujours un danger à ne reconnaître qu'un théoricien comme contributeur principal du développement d'une idée ou d'un concept particulier » (p. 12). Tous les théoriciens étudiés dans cet essai sont des universitaires et des académiciens influencés par la culture américaine et européenne. Ils fonctionnent tous à l'intérieur de prémisses qui leur sont propres et leur découvertes reflètent leur histoire de vie. Ils ne tiennent pas ou peu compte de modèles d'apprentissage transformationnel inspiré d'autres cultures et/ou d'approches alternatives de la transformation en éducation. Selon Taylor (1998), « La théorie de l'apprentissage transformationnel comme toute théorie est un dérivé de la culture de son créateur. Une

culture différente pourrait partager une théorie de l'apprentissage transformationnel, mais celle-ci serait culturellement, socialement et historiquement contextualisée pour répondre aux besoins et à la conception de l'apprentissage du milieu. » (traduction libre) (pp. 30-31)

Il est important pour le praticien – comme le soulignait Cranton citée au début de cet essai - de bien connaître les influences et les croyances derrière les théories des théoriciens qui influencent sa pratique et les modèles qu'il porte lorsqu'il facilite la transformation. La responsabilité de l' « agent transformateur » demeure avant tout de bien se connaître et d'être conscient des prémisses qu'il porte pour ne pas « polluer » l'apprenant avec ses modèles et ses interprétations. Selon Wilber (2000) « Toute perspective unique est sujette à être partielle, limitée, peut-être même distordue et seulement en respectant les multiples perspectives et contextes pouvons-nous faire avancer la connaissance de façon fructueuse ». (traduction libre) (p. 167)

Taylor (1998) reprend l'idée et souligne l'importance pour le praticien qui veut devenir compétent à faciliter l'apprentissage transformationnel, de bien connaître les influences qui se cachent derrière les différents modèles qu'il véhicule. Il explique :

L'idée de présenter différents modèles qui ont contribué à l'éducation transformationnelle n'est pas seulement de rendre compte de leur apport mais... de faire ressortir comment ces différentes perspectives de l'apprentissage transformationnel tout comme celles de Mezirow sont façonnées par les présuppositions sur l'apprentissage, le soi et la société qui les sous-tendent. Les éducateurs d'adultes ont besoin de devenir conscients de ces présuppositions ainsi que de celles qu'ils portent, pour pouvoir devenir des praticiens efficaces de la pédagogie transformationnelle. (traduction libre) (p. 13)

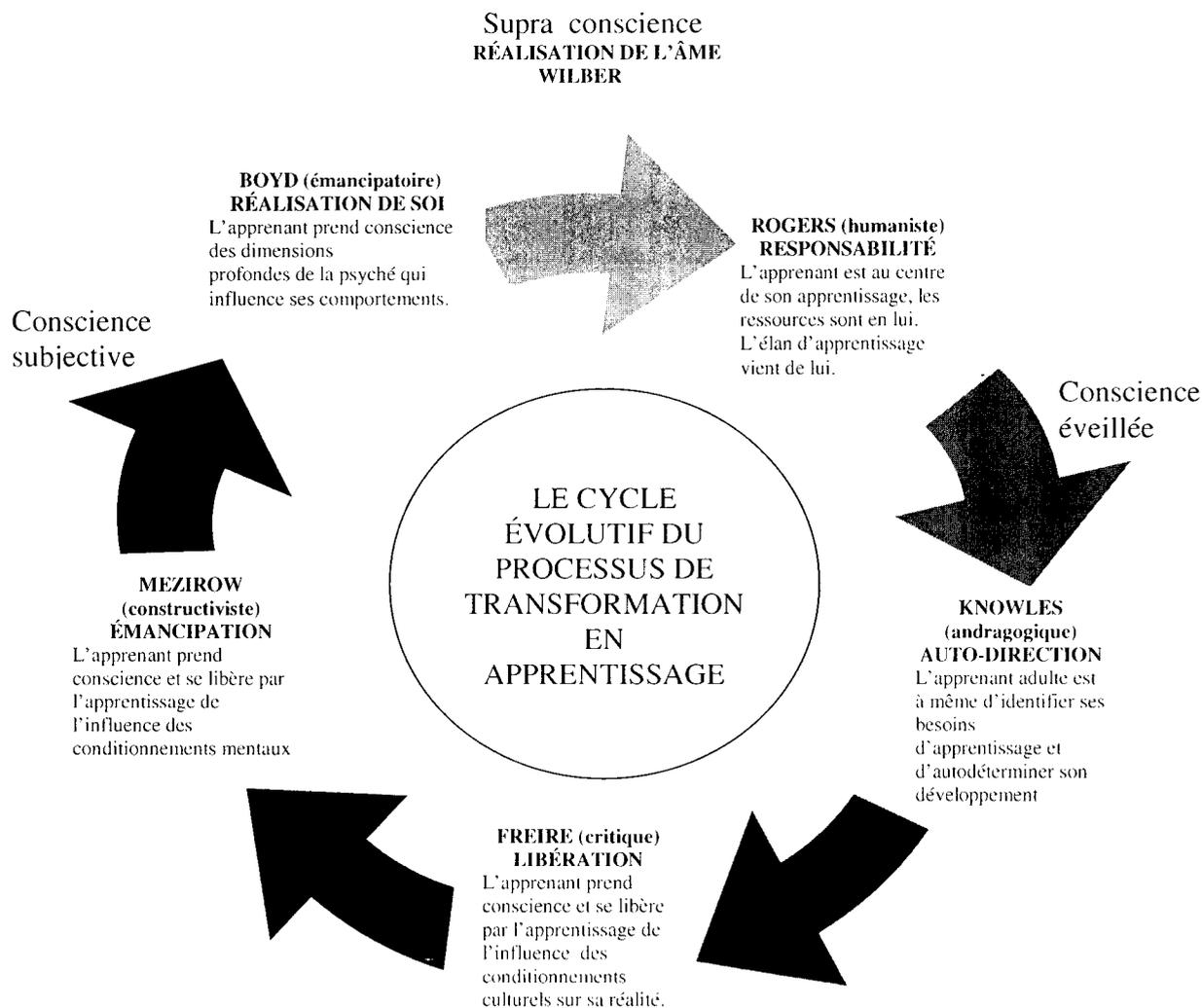
Celui qui veut faciliter la transformation doit aussi bien connaître ce que chaque modèle d'apprentissage transformationnel nécessite comme connaissance et préparation. La gestion de la transformation est complexe. Elle nécessite des compétences aux niveaux techniques (permet de maîtriser le milieu), communicationnels (permet de comprendre l'autre) et émancipatoires (permet de reconnaître les influences sociales, religieuses, éducationnelles qui sont à l'origine de nos « programmes » pour les dépasser). Elle nécessite donc l'acquisition par le praticien, d'un large éventail d'habiletés et de connaissances pour lui permettre de faciliter et d'accompagner les apprenants aux différents niveaux d'apprentissages lorsqu'ils se présentent dans la séquence du développement.

Mais avant tout, c'est la connaissance qu'il a de lui-même qui demeure l'élément central de la portée transformationnelle qu'un enseignant a sur l'apprenant. Comme le souligne Krishnamurti, cité par Portelance (1990) dans son ouvrage *Relation d'aide et amour de soi : L'approche non directive créatrice en psychothérapie et en pédagogie* : « la vraie éducation commence par celle de l'éducateur. Il doit se comprendre lui-même et être affranchi des façons de penser stéréotypées. Car son enseignement est à l'image de ce qu'il est ». (p. 368)

De Rogers à Boyd en passant par Knowles, Freire et Mezirow, on est témoin du cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage, illustré par le Schéma du *Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* qui suit. Chaque théoricien fait ressortir des niveaux ou aspects différents de la transformation. Pour les autres théoriciens l'apprentissage transformationnel passe principalement par les facultés

cognitives de réflexion critique, de logique, de raisonnement, de dialogue intérieur et extérieur. Ils visent tous des dimensions différentes de transformation de la personnalité : pour Rogers la transformation passe par la personne toute entière (physique, émotionnelle, mentale, intuitive). Knowles encourage l'attitude d'auto-détermination (émotionnel et cognitive), Mezirow propose d'utiliser les facultés logiques d'analyse et de raisonnement pour stimuler un changement de perspective (cognitif, le mental inférieur), Freire cherche à éveiller par le développement d'une conscience critique sociale (cognitif, social) et Boyd propose un accès à la conscience du Soi par le voyage intérieur, l'identification des archétypes et le dialogue avec l'inconscient (cognitif, mental supérieur). Les modèles d'apprentissage vont de la conscience éveillée, à la conscience subjective à la supra conscience.

FIGURE 2  
CYCLE ÉVOLUTIF DU PROCESSUS DE  
TRANSFORMATION EN APPRENTISSAGE



Pour tous ces théoriciens la transformation est expérientielle, libre et autodéterminée, évolutive et émancipatoire. Elle part de l'humain de ce qu'il porte en lui (son expérience, ses talents, ses réflexions, son élan), de sa capacité d'identifier ses besoins en fonction de sa réalité et d'autodéterminer son parcours pour ensuite

s'affranchir des conditionnements extérieurs (dictats familiaux, religieux, sociaux, politiques) et des conditionnements intérieurs (perceptions, croyances, valeurs) qui forment sa personnalité, pour enfin prendre conscience de ses capacités profondes et de son identité d'Être dégagé de l'encroûtement des conditionnements et des illusions des perceptions. Il est bon de clarifier qu'il ne s'agit pas selon Freire (2006) de « nier les conditionnements génétiques, culturels, sociaux auxquels nous sommes soumis. Il s'agit de reconnaître que nous sommes des êtres conditionnés mais non des êtres déterminés, programmés » (pp. 36-37), des êtres de discernement.

Synthèse globale Rogers, Knowles, Freire, Mezirow, Boyd, English et al. : similarités, différences, limites communes

Le *Tableau synthèse des théories de la transformation* élaboré à partir des informations recueillies dans les grilles synthèse développées pour chaque théoricien, donne une bonne base de comparaison et fournit un profil global et nuancé de ce qui caractérise chacune des approches étudiées. L'information est présentée sous six grandes catégories : influences, objectifs, concepts clés, rôle de l'éducateur, outils d'apprentissage individuel et organisationnel et niveau d'apprentissage en apprentissage transformationnel avec en résumé une synthèse des similitudes, différences et limites communes à l'ensemble de ces théories de l'apprentissage transformationnel. (Voir tableau page suivante.)

TABLEAU 7

TABLEAU SYNTHÈSE DES THÉORIES DE LA TRANSFORMATION

CATÉGORIES	ROGERS	KNOWLES	FREIRE	MEZROW	BOYD	ENGLISH ET AL
INFLUENCE	Humaniste Constructiviste	Humaniste Constructiviste	Humaniste Constructiviste Critique sociale Émancipatoire	Humaniste Constructiviste Critique Émancipatoire	Humaniste Constructiviste Critique Émancipatoire	Humaniste Constructiviste Critique Spirituel
OBJECTIF	Libération du potentiel Des limites imposées Prise en charge	Libération du potentiel Des contraintes de l'éducation conformiste Prise en charge	Libération des conditionnements sociaux-culturels (extérieurs)	Libération des conditionnements intérieurs (croyances, valeurs, perceptions)	Individuation et intégration des dimensions extérieures (ego) avec les dimensions intérieures (archétypes, conscience collective)	Libération et transcendance de l'égo. Intégration corps/esprit en lien avec une force supérieure.
CONCEPTS PRINCIPAUX	Empuissancement Libération du conformisme Apprentissage significatif centré sur l'apprenant	Empuissancement Auto-direction Apprentissage autodirigé (andragogie)	Conscientisation Éducation libératrice	Émancipation Changement de perspective Apprentissage transformationnel	Émancipation Discernement Éducation transformationnel	Transcendance Discernement Éducation spirituelle
RÔLE DE L'ÉDUCATEUR	Facilitateur Co-apprenant À égalité avec l'apprenant	Éducateur- Facilitateur Co-apprenant À égalité avec l'apprenant	Animateur-Guide Co-apprenant À égalité avec l'apprenant	Mentor- Provocateur Partenaire de l'apprentissage En transformation au	Guide Facilitateur de pouvoir spirituel Provocateur compatissant A déjà vécu des étapes	Modèle inspirational Démontre une intégration de la spiritualité dans tous les aspects de sa vie.

				même titre que l'apprenant	similaires de transformation	Facilite, encadre et évalue l'apprentissage. Sa présence parle plus fort que ses techniques
OUTILS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUEL	Facilitation centrée sur l'apprenant	Méthodes d'apprentissage autodirigé	Alphabétisation, réflexion critique et dialogue	Réflexion critique et dialogue	Processus de discernement Dialogue	Réflexion critique (discernement) Dialogue
DE GROUPE	Groupes intensifs	Leadership créatif	Cercles de culture	Groupes de discussion	Petits groupes de croissance	Entrevues appréciatives
NIVEAU D'APPRENTISSAGE	Holistique – toute la personne (physique - la neurologie - émotionnelle, mentale, intuitive) Transformation individuelle	Cognitif Transformation individuelle	Cognitif Transformation individuelle et communauté	Cognitif Transformation individuelle	Spirito-cognitif intégration des dimensions intérieures (subconscient) et extérieures (ego) par l'imagination Transformation individuelle	Holistique Intégration corps-esprit. Présence et conscience d'une force supérieure au travail. Transformation individuelle.
Similarités	<p>Tous des humanistes constructivistes Éducation des adultes (andragogie) Le développement de l'ensemble des potentialités, le « devenir plus », la quête de sens L'« éducateur » à égalité avec l'apprenant, partenaire de l'apprentissage Tous des universitaires et des académiciens américains influencés par la culture nord-américaine ou européenne. Fonctionne à l'intérieur de leurs propres prémisses. Leurs découvertes reflètent leur histoire de vie et les influences occidentales de leur époque : Freud, chrétienté. Leur approche nécessite des attitudes de : liberté, d'authenticité, d'auto-direction Même s'il vise l'individuel, l'apprentissage est le plus efficace dans des groupes de travail Les étapes du changement chez l'individu sont les mêmes qu'en organisation. Elles sont également les mêmes en Orient et en Occident. Reconnaissent tous l'influence de la psychologie en éducation des adultes</p>					

Différences	<p>« Empuissancement » (responsabilité) (Rogers et Knowles) versus Émancipation (Freire, Mezirow, Boyd) versus transcendance (Wilber)</p> <p>La transformation pour Rogers et English et al. vise l'ensemble de la personnalité (holistique) – pour tous les autres la transformation passe par les facultés cognitives de raisonnement</p> <p>Absence de dimension critique chez Rogers et Knowles</p> <p>Transformation vise principalement l'individu sauf pour Freire qui vise un changement de société. Il est le seul à opérer un changement de culture à l'échelle d'une collectivité par l'apprentissage, à concrétiser l'effort d'éveil de conscience dans une action véritable à large portée.</p> <p>La transformation vise des niveaux différents de la personnalité : physique (neurologie) et émotionnel (Rogers &amp; Knowles), mental (Mezirow), culturel (Freire), subconscient (Boyd), spirituel (English et al.)</p> <p>English et al. soulignent l'importance d'explorer l'apprentissage adulte de la perspective de d'autres cultures et suggère des approches alternatives à l'apprentissage spirituel : contemplation, méditation, journal réflexif, rituels.</p>
Limites communes	<p>L'action – difficulté à actualiser le changement (manque d'encadrement, de stratégie concrète d'implantation)</p> <p>Transformation par la logique, le discours, le rationnel – ignore les différences d'apprentissage transformationnel inspirées de d'autres cultures ou d'approches éducatives transformationnelles alternatives.</p> <p>Le manque de formation des enseignants pour pratiquer l'apprentissage transformationnel en classe</p> <p>La difficulté d'application des conditions « idéales » pour faciliter le changement en classe – contexte non propice</p> <p>Le réflexe de dépendance acquis chez les apprenants et l'inconfort face au changement</p> <p>Le pouvoir et la force conformiste : la satisfaction des intérêts organisationnels plus important que le développement. Le développement au service du pouvoir au lieu du pouvoir au service du développement.</p> <p>Peur de la part des éducateurs d'être perçus comme non professionnels, non-rigoureux, non-éthiques (essaye de « convertir » ou de « manipuler »), d'envahir le territoire et la liberté individuelle, comme une menace au statu quo, dérangeants.</p>

Tous les théoriciens de cet essai ont à la base une approche et une philosophie humaniste et constructiviste. Nous pouvons clairement identifier que les modèles humaniste de Rogers et andragogique de Knowles servent de fondement à l'approche d'apprentissage transformationnelle de Freire, Mezirow et Boyd. Ils placent tous l'éducateur à égalité avec l'apprenant et favorise un milieu d'apprentissage libre, ouvert, supportant, et authentique, auto déterminé et centré sur l'apprenant. Ils soutiennent que l'apprentissage transformationnel est évolutif, qu'il se poursuit et se reconstruit au fur et à mesure des expériences. Freire, Mezirow et Boyd ajoutent une dimension de réflexion critique qui dépasse la simple satisfaction des besoins - caractéristique de la pensée humaniste – qui entraîne une émancipation des influences sociales (Freire), perceptuelles (Mezirow) et inconscientes (Boyd) qui « conditionnent » la personnalité et font obstacle à la réalisation libre et entière.

Pour tous les théoriciens, l'objectif ultime de l'apprentissage transformationnel est la quête de sens, l'autoréalisation et la libération du potentiel et l'émancipation vers un « devenir plus ». L'attention est mise sur la personne en devenir, sur l'actualisation de soi, la libération des contraintes, du conformisme, des conditionnements, des distorsions (aberrations du mental, filtres perceptuels), des archétypes (influences inconscientes de la conscience universelle), la réalisation de l'ensemble des potentialités. Tous ces théoriciens, nous l'avons vu, ont cherché et identifié des façons différentes de libérer le potentiel inspiré par leur histoire personnelle: actualisation du soi (Rogers), conscientisation (Freire), auto-développement (Knowles), émancipation par le

changement de perception (Mezirow), différenciation et intégration du moi inférieur (ego) avec le moi supérieur (le Soi) (Boyd). Le changement est perçu en termes de quête de sens, une poussée vers un devenir « plus ».

Comme le souligne Taylor (1998), à travers les diverses formes d'apprentissage transformationnel, l'apprenant prend conscience des différents niveaux de conscience qui l'habitent, une sorte de « déplacement de la dimension personnelle où l'ego conscient est dominant (perspective de Mezirow) jusqu'au transpersonnel où « l'ego est serviteur de l'esprit » (Washburn 1988, p. 55) (traduction libre) (p. 15). *Le Cycle évolutif du processus de transformation en apprentissage* (figure 2) fait ressortir les différents niveaux de conscience sollicités par les diverses approches développées par les théoriciens. Selon Wilber (1997) :

[...] la dimension intérieure de la personne humaine semble être composée d'un éventail de niveaux de conscience, qui vont de la sensation à la perception, à l'impulsion, à l'image, au symbole, au concept, à la règle, à la normale, à la perception logique, au psychique, au subtil, au causal et aux états de non-dualité. (traduction libre) (p. 11)

Nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de modèles exclusifs en transformation. Différents modèles sont disponibles pour faciliter la transformation aux différents niveaux de développement où le besoin se fait sentir.

#### Caractéristiques de l'apprentissage transformationnel

Les principales caractéristiques de l'apprentissage transformationnel qui ressortent de cette étude sont : l'importance de l'expérience<sup>12</sup>, la prévalence du

---

<sup>12</sup> Confirmé par Merriam et al. (1999) « Plusieurs éducateurs d'adultes ont souligné le rôle fondamental que l'expérience joue en apprentissage adulte » (par exemple...Freire, 1970b; Jackson and Caffarella, 1994; Knowles, 1980...Mezirow, 1981). (p. 222).

processus sur le résultat et du développement d'attitudes (savoir-être) comme l'auto-direction et l'apprentissage centré sur la personne (considéré comme une attitude par Rogers, selon Portelance (1990, p. 3) sur le développement de compétences techniques (savoir) et communicationnelles (savoir-faire). Freire, Mezirow et Boyd ont tous les trois recours à la réflexion critique et au dialogue individuel et de groupe pour faciliter l'apprentissage et la transformation. Tous les théoriciens soutiennent que le changement doit être actualisé pour qu'il y ait transformation.

Ils s'entendent tous pour dire que la liberté, la créativité, l'authenticité et le courage sont des conditions *sine qua non* de l'apprentissage transformationnel autant sur le plan individuel que comme leader. La transformation ne peut se faire dans un milieu de « conformité », Luc (2004) le souligne clairement dans son ouvrage *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Aucune réalisation du Soi véritable ne peut se faire dans un milieu de conformité où l'Âme est retenue sous l'effet de l'illusion des conditionnements.

Senge et al. (1999) confirment que le même principe de liberté pour apprendre et se transformer s'applique en organisation. Ils expliquent que : « Les changements profonds qui ont une résonance sur ce que pensent les individus, ce à quoi ils croient, la façon qu'ils ont de voir le monde, sont difficiles voire impossibles à obtenir par le suivisme. (traduction libre) (p. 19)

Pour Rogers (1976), la liberté est intrinsèque à l'apprenant et n'attend qu'à être libérée. Il la définit ainsi : « C'est la découverte d'un sens qui vient de l'intérieur de soi-

---

même... C'est la charge d'être responsable du "moi" que l'on choisit d'être... comme une liberté dont l'homme courageusement se sert pour vivre ses potentialités ». (p. 269)

Knowles (1990) avait découvert lui aussi que le rôle d'éducateur était avant tout de « libérer » le potentiel. Il écrit : « Je ne me sentais en effet plus récompensé en exerçant un contrôle sur les étudiants, mais en les libérant... Il ne m'est jamais venu à l'idée depuis de réendosser le rôle d'enseignant. » (pp. 191-192)

Pour Mezirow (2001) l'apprentissage transformationnel consiste avant tout à aider l'apprenant à se « libérer » des schèmes de pensée acquis qui ne servent plus sa réalité présente. On retrouve ici l'influence de Freire, quand il dit :

Dans l'apprentissage émancipateur il s'agit de se libérer des forces d'origine libidinale, linguistique, épistémique, institutionnelle ou environnementale qui limitent nos options et la maîtrise rationnelle de nos vies mais que nous avons considérées comme naturelles ou échappant à toute possibilité de contrôle humain. Ces forces sont constituées par les conceptions erronées, les idéologies et les distortions psychologiques dues à notre apprentissage initial : elles engendrent ou perpétuent des relations de dépendance auxquelles nous ne prêtons aucune attention. (p. 105)

Selon Mezirow (2000) favoriser des choix plus autonomes et informés et permettre ainsi à l'apprenant d'accéder à son pouvoir personnel est le but cardinal de l'éducation des adultes.

Pour Freire la liberté est à conquérir. Mezirow (2001, p. 18) explique : « Pour Freire la conscientisation est le processus qui permet aux adultes « de prendre une conscience de plus en plus vive non seulement de la réalité socioculturelle qui façonne leurs vies mais aussi de leur capacité à transformer cette réalité en agissant sur elle » (1970, p. 27). Pour se transformer et transformer le monde, il faut apprendre à décoder

ce qui emprisonne nos vies ; c'est le processus de conscientisation et de réappropriation de son pouvoir créateur qui est à l'œuvre dans l'apprentissage des adultes. Ce processus peut être guidé et stimulé.

Pour Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988), la libération du potentiel humain s'effectue par l'intégration des parties inconscientes plutôt que la suppression des conditionnements.

La créativité est une autre attitude nécessaire à l'apprentissage transformationnel relevée par tous les théoriciens. Elle se développe dans la liberté. Elle demande du courage : le courage de se créer et de se recréer au fur et à mesure des expériences. Pour Rogers, il ne peut y avoir de transformation sans création, puisque la création est énergie et que l'énergie est vie. Dixon (1999) reprend l'idée de Rogers et de Freire et voit l'apprentissage en organisation comme une dynamique continue de recréation de sens pour soi, elle affirme comme Rogers que : « L'accumulation de connaissance, est donc, moins importante que le processus nécessaire pour le renouvellement et la création continue de connaissances » (traduction libre) (p.7). En apprentissage transformationnel il y a donc nécessité d'apprendre à faire et à refaire du sens pour soi, une obligation de créer son savoir sur une base continue...pour se créer.

Nous l'avons vu, la transformation est davantage une affaire d'attitudes que de connaissance. La connaissance est déterminée, finie, conditionnée, elle répond au besoin du cerveau droit qui aime retrouver ce qu'il connaît déjà et ce qui lui permet de donner un sens à son expérience. Tout ce qui est innovateur - qui relève du cerveau gauche - est vu par lui comme menaçant, ridicule ou inutile. L'apprenant aura besoin de courage, de

détermination, de développer son sens critique pour s'élever au-delà des conditionnements mentaux et élargir son champs de conscience. La transformation consciente et choisie n'a rien d'automatique, de circonscrit. Elle est une aventure constante et infinie. Elle nécessite courage, détermination et développement d'un sens critique.

#### Limites de l'apprentissage transformationnel

Tous relèvent les considérations éthiques associées à un tel apprentissage et la complexité de le faciliter surtout en milieux orthodoxes et bureaucratisés où les curriculums d'apprentissage sont déjà prédéterminés et récupérés pour satisfaire des objectifs opérationnels. Ils notent également le manque de préparation sur le plan personnel et professionnel des éducateurs d'adultes pour offrir et accompagner adéquatement ce genre d'apprentissage. Ils se questionnent sur les outils, les conditions et la préparation nécessaires pour pratiquer ce genre d'apprentissage. Ils font ressortir le réflexe de résistance des éducateurs d'adultes et les insécurités vécus par les éducateurs qui risquent le modèle en classe (peut être perçu comme un manque de professionnalisme, de compétence) et les apprenants qui trouvent une certaine sécurité et stabilité dans les modèles traditionnels de dépendance et d'encadrement.

Le tableau qui suit offre un condensé des *Caractéristiques et limites en apprentissage transformationnel* que nous avons pu répertorier par nos lectures.

TABLEAU 8	
Caractéristiques et limites en apprentissage transformationnel	
Caractéristiques	Limites
La liberté	Le contrôle, le pouvoir
L'autonomie et l'auto direction	La dépendance et la directivité
La créativité	La conformité, le statu quo
L'authenticité, se dégager des illusions	Le conditionnement
Être « sujet »	Être « objet »
La quête de sens	L'ego, le matérialisme, la science
L'unicité, la globalité	La « compartimentalisation »
L'adaptation, la flexibilité	La rigidité, le sectarisme
Le changement	Le statisme
La facilitation, les groupes de discussion, la guidance, le temps d'intégration	Le manque de temps, l'obligation de satisfaire à des exigences de rendement et des agendas prédéterminés.
La dimension éthique et spirituelle : vision supérieure, impression de participer et d'être au service de quelque chose de plus grand	Spiritualité « intéressée » - données et valeurs imposées
L'actualisation et la réalisation du plein potentiel	L'atteinte des résultats prime sur le développement de la personne
L'élargissement de la conscience	La vision à court terme, la gratification immédiate des besoins

Suite à notre lecture (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007) sur le besoin des apprenants d'une approche holistique de l'apprentissage et par souci d'intégrité et de congruence par rapport à nos expériences personnelles de l'apprentissage en éducation des adultes, il nous est apparu essentiel de poursuivre le travail d'analyse entamé avec les cinq théoriciens de base pour y inclure la dimension spirituelle de l'apprentissage transformationnel ce qui nous permet de présenter l'apprentissage transformationnel dans sa dimension holistique.

À partir de l'étude faite par English, Fenwick & Parsons (2003) des différentes pratiques en éducation spirituelle chez les adultes, nous avons pu établir un parallèle entre l'apprentissage transformationnel et l'éducation spirituelle que nous avons exposé au tableau suivant.

TABLEAU 9 Parallèle entre l'apprentissage transformationnel et l'éducation spirituelle		
Catégories	Apprentissage transformationnel	Éducation spirituelle
Processus	Plus important que le résultat	idem
Niveau d'apprentissage	Émotionnel/cognitif/expérientiel/intuitif. Rogers est le seul à intégrer le corps, le senti et la neurologie, comme partie intégrante du processus d'apprentissage transformationnel	Holistique/global. Corps et esprit. Englobe et sustente toutes les dimensions de l'apprentissage

Objectifs	<p>La quête de sens</p> <p>Quête de Soi, de dépassement, de réalisation.</p> <p>Accomplissement, auto-actualisation, émancipation. Résolution de problèmes Satisfaction des besoins</p>	<p>Donne un sens</p> <p>Conscience supérieure Élargissement de conscience.</p> <p>Collaboration avec une force plus grande Au service du Tout</p>
Limites	<p>Temps</p> <p>Préparation des éducateurs insuffisante pour faciliter ce genre d'apprentissage: nécessite connaissance de soi et de l'humain.</p> <p>Peur d'être perçu comme non-professionnel et non-compétent.</p> <p>L'atteinte des résultats passe avant la croissance</p> <p>Difficulté d'amener la réflexion dans l'action</p> <p>Difficulté d'intégration dans le milieu académique et en organisation Prédominance de la raison, de la logique, des facultés cognitives sur l'intuition et l'imagination : équilibre entre rigueur, structure et créativité</p>	<p>Temps</p> <p>L'éducateur doit soutenir une pratique spirituelle régulière et bien se connaître.</p> <p>Peur d'être perçu comme non-professionnel, non-structuré, non-éthique (interférence) et non-rationnel.</p> <p>L'apprentissage est récupéré par le système à des fins d'efficacité, de rendement et de productivité.</p> <p>Équilibre entre structure et créativité. Partie intégrante de l'apprentissage au travail et non comme une partie à part.</p>

Outils	<p>Discernement Dialogue intérieur et extérieur</p> <p>Utilisation de la métaphore et de l'imagination Réflexion critique Questionnement</p>	<p>Discernement Dialogue Méditation Contemplation Utilisation de l'intuition et de la visualisation Journal réflexif Textes sacrés et rituels</p>
Attitudes et compétences de l'éducateur	<p>Savoir être : authenticité, liberté, écoute et respect, congruence, courage, autonomie, présence</p> <p>Savoir : habiletés techniques. Connaissances expérientielles de l'approche proposée</p> <p>Savoir faire : Habiletés communicationnelles, facilitation et enseignement.</p>	<p>Savoir être : authenticité liberté, écoute et respect, congruence, courage, pratique spirituelle soutenue.</p> <p>Savoir : habiletés techniques : Planification, facilitation et évaluation de l'apprentissage. Connaissance de soi. Connaissances des différentes pratiques spirituelles.</p> <p>Savoir faire : Pratique spirituelle quotidienne « modeling » de l'apprentissage. Flexibilité et habiletés à gérer la négativité et la différence.</p>

L'humanisation, l'intervention andragogique, l'éducation libératrice, l'apprentissage transformationnel, et l'éducation transformationnelle visent tous, on l'a vu, des objectifs semblables de quête de sens, d'évolution, d'émancipation et de réalisation de soi tous des objectifs exprimés en termes spirituels. On peut donc en conclure que l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes porte en elle une

dimension spirituelle de l'éducation. Nous avons également exploré des approches alternatives de l'éducation spirituelle inspirées d'approches non-traditionnelles ou en provenance de d'autres cultures qui nous ont permis d'élargir le champs des objectifs, des outils et des pratiques utilisées en apprentissage transformationnel pour lui donner sa dimension holistique.

Nous y avons consacré un chapitre non seulement à cause de la soif criante de réalisation et de quête de sens qui s'affirme de plus en plus chez les apprenants et les employés mais parce que, fondamentalement, il ne peut y avoir de réel apprentissage sans la dimension de l'esprit. Dénué d'esprit, l'apprentissage perd son sens. Il devient, comme nous l'avons vu précédemment, mécanique, servile, fini et dépassé. Il déshumanise, utilise, conditionne et récupère. Le défi reste encore de savoir quand et comment l'intégrer en éducation et en organisation.

Après avoir abondamment étudié le sujet de la transformation en apprentissage, nous nous affairerons dans le dernier chapitre à tirer des constats et à présenter notre positionnement d'expert et nos observations de ce qui selon nous facilite ou empêche la transformation et à faire quelques recommandations pour les spécialistes qui travaille à instaurer ou faciliter le changement en organisation. Nous brosserons également un bilan de nos apprentissages

## PARTIE III

*Bilan des apprentissages et recommandations*

*Chapitre 13 – Évaluation de l'atteinte des objectifs*

### 13.1 INTRODUCTION

Nous possédions déjà, en entreprenant ce travail intense de lectures, une connaissance et une expérience de pratique approfondie comme enseignante et praticienne acquises dans des domaines alternatifs de l'apprentissage transformationnel en PNL, en Vie Constructive et en Gestalt. Nous avons fait l'expérience de programmes transformationnels en leadership dans la fonction publique fédérale et avons exploré de près comme andragogue la théorie de l'apprentissage transformationnel développée par Mezirow dont la théorie est depuis 20 ans au cœur des études et recherches qui ont été faites sur le sujet. En poursuivant nos lectures des concepts, influences, travaux, applications et outils proposés par les grands théoriciens et académiciens qui ont influencé l'apprentissage transformationnel, nous voulions asseoir, élargir et consolider nos connaissances du domaine sur le plan académique pour développer le niveau d'expertise d'une professionnelle de l'apprentissage transformationnel autant d'une point de vue académique qu'alternatif et nous préparer à un travail de consultante.

Nous aurions pu facilement consacrer le travail de lecture à un seul de ces théoriciens qui possèdent tous un rayonnement considérable. Nous avons choisi d'élargir les lectures et l'analyse à cinq d'entre eux dans un effort pour couvrir l'ensemble des niveaux impliqués en apprentissage transformationnel (physique, émotionnel, mental, social et spirituel) et pour ce faire nous avons sélectionné des théoriciens qui ont approfondi chacune de ces dimensions de l'apprentissage transformationnel pour nous

donner une vision à 360° du sujet. Nous avons complété nos lectures par des auteurs de synthèse et des auteurs critiques, cela nous a permis de conserver un niveau d'objectivité et de discrimination quand aux possibilités et limites des théories et applications élaborées par ces grands théoriciens, d'en vérifier la pertinence, les biais et les influences dans les pratiques de gestion et le potentiel émancipateur et évolutionniste que leur approche présente pour soutenir des pratiques de gestion centrées sur la personne en organisation.

Nous voulions également poursuivre notre exploration par des approches alternatives d'intervention tel que suggéré par Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) dont certaines sont influencées par d'autres cultures, faire une exploration de ce à quoi elles peuvent contribuer et compléter et enrichir ce qui se fait dans le domaine de l'apprentissage transformationnel en Occident. De façon toute aussi importante, nous nous questionnions sur le potentiel de transformation en organisation que porte l'apprentissage transformationnel et sa capacité d'influencer des méthodes et pratiques de gestion plus « humanisantes ». Nous voulions aussi développer un regard stratégique sur des facteurs qui stimulent ou freinent le changement en organisation. Ce sujet en lui-même aurait pu faire facilement l'objet d'un autre essai de lecture. En combinant les deux, nous nous sommes donnée un mandat passablement large qui nous a mis au défi plusieurs fois en cours d'élaboration.

Étant donné notre passion et notre intérêt pour le sujet, nous avons considéré dès le départ de pousser la recherche et de rédiger l'essai en vue de publier un ouvrage. L'exercice a duré quatre ans. La discipline de parcours a été considérable pour maintenir

l'élan et la rigueur. Le travail d'organisation et de structuration pour faciliter et procéder à l'analyse de contenu s'est fait à partir de grilles et de tableaux que nous avons-nous-même élaborés en fonction des critères qui nous paraissaient les plus appropriés pour nous permettre de répondre à notre question de départ et d'approfondir le sujet. Un inventaire considérable d'extraits de lectures sur le thème de l'apprentissage transformationnel, compilés électroniquement dans END NOTE, nous a été d'une valeur inestimable et demeure une source de références facile d'accès et fiable pour des publications futures ou pour l'élaboration de matériel de formation.

De façon plus spécifique, les objectifs d'apprentissage qui ont guidé nos lectures avaient pour but de nous permettre de développer une connaissance approfondie des théories et pratiques de l'apprentissage transformationnel en éducation des adultes, de renforcer notre connaissance du modèle andragogique en lien avec la perspective transformationnelle, d'étudier quelques modèles d'application en milieu organisationnel et de formation et de développer une conscience des facteurs « facilitants » ou nuisibles à la transformation. Nous avons non seulement approfondi notre connaissance du domaine, mais trouvé plusieurs réponses à nos questions sur les retombées d'un tel apprentissage, procédé à des découvertes intéressantes et élaboré du matériel et un inventaire de ressources qui présentent un potentiel intéressant pour d'autres recherches, et pour la préparation de matériel de cours. Suite à ces lectures, notre appréciation du domaine de l'apprentissage transformationnel s'est élargie et consolidée. Nous sommes maintenant beaucoup plus réaliste, vigilante et consciente par rapport aux pressions du milieu et à son influence sur l'apprentissage, à la préparation et à la démarche

d'authenticité nécessaires à celui qui veut faciliter la transformation en organisation. Le niveau d'exigence de l'agent de changement sur le plan de l'intégrité et de l'authenticité est très élevé. Les longues périodes de solitude et de réflexion en silence nous ont permis non seulement de développer la discipline et la rigueur pour élaborer la structure, mais de nous engager dans une démarche d'authenticité de plus en plus grande. Elle exige un parcours long, un travail ardu sur soi, une discipline de création et de structuration vers une plus grande maîtrise et l'acquisition de compétences nécessaires à la facilitation de la transformation des individus et des organisations qui nécessitent un très haut niveau de compétence, de savoir, savoir faire, et savoir être. Tous les auteurs s'entendent pour dire qu'on ne s'engage pas dans ce processus complexe et subtil de guidance et d'apprentissage sans une préparation adéquate. L'aisance et l'efficacité avec laquelle nous accompagnons et conseillons tous les jours, dans notre travail de praticienne en résolution de conflit et de services d'ombudsman, des individus, groupes et gestionnaires impliqués à résoudre des problèmes complexes générateurs de transformation, sont des indicateurs importants du niveau de compétences « tranquille » et de confiance personnelle, de capacité d'analyse poussée et de conscience systémique des problèmes que nous avons développés au cours de la maîtrise. Le lecteur pourra lire plus en détails à la section 13.3 les apprentissages qui ont été faits aux plans des acquis de connaissances et de la méthodologie, au plan professionnel et personnel.

## 13.2 ÉVALUATION ET POSITIONNEMENT D'EXPERT

### 13.2.1 Introduction

Est-ce qu'un changement de culture en profondeur et « signifiant » par l'apprentissage et une approche humaniste de la transformation, est possible, réalisable dans les grandes bureaucraties ? Cette question, Rogers (1980) se la posait il y a plus d'un quart de siècle par rapport à ce qu'il observait du milieu en éducation et en organisation.

Nous connaissions intuitivement la réponse dès le départ. Nous n'étions pas prête à y faire face. Nous avons besoin qu'elle nous soit confirmée par des théoriciens et des spécialistes de l'apprentissage et de la transformation en organisation. Nous avons surtout besoin de reconnaître que nous avons troqué la créativité pour la conformité dans un but de sécurité et que nous nous étions aliénée avec le temps au risque d'y laisser notre santé et notre passion de croissance. Pour M. Legault (1999) « Toute bureaucratie est en réalité un système de contrôle, contrôle de la productivité finale des biens et des personnes en vue de l'accroître » (p. 55). Selon lui la bureaucratie peut donner de très bons résultats en autant qu'on accepte cette façon de travailler et qu'on adhère au « mode hiérarchique de décision ». Il n'en reste pas moins que selon lui « la bureaucratisation peut produire un effet pervers [...] lorsque les décisions prises ne respectent pas les compétences des spécialistes dans le domaine, la structure bureaucratique réduit l'autonomie des spécialistes et en fait des exécutants. » (p. 55)

Non, nous ne pensons pas qu'il peut y avoir un changement de culture dans une grande bureaucratie comme la Fonction publique canadienne aussi longtemps que la

créativité est usurpée par des stratégies et agendas politiques à court terme qui déterminent et contrôlent le développement. On ne peut recréer sous l'effet du contrôle, on ne peut que s'adapter, s'incliner et glisser inexorablement dans le conditionnement imposé par la culture gouvernementale.

L'École de la fonction publique du Canada établit ses programmes de développement pour répondre aux besoins et aux priorités gouvernementales. Nous croyons qu'un changement de culture de la fonction publique ne peut se faire sans d'abord un changement de culture de l'École de la fonction publique du Canada, ce qui nécessiterait de faire passer l'École de sa structure d'institution d'enseignement à celle d'une institution d'apprentissage en commençant par faire de sa propre organisation une organisation apprenante où les ressources des différents secteurs travaillent ensemble pour enrichir les pratiques, opérer un retour critiques sur celles-ci et faire un suivi pour s'assurer qu'elles évoluent avec l'organisation. Nous croyons nécessaire la mise en place d'un Comité consultatif ou d'un groupe de travail national sur l'apprentissage formé de représentants de la haute gestion, de la gestion intermédiaire, de praticiens en ressources humaines, en apprentissage et en mieux-être ainsi que de spécialistes internes et externes du sujet de la transformation pour revoir et questionner les pratiques et orientations actuelles et déterminer les actions à poser et les programmes à mettre en place pour s'assurer de faire de la Fonction publique fédérale une réelle organisation apprenante, orientée vers la personne à tous les niveaux de l'organisation.

### 13.2.2 Les conclusions de nos lectures

1. À la recherche de pistes de transformation de la culture organisationnelle en faveur d'un réel apprentissage.

Un des vœux de Laliberté (2007) est qu'une attention accrue soit portée à la gestion humaine. De même Senge (dans Kofman, 2006) prône plus d'attention à la gestion des personnes. Pour qu'il y ait un changement en organisation, on doit donc élargir l'objectif d'acquisition de connaissances vers le développement d'attitudes conscientes. On revient à la dualité de départ. La connaissance est rassurante, on peut la contrôler, l'influencer, la manipuler. Le développement d'attitudes comme la liberté de se créer et se recréer, l'autonomie, l'authenticité et la créativité, impliquent de laisser aller le contrôle, de partager le pouvoir et l'apprentissage de risquer le changement. Ce sont là des pistes qui pourraient favoriser un changement en organisation et l'avènement d'une organisation apprenante, bienveillante, capable d'excellence. Selon Peter Senge la clef du changement est dans le remplacement de pratiques unilatérales de contrôle par une culture d'apprentissage réciproque (dans Kofman, 2006) (p. xvii).

Changer la culture ou l'histoire d'une organisation passe nécessairement par ceux qui la propagent, en tirent partie et la nourrissent par souci de contrôle et de continuité. Les forces de statu quo sont en totale opposition aux forces évolutionnistes qui tentent d'instaurer des pratiques plus humanistes et conscientes.

La question est de savoir si des niches comme *Direxion* (École de la fonction publique du Canada), les centres de Mieux-être (ministères fédéraux), l'andragogie (universités), sont suffisantes pour créer un momentum et provoquer un changement de paradigme en organisation. Les ressources sont mises en place souvent pour donner

bonne conscience, rendre compte et faire en sorte de réduire les effets secondaires de pratiques de gestion aliénantes orientées principalement vers le rendement et le résultat. On masque la déshumanisation progressive par des programmes de mieux-être qui rendent la dysfonction acceptable, pour un temps... Le constat que nous pouvons faire, c'est que l'augmentation de la souffrance en organisation des suites du harcèlement, des comportements abusifs, des pratiques aliénantes de gestion exacerbée par les mesures de contrôle accrues et la négation de l'esprit au travail vont éventuellement atteindre un point culminant. Les établissements d'enseignement sont mis au service du marché et non du développement, et les cadres dirigeants continuent de perpétuer une histoire qui ne fonctionne pas mais qui leur assure pouvoir et contrôle. La solution est, croyons-nous, dans le développement d'un leadership conscient en commençant par les niveaux supérieurs. La gestion intermédiaire est en train de s'épuiser à pratiquer dans un contexte de duplicité où elle essaye de répondre aux exigences des niveaux supérieurs – éloignés des réalités du terrain - en appliquant des pratiques de gestion qui vont à l'encontre de leur propre système de valeurs et de leur intégrité.

Certes, des gestionnaires sont invités à se former dans des programmes de transformation comme le Programme Direction à l'École de la Fonction publique. Cette formation est un bon exemple d'apprentissage organisationnel : l'apprentissage se fait en groupe, une communauté d'apprenants fait une démarche d'apprentissage ensemble, elle s'y recrée comme communauté de leaders. L'expérience y est riche et gratifiante car l'apprentissage est décuplé du fait de la synergie de groupe, du partage et du dialogue. Les croyances et les attitudes évoluent, la transformation s'y fait en groupe. Une fois de

retour au travail toutefois, les gestionnaires submergés par les opérations et manipulés par des agendas prédéterminés et une invitation subtile à entrer dans le jeu de la fonction publique rend très difficile sinon presque impossible le maintien des attitudes de créativité, d'autonomie, de questionnement et d'ouverture développées et expérimentées durant la formation. Le risque est alors celui de s'aliéner le milieu ou de paraître différent. On utilise alors la créativité acquise pour survivre plutôt que pour créer. Nous reconnaissons que c'est ce que nous avons fait au gouvernement durant une bonne partie de notre carrière. Nous avons utilisé les outils de communication, de stratégies et de maîtrise que nous avons développés en andragogie, en Programmation Neuro-Linguistique (PNL), en Vie Constructive, en naturopathie, en spiritualité, soit tous des domaines de créativité pour survivre et aider d'autres à survivre à l'environnement de travail plutôt qu'à créer une culture plus « humanisante et consciente »! Voilà qui renforce le constat déjà cité par Rogers (1980, pp. 353-355) et qui répond à ma question. Les grandes organisations fortement bureaucratismées ne permettent pas une expression professionnelle globale et entière. Elles encadrent la créativité et le risque à des fins de rendement et d'« excellence ».

La culture de la Fonction publique canadienne n'est pas faite pour changer à moins d'inviter un mouvement de rassemblement des agents de changement provenant de différentes sphères de spécialisation qui travaillent en silence pour faire progresser les pratiques. Elle répond à un besoin politique de conformité, de stabilité, de continuité avant tout. Il nous apparaît préférable comme spécialiste de la transformation de

travailler en périphérie libre des contraintes opérationnelles et administratives et des pressions politiques.

2. De l'humanisation au développement de conscience : la dimension spirituelle en apprentissage, un prochain champ de recherche

Nous l'avons déjà mentionné, d'après nos lectures et nos observations, le défi n'est plus tellement d'introduire des pratiques plus humanistes en éducation dans les grandes organisations bureaucratiques et hiérarchiques, mais de faciliter l'émergence d'un nouveau champ de conscience, le développement d'attitudes supérieures comme la responsabilisation et la gratitude, l'exploration des dimensions intérieures et de leur impact sur la vie courante et la prise de conscience d'une « présence » qui guide nos actes. Boyd (Boyd 1991, Boyd & Myers 1988) est le premier théoricien de la transformation à jeter le pont vers une dimension spirituelle de l'apprentissage et du développement. Le peu de recherches effectuées sur l'impact de la spiritualité en apprentissage est décriée par Pauchant (2000) et soulevé par English, Fenwick & Parsons (2003) et Boyd (1994). Toutefois, nous pouvons observer, à suite à l'étude d'English, Fenwick & Parsons (2003), que de plus en plus de chercheurs et de praticiens se questionnent sur l'importance de la spiritualité en apprentissage et sont en train d'explorer différentes façons de l'introduire dans leur pratique. Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) ont révisé la version récente de leur guide en réponse aux questions et besoins exprimés par les apprenants d'accès à des approches d'éducation spirituelle en apprentissage. Le même phénomène est observable en organisation alors que des consultants comme Senge, Kofman, Cousins et Secretan font ressortir l'importance de l'évolution et du changement de conscience en organisation pour susciter des

changements. Alors que la dimension spirituelle relevait principalement du domaine personnel - souvent pratiquée en dehors des activités courantes - nous sommes à même d'observer l'émergence d'un nouveau paradigme vers une plus grande intégration de l'étude et de la pratique d'exercices et d'activités spirituelles aux activités quotidiennes.

Notre rapport de lecture fait ressortir clairement l'évolution en apprentissage transformationnel d'un mouvement qui s'étend de l'humanisation avec Rogers et Maslow en passant par le changement de perspective (Mezirow) et la libération des conditionnements (Freire) vers un mouvement de réalisation de soi et le développement d'une conscience et d'attitudes supérieures (Boyd, Wilber). Il ne s'agit plus de simplement acquérir des connaissances ou même d'adopter de nouvelles perspectives mais d'élargir le champ de conscience. Senge parle de « présence »; Kofman (2006) de gestion consciente; Collins (2003) de leadership « supérieur » responsable et humble. Il ne s'agit plus de placer l'humain au centre de l'apprentissage, mais de mettre l'apprentissage au service de quelque chose de plus grand que soi, de travailler conjointement avec une force plus grande, d'agir pour une force plus grande. Il s'agit de développer une conscience éveillée qui n'est plus assujettie aux attachements du mental.

Sans un changement de conscience - *du degré de perception* - on ne peut espérer un changement dans les comportements et les façons de faire en organisation. On est soumis au confinement de l'ego et à la finalité des modèles mentaux de la conscience humaine qui cherchent à contrôler pour assurer leur survie plutôt qu'à répondre au courant évolutif de la vie. La question reste encore à savoir comment aborder le sujet de la spiritualité dans nos pratiques en organisation, comment en stimuler l'étude et

l'exploration pour susciter ces changements de conscience chez les individus et en organisations, et comment continuer l'exploration d'outils et d'approches qui peuvent contribuer à des ouvertures de conscience et le développement d'attitudes supérieures de façon éthique et en respectant le milieu.

On peut encore sentir l'influence subtile de la pensée judéo-chrétienne et freudienne toujours présente derrière les pratiques d'éducation et de gestion en Occident qui propagent l'idée que l'homme est entaché, paresseux, instable et qu'on doit le contrôler. Comme l'indique Senge et al. (1999), changer les façons de faire est insuffisant, on ne peut espérer de transformation sans changer les façons de penser par l'éveil de conscience de l'homme à sa nature supérieure. Sinon on va continuer d'assister à l'effet de la machine humaine qui se perpétue sans issue et sans fin, et qui se retourne sur elle-même parce qu'elle continue à opérer à l'intérieur des limites du raisonnement logique et limitatif pour régler et comprendre sa situation déconnectée d'une dimension supérieure transcendante et dont elle n'est pas à même de reconnaître la présence et la contribution, cela par conditionnement, ignorance et aveuglement. La spiritualité est essentielle en transformation, elle permet de dépasser les limites du monde mental. Il faut aller au-delà des structures de pensée et des illusions du mental pour provoquer de réelles transformations.

### 3. L'École de la fonction publique : une plaque tournante pour un changement de culture dans la fonction publique

Le rôle transformationnel de l'École de la fonction publique du Canada est usurpé par la nécessité d'assurer sa survie et d'obtenir le marché. Elle s'est affairée à reproduire le modèle plutôt qu'à le questionner, en réponse à une gestion sensible et

fidèle au marché qui se nourrit d'elle-même plutôt que de nourrir ceux qui travaillent à accomplir sa mission. Or un changement en profondeur de la Fonction publique ne peut s'effectuer sans passer par une transformation des pratiques de gestion influencées par l'École en collaboration avec un réseau d'agents de changements – un réseau composé de la nouvelle gestion supérieure et intermédiaire, les responsables du Mieux-être et de l'apprentissage, des systèmes informels de gestion - au-delà de lois, de politiques qui sécurisent, mais qui déshumanisent, paralysent le pouvoir de discernement, et nourrissent la duplicité d'une gestion qui s'en sert pour cacher ses intentions réelles de contrôle, de rendement et de performance à tout prix.

Les effets pernicioeux des intérêts économiques sur les pratiques de gestion et la mascarade et le maquillage du non-sens des suites de la duplicité du message rendent les employés fous, démotivent et déshumanisent. Il y a là une forme de propagande subtile de l'homme contre l'homme. Un changement profond doit commencer par l'École qui opère encore dans le vieux modèle humaniste de répondre aux besoins de l'apprenant sans lui permettre un regard critique de l'histoire et des influences du milieu qui lui permettrait de le faire évoluer.

Rogers avait raison, le rôle de l'agent de changement en apprentissage est excessivement difficile parce qu'il se heurte à des croyances solidement ancrées et à des systèmes qui cherchent à protéger leur survie.

#### 4. La nécessité de se tourner vers des approches influencées par d'autres cultures.

La démarche de cet essai de maîtrise nous a convaincue de la nécessité de nous tourner vers des approches influencées par d'autres cultures . Nous savons qu'il est

possible de susciter des transformations autres que par la voie dialogique. Un des éléments clefs de notre essai est sans contredit le tableau 2 *Caractéristiques des approches transformationnelles inspirées de l'Occident et de l'Orient* (chapitre 11) qui met en évidence la différence dans les courants de pensée – en occident et en orient- et la façon dont ils influencent l'apprentissage en éducation et les pratiques en organisation. On ne peut demander aux gestionnaires qui ont à traiter avec des problèmes interpersonnels et opérationnels complexes et constants, d'être à l'affût des sources subtiles d'influence culturelle et psychologiques derrière leurs réactions face à l'autonomie et à leurs pratiques comme gestionnaire. Les forces d'influence qui teintent le milieu sont subtiles et difficilement décelables. C'est en bonne partie la raison pour laquelle elles se perpétuent. Les personnes ne restent pas assez longtemps en place et n'ont pas suffisamment de temps de réflexion pour les comprendre. Reporter toute la responsabilité de l'amélioration du milieu sur la gestion intermédiaire et sur les employés sans comprendre l'histoire que colporte l'organisation et les courants de pensée philosophiques, commerciaux, religieux et politiques qui l'influencent, est non seulement injuste mais les place dans une situation permanente d'échec et de remise en question qui sape leur engagement, leur vitalité, leur santé et leur capacité à accompagner de façon consciente ceux qui évoluent dans leur champ d'énergie. C'est plutôt le rôle de l'agent de changement en organisation d'éveiller le milieu à l'impact des différents courants d'influence et aux alternatives qui pourraient permettre des ouvertures. D'autres influences de culture, en provenance d'Asie par exemple, influencée par des systèmes religieux, culturels, philosophiques plus globalisant et

intégrant de l'esprit, et respectueux et appréciatif de la vie sous toutes ses formes pourraient aider favorablement à élargir le champs de conscience des possibilités et des ressources disponibles pour enrayer les pratiques qui entraînent un appauvrissement graduel et inexorable de l'esprit et du capital humain (motivation, santé, engagement) en organisation, au profit d'objectifs de rentabilité et de rendement.

### 13.2.3 Les découvertes de ma recherche de lecture

#### 1. La contribution essentielle de Rogers en éducation

Une des grandes découvertes de notre rapport de lecture est la perméabilité et le transfert de l'approche centrée sur la personne exercé par Rogers (1967, 1968, 1971, 1976, 1980, 1983) à au moins cinq domaines du développement de l'adulte. Nous croyons que notre travail approfondi de lecture de Rogers dans une perspective éducationnelle donne l'occasion de redonner à Rogers (1967, 1968, 1971, 1976, 1980, 1983) ses lettres de noblesse en éducation. À notre surprise, Rogers (1967, 1968, 1971, 1976, 1980, 1983) n'est ni dans le radar de Marcotte (2006) (Fondateur du Mouvement humanisation au Québec) ni dans celui d'English (2001), English, Fenwick & Parsons (2003). Un fait un peu déconcertant quand on considère qu'ils soulignent l'importance des courants et des pratiques humanistes en éducation dans leur message. Si nous n'avions été exposée à la contribution de Rogers soulignée dans nos formations en andragogie nous pourrions facilement déduire de nos lectures, que Rogers (1967, 1968, 1971, 1976, 1980, 1983) ne semble pas faire partie du champ de reconnaissance en éducation des adultes. Sans doute à cause de sa formation en psychothérapie et de son approche de facilitation contesté, il est en quelque sorte boudé ou demeure incompris

du monde de l'éducation. Il est le seul parmi les théoriciens retenus à faire une intégration corps-esprit. Le fait d'avoir été personnellement formée à l'extérieur du domaine traditionnel de l'éducation et grâce à notre connaissance approfondie des applications et influences de la psychologie en éducation, cela nous a aidée à comprendre la portée éducationnelle de l'approche de Rogers en enseignement et à reconnaître l'influence considérable que son approche a eu sur Knowles. En fait, on a vraiment l'impression en lisant Boyer que l'apprentissage centré sur la personne de Rogers et l'andragogie de Knowles sont les deux côtés d'une même médaille. Seul le contexte d'application diffère. De même, à la lecture de Rogers et Freire, on a l'impression qu'ils ont suivi des tracés semblables et ont laissé des empreintes semblables. Deux hommes qui font la même prise de conscience pour « libérer » le potentiel humain du contrôle à des lieux de distance sans jamais s'être parlé.

2. La dimension critique essentielle à la transformation et à la pratique du discernement

On ne peut se contenter de répondre aux besoins d'apprentissage. C'est souvent en questionnant la pertinence du besoin face à la réalité actuelle qu'on donne l'occasion à l'apprenant de faire des bonds et d'enclencher un processus de dépassement. Simplement répondre aux besoins sans en questionner l'à propos et la pertinence limite le potentiel de développement individuel et organisationnel.

3. La « vérité » en ce qui concerne le processus de transformation relève d'un ensemble d'approches

Aucun des théoriciens, pas même Mezirow, ne présente une théorie globale de la transformation. La plupart d'entre eux circonscrivent la transformation aux dimensions

mentales. La transformation pour être signifiante ne peut être compartimentée. Le spécialiste en apprentissage doit éviter de se rabattre sur une seule théorie pour expliquer le processus transformationnel. Pour comprendre le cycle et la dimension réelle du processus de la transformation, il est important de les considérer à plusieurs niveaux. La figure 2, page 373, illustre bien ce point.

4. L'humanisation en éducation – En travaillant à l'humanisation en éducation M. Gaston Marcotte rencontre les mêmes défis que Rogers!

À notre surprise, Marcotte (2006) lance le même signal d'alarme que Rogers lançait il y a quarante ans. On peut sentir la refondation de l'éducation dans un objectif d'actualisation du potentiel humain, suggérée par Rogers, alors conscient du coût et des effets de l'endoctrinement, est maintenant passé au stade de nécessité « incontournable et urgent[e] » (p. 138) pour M. Marcotte (2006). Voilà un constat plutôt inquiétant pour l'agent de changement qui veut s'investir dans une réforme de l'éducation

5. Le besoin d' « encadrer » la « non-directivité »

Rogers n'était pas parfait ! Son approche a suscité beaucoup de houle dans le milieu de l'enseignement et de la formation de groupe. Les effets de la non-directivité se font encore plus sentir chez les facilitateurs qui n'ont pas de limites ou qui ont eux-mêmes des problèmes à se structurer, ou à vivre avec la structure : respect du temps, ouvertures de boucles, épanchements émotionnels, agendas en perpétuel mouvement, écarts et détours dans l'information au gré des situations, autant de déraillements qui engendrent confusion, anxiété, frustration chez les apprenants et qui force l'apprenant à s'auto-encadrer. Portelance, Brookfield, Cranton, English, et Rogers lui-même soulignent le besoin d'encadrer la non-directivité. Le manque d'encadrement entraîne

beaucoup de pression chez l'apprenant – à l'aise jusque là dans un rapport de dépendance – soudainement forcé de délimiter et de définir son espace d'apprentissage. Le manque de balise, de repaires personnels et intellectuels force une course à l'identification, à l'Âme ou une abdication à ce qui se présente sans discernement. Il oblige l'apprenant à s'inventer un cadre et à définir ses repaires alors qu'il est en cours d'apprentissage, une double voltige. De là probablement l'inconfort manifesté par plusieurs par rapport à l'approche de Rogers.

#### 6. Il y a souvent une femme éducatrice derrière le théoricien en éducation

L'éducation a été influencée en grande partie par des femmes même si ce sont des hommes qui ont développé les théories. C'est ce que nous avons constaté dans nos lectures. Au moins trois des théoriciens Rogers, Freire et Mezirow ce sont intéressés à l'éducation et on bifurqué vers celle-ci à cause de l'influence de femmes dans leur vie engagée en éducation. D'après nos lectures, ce sont elles qui ont amené les théoriciens à s'intéresser et à s'investir en éducation. Elles ont donc eu un rôle prépondérant d'influence en éducation même si elle n'était pas dans des rôles de leader.

### 13.2.4 Les freins actuels à la transformation

#### 1. Le manque de formation adéquate des enseignants de techniques transformationnelles

Il est clair que malgré les efforts de Mezirow (1991) et de Cranton (1992) (Taylor 1998), il reste encore beaucoup à faire pour fournir l'encadrement et la formation nécessaire aux enseignants pour leur permettre d'être à l'aise et efficace à

faciliter l'apprentissage transformationnel. En apprentissage transformationnel, c'est la dimension d'être qui prime avant tout. L'exigence est plus élevée que dans les autres formes d'apprentissage. Elle demande de l'enseignant une grande compréhension de lui-même, des modèles qu'il porte et des conditions nécessaires à son application. Cette difficulté est soulevée par tous les théoriciens étudiés. Le milieu traditionnel ne fournit pas cette formation. Les enseignants doivent se tourner vers des campus alternatifs de formation à l'extérieur du milieu académique pour parfaire leurs compétences et développer des capacités dans ce domaine.

2. La difficulté pour l'apprenant de sortir d'un modèle apprenant « infantile », sécurisant et appris

Des années de conditionnement appris à l'école dans un modèle de dépendance rendent difficiles le réflexe de prise en charge et de responsabilité nécessaires à celui qui s'engage dans un processus transformationnel et sont à la source de beaucoup de résistances.

3. La montée du matérialisme, la course à la productivité débridée, et l'excellence au détriment de la personne

L'homme est devenu un capital ressource. C'est la machine à produire qui se retourne sur elle-même. L'exercice du pouvoir se propage au détriment du développement de la personne.

### 13.2.5 Des pistes de solutions

1. Un changement de paradigme

Une piste de solution selon Senge et al. (1999) qui se réfère à Jaworski (« champs émergents »), c'est que :

« Lorsqu'il y a suffisamment de personnes qui examinent vraiment leurs espoirs les plus secrets et disent la vérité sur les problèmes qui se posent et leur rôle dans l'émergence de ces problèmes, alors le champ [électromagnétique] se met à se modifier ». On sort ici du champ de raisonnement logique newtonnien qui explique tout selon la loi de cause-effet pour ouvrir à des champs « de réflexion et d'émotion » dont l'influence est beaucoup plus subtils et qui pourraient permettre de considérer un processus cohérent de changement sur une grande échelle (pp. 599-601).

Rogers abondait dans le même sens. Il proposait un dialogue et des groupes de discussion à l'échelle de l'organisation. Rogers était confiant qu'un revirement allait s'opérer et que les agents de changements en apprentissage allaient provoquer un changement de paradigme, même si lui-même avait constaté l'impermanence de certains des programmes humanistes qu'il appuyait ou observait. Toutefois comme spécialiste en apprentissage, nous ne l'avons pas vu se manifester à l'échelle où Rogers le souhaitait, il y a plus de vingt-cinq ans. Dans les institutions fortement bureaucratisées, les mêmes mécanismes de contrôle et systèmes d'influence sont toujours en place.

Selon Marilyn Ferguson (1999), la solution est probablement dans une mobilisation des apprenants à l'échelle de l'organisation et par un inter-dialogue et une complicité des agents de changements.

## 2. Tout développement qui favorise la responsabilisation et l'esprit de service

On parle maintenant en organisation d'offrir de la formation en leadership conscient et en communication consciente. Senge et al. (1999, p. 14) souligne la valeur de développer les « aptitudes à la réflexion systémique » pour permettre aux individus de traiter les causes profondes des problèmes et non seulement de s'attaquer aux symptômes. Le service est vraiment un antidote au pouvoir. Ces mots de Palmer (2000) en traduisent toute la dimension : « La véritable vocation réunit la dimension du soi à celle du service, tel que Frederick Buechner l'affirme lorsqu'il définit la vocation comme "l'endroit où votre joie profonde rencontre les besoins profonds de l'univers" ». (traduction libre) (p. 16)

### 13.3 BILAN DE NOS APPRENTISSAGES

#### 13.3.1 Apprentissages au plan du savoir et découvertes

##### 1. Le développement d'une connaissance globale des grands théoriciens de l'apprentissage transformationnel

Notre étude approfondie des grands théoriciens nous a permis de développer plus d'objectivité par rapport à notre approche comme andragogue et nous a donné le langage, les arguments et la confiance nécessaires pour nous consolider comme professionnelle de l'apprentissage en milieu gouvernemental. Notre discours reflète la confiance et l'aisance de celui qui a réfléchi, intégré les principes, les façons d'être et de faire du professionnel appuyé d'une recherche solide - un peu comme lorsqu'on parle une langue seconde et qu'on n'a plus besoin de traduire dans sa tête - on passe d'une langue à l'autre naturellement sans y penser. Nous constatons maintenant dans nos

interventions sur des sujets de développement ou d'apprentissage que nous ne cherchons plus à démontrer que nous sommes une spécialiste en apprentissage. Nous parlons, agissons, pensons et raisonnons comme une spécialiste en apprentissage, comme une andragogue professionnelle, spontanément quelles que soient les circonstances d'intervention dans laquelle nous nous retrouvons. Une grande confiance s'est installée. Nous nous sentons mieux équipée, avons une meilleure connaissance de nous-même comme professionnelle de l'éducation des adultes, de notre cheminement, des penseurs qui influencent notre approche. Nous sommes plus consciente des valeurs que nous portons. Nous démontrons davantage d'authenticité dans notre démarche et notre message. Nous avons confiance en l'information que nous véhiculons. Nous nous sentons capable de rester solide et de préserver ce qui est essentiel à l'apprentissage même sous les pressions institutionnelles.

## 2. L'approfondissement du fondement humaniste de la Programmation Neuro-Linguistique (PNL)

Nous connaissons l'influence de Virginia Satir, spécialiste de la psychothérapie systémique familiale, Fritz Perls, créateur de la Gestalt thérapie, et de Milton Erickson, un hypnothérapeute de renommée internationale, trois thérapeutes de renom dont les modèles d'application et d'intervention ont considérablement influencé le développement de la PNL (O'Connor & Seymour, 1990). Nous savions vaguement que certaines des idées de Rogers (1968,1976) avaient influencé certaines des « présuppositions » de base de la PNL. Nous savons maintenant que Carl Rogers (1967) et Gregory Bateson (1972) reconnu pour son « analyse novatrice » des transformations en apprentissage (Mezirow 2001, p. 110) ont vraisemblablement collaboré ensemble lors

d'un séjour prolongé de Rogers (1967) à Palo Alto et il nous est apparu normal que leurs idées aient influencé Bandler & Grinder. Rogers confie dans un de ses écrits que sa principale passion était la communication et il partage des façons de faire pour améliorer les communications. À cause de notre connaissance approfondie des stratégies de communication enseignées en PNL, nous avons réussi à faire des liens et à reconnaître les éléments d'influence de la pensée humaniste de Rogers dans certaines des applications et principes fondamentaux de la PNL que nous utilisons dans notre cours d'introduction – concept de congruence, marcher dans les souliers de l'autre, identifier les modes préférentiels chez notre interlocuteur pour entrer en rapport ou le faciliter - et nous avons relevé les sources pour les intégrer aux éléments de contexte de notre matériel de formation en PNL. Nous retrouvons cette information plus en détail en appendice A.

### 3. Identification des similarités entre Rogers et Freire

Relevons l'une des découvertes principales de notre recherche et que nous n'avons retrouvée nulle part dans nos lectures : le parallèle incroyable que nous avons pu faire entre le cheminement et la pensée de Rogers (1976, 1980, 1983) et celle de Freire (1971, 1978, 2006) (voir tableau 2, p. 202). Rogers et Freire sont deux *activistes humanistes* qui ont provoqué tous les deux une « révolution » à leur façon en éducation avec pour but de libérer le potentiel humain. Rogers se définit lui-même comme un « révolutionnaire tranquille » (1980, p. 306). Dans ses dernières années Rogers (1980) nous l'avons vu au chapitre 5 est devenu de plus en plus conscient de la « menace politique » (p. 304) que représentait son approche tout comme pour Freire.

En fait, la comparaison nous permet entre autre de faire ressortir le côté *révolutionnaire* de l'approche de Rogers, et son engagement et ses « batailles » comme agent de changement. Les deux hommes avaient à cœur de faciliter la libération du potentiel humain. Ils sont morts tous les deux de crise cardiaque.

Les lire tous les deux dans leur pensée originale où ils traitent de la liberté par l'apprentissage et de l'éducation « conscientisante », publiée autour des mêmes années (Freire, 1967) (Rogers, 1969) et observer les nombreuses similitudes entre leur histoire de vie et leur cheminement professionnel, leurs pensées et leur engagement par rapport à l'apprentissage et l'actualisation de la personne a été pour nous une des révélations et des grands plaisirs de cette recherche.

Nous avons développé de l'affection pour ces deux théoriciens durant nos lectures, un lien du cœur à cause de leur engagement profond dans le développement de la personne et des efforts considérables qu'ils ont mis à travers leur pratique et leur enseignement à aider l'humain à se libérer des illusions qui le maintiennent « objet » et à lui fournir les occasions d'apprentissage pour lui permettre d'être conscient et d'être cause de sa vie. Leur approche est profondément spirituelle, comme on a pu le constater dans la section sur l'éducation spirituelle au chapitre 10.

4. Une meilleure compréhension des contradictions au sein des processus organisationnels.

Les observations de Rogers, confirmées par les auteurs modernes en organisation comme Collins, Dixon, Kofman, Luc et Senge, ainsi que Portelance et Marcotte en éducation, font ressortir les défis d'implantation de pratiques humanistes dans les milieux fortement bureaucratés et hiérarchisés. Des milieux dominés par des ambitions

matérialistes, de contrôle et de pouvoir où l'apprentissage et la performance sont mis au service de l'économie plutôt qu'au service d'intérêts supérieurs comme le développement et la réalisation et où le « sens du travail est mis en souffrance » (de Gaulejac 2005, p. 327). Ces observations nous aident à reconnaître les effets pernicioeux de pratiques de gestion qui, tout en déclarant valoriser la personne la sacrifient à des objectifs effrénés de rendement et d'excellence et qui utilisent pour ce faire un discours empreint de paradoxes qui incite l'employé à se ranger derrière un idéal de rendement qui sert les intérêts du pouvoir au détriment de son intégrité, de sa santé et de son développement. Nous avons grandement bénéficié, en participant à leur conférence, des résultats de recherche, d'analyses et des « diagnostics » portés par trois chercheurs et spécialistes du changement et des nouvelles orientations en organisation : Dejours, spécialiste de la psychodynamique et des effets du travail sur la santé mentale des employés du secteur public français, Collerette, professeur à l'Université du Québec en Outaouais dont les recherches et l'enseignement sont liés à la gestion du changement et à l'évolution des organisations face à la conjoncture internationale contemporaine et de Gaulejac, sociologue clinicien. Ces trois chercheurs qui se questionnent sur les pratiques de gestion et les nouvelles réalités du travail nous ont rendue davantage consciente des problèmes systémiques à l'origine des malaises et douleurs vécues par les employés, enfermés dans des messages contradictoires qui les empêchent d'agir. Une réalité très proche de celle d'homme « objet » que décriait Freire (1971). Par exemple, faute d'une planification adéquate qui lui permettrait de répondre adéquatement aux besoins de l'employé en ressources pour pouvoir rencontrer les exigences de performance visées, le

gestionnaire suggère à l'employé que s'il prenait moins de journées de maladie ou de congés annuels [auxquels il a droit], il pourrait mieux rencontrer sa charge de travail. Un message pernicieux (parce qu'il n'adresse pas la cause réelle du problème) où l'employé est perdant s'il prend ses journées de congé parce qu'il ne pourra rencontrer les attentes de rendement faute de capacité et de ressources et perdant s'il ne les prend pas car alors c'est sa santé et son équilibre qui risquent d'en souffrir. L'employé reste complètement confus devant ce double message qui se traduit par « oui tu peux, mais non tu ne peux pas ». L'employé se trouve impuissant à exercer ses droits et tout aussi impuissant à maintenir des quotas de rendement élevés sans ressources adéquates. Tout ça, parce qu'on ne considère pas la cause, et ce faisant, on nourrit un rapport de travail dysfonctionnel qui va éventuellement se traduire en conflit. Les idées présentées par Dejourns (2009) dans sa conférence intitulée *Éthique et travail dans la fonction publique : le sens moral à l'épreuve du réel* abondent dans le même sens que celles de Gaulejac (2005) *La société malade de la gestion : Repenser les fondements du contrat social*, selon lui « on expose le fonctionnaire à consentir à une surcharge – s'il rechigne, il entre en disgrâce, perpétuellement harassé, jusqu'au suicide » (notes de conférence). Le point de vue de Gaulejac sur les nouvelles orientations adoptées en matière de pratiques managériales, stimulées par des intérêts économiques débridés et la poursuite de l'excellence à tout prix, nous a énormément aidé à comprendre les causes profondes et les effets systémiques de d'abus, de harcèlement et de désengagement des employés, observés en milieu de travail. Selon Dejourns (2009) « le désaveu qui vient de la hiérarchie à cause d'une méconnaissance du travail réel engendre beaucoup de

souffrance (tiré des notes de conférences). Il souligne également les problèmes soulevés par « l'application de la règle au détriment de la discrimination ». La loi a préséance sur le jugement. Un autre paradoxe relevé par Dejours (2009) qui explique qu'il faut trouver des « moyens de gérer l'écart entre le prescrit et la réalité ». Dejours (2009) tient lui aussi tout comme de Gaulejac un discours humaniste et suggère de donner le coup d'arrêt aux méthodes de gestion empruntées en entreprise comme solution, de délaisser le modèle de « qualité totale » et revenir à une analyse du travail correct. Il nous invite à laisser tomber le mépris et à produire une « politique du travail » plutôt qu'une « politique d'emploi » (notes écrites de la conférence). Naturellement ces constats proviennent de la France. Le Canada utilise des mesures semblables de rendement mais avec plus de prudence. Collerette (2009) soulignait également, dans sa conférence *Plus ça change et plus ça continue de changer* donnée à l'UQO le 1<sup>er</sup> avril 2009, des problèmes de « croissance trop forte, trop rapide, de changements mal contrôlés, de leadership devenu tyrannique et de l'importance de discipliner le changement » (notes de conférences).

L'organisation ne peut se développer sans que les individus qui la composent se développent eux aussi, pas seulement dans le sens des besoins de l'entreprise, mais en leur donnant les conditions pour leur permettre de se recréer, de libérer leurs potentialités et de manifester leur créativité. Toutefois, ces conditions sont difficiles à trouver particulièrement dans une organisation de grande taille. La réalité est que dans certains services, les organisations sont peu scrupuleuses à brûler leurs ressources humaines, à préférer les remplacer au lieu de s'engager dans une transformation

culturelle. Elles sont encore dominées par le culte toujours persistant de la rationalité comme étant le fin du fin de l' « homme ». Une erreur de parcours, une illusion!

### 13.3.2 Apprentissages au plan méthodologique

*La structure d'élaboration.* Une orchestration de l'information de l'ampleur de celle que nous avons produite ne pouvait se faire sans l'élaboration d'une structure solide et de paramètres bien fondés. Un des principaux apprentissages au plan méthodologique est notre prise de conscience de l'importance et de la valeur de la discipline, de la structure et de la rigueur pour soutenir un haut niveau de qualité dans l'élaboration d'un projet d'écriture d'envergure. Notre rapport avec la structure a changé lors de notre deuxième séjour à Champboisé. Nous croyions jusqu'alors naïvement que la créativité était l'élément principal d'un projet d'écriture et qu'elle relevait en grande partie de l'imaginaire. La lecture de Cameron (1995) lors de ce séjour nous fait réaliser – alors que nous sommes en train de nous perdre dans les éléments de contenus – que la créativité en fait s'inscrit dans la réalité, dans le spécifique, dans une qualité d'attention et d'observation, d'orientation de l'imaginaire. Nous décidons sur le champ d'utiliser ce temps de recul pour renforcer et élaborer les éléments de structure qui allaient nous permettre d'encadrer le projet. Notre peur de « perdre le souffle créateur initial » (Tremblay, 2009) en introduisant et en travaillant des éléments de méthodes et de structure nous empêchait de pousser plus loin le projet. Le défi restait de trouver une façon de faire cohabiter les deux dimensions. Sophie Tremblay dans l'édition de mars 2009 de sa chronique en ligne mentionne « [...] le rendez-vous avec la discipline, la structure et la rigueur peut devenir le plus beau des rendez-vous sur la route de

l'excellence, si vous y maintenez en même temps le zèle créatif de démarrage » (page 4). La recherche d'une structure pour favoriser et soutenir l'élaboration du projet a été longue et ardue mais c'est elle qui a permis de valider l'information et de l'analyser dans toute son ampleur.

*Les phases du processus de travail.* La complexité du volume nous a forcée à travailler par segment et à morceler le travail dans un mouvement de va-et-vient entre les chapitres de structure (chap. 1 à 3 et 13) et les chapitres de contenus (chap. 4 à 12). *Toute une série d'outils* ont été élaborés pour nourrir la structure : collecte de données (END Note), l'organisation d'un vaste échantillonnage d'informations (cartable, murale), élaboration de grilles pour synthétiser l'information et permettre une analyse comparative.

Le tout a nécessité un exercice de patience. À chaque fois que nous avons tenté de sauter des étapes, ou d'accélérer indument le processus pour en finir nous avons fait face à un cul de sac. Alors que nous voulions poursuivre les lectures et nourrir la créativité, nous avons dû reprendre contact avec la structure et bâtir un cadre solide avant de poursuivre plus avant la collecte d'information.

#### 1. Construction de grilles (outils d'analyse comparative et de synthèse)

Il est rapidement apparu qu'aucune grille standard ne pouvait répondre à nos besoins et aux critères spécifiques élaborés pour nous permettre d'atteindre les objectifs de développement fixés en début d'essai. Nous avons donc décidé d'élaborer nos propres grilles et de déterminer les critères qui allaient nous permettre d'effectuer une synthèse des données recueillies et de faire une comparaison entre les différents

théoriciens retenus pour pouvoir fournir une vision globale de l'apprentissage transformationnel.

## 2. Notre talent d'architecte à développer

La démarche d'élaboration de l'essai nous a aidée à comprendre les étapes du processus de création; la préparation matérielle et personnelle nécessaires quand on s'engage dans un tel projet, la discipline et les conditions à mettre en place pour réaliser et soutenir la rédaction d'un projet d'écriture de longue haleine. La lecture de l'ouvrage d'Atchity (1995) *A Writers Time: Making the Time to Write* à différentes étapes de l'essai, nous a été d'une grande aide pour nous rassurer et nous guider dans le processus d'expansion, de contraction et de rédaction d'un travail de cette envergure. Nous pouvons identifier maintenant les étapes d'élaboration : le plan de travail, l'organisation de l'information, le processus de développement et d'élaboration de la structure et du contenu, les étapes de révision et de polissage. Nous avons l'assurance que nous pouvons maintenir un effort soutenu de création et d'orchestration d'un travail majeur sur une longue période de temps. Nous connaissons la discipline personnelle que cela exige. Assumer sa créativité peut être à la fois terriblement épeurant et exaltant et nous avons appris des façons de la nourrir, la soutenir, et des techniques pour éviter le sabotage et maintenir le flot de créativité ouvert. Cela nous a donné la confiance nécessaire pour reprendre et compléter d'autres projets d'écriture que nous avons entrepris et laissés en plan. Nous savons maintenant comment faire pour harnacher un projet d'écriture de grande envergure.

### 3. L'importance de la structure

Jusqu'à ce que nous reprenions le travail de consolidation de la structure de l'essai entrepris en mai 2007 et repris à l'automne 2008, nous pensions encore que la structure était quelque chose de limitant, de restreignant et nous avions tendance à l'escamoter pour nous consacrer aux lectures et à la création. Nous imaginions le produit fini sans prendre le temps de vraiment travailler les éléments de structure. Deux autres de nos projets d'écriture importants sont restés inachevés à cause de cela. Les longs mois de travail de lecture et de synthèse des théoriciens majeurs nous avaient fait perdre de vue le projet global et la structure. Revenir à la structure de base, la renforcer, la préciser, l'organiser pour y intégrer les parties, cela a constitué un défi de taille en fin d'essai. Nous avons pris conscience en même temps des compétences que nous développons à la Maîtrise en ce qui a trait au processus, à la discipline, à la rigueur et à l'esprit de la méthode nécessaires dans le cycle d'élaboration d'un document de longue portée. Nous avons dû faire un exercice d'humilité. Nous pensions jusque là que notre expérience de rédaction d'articles allait nous suffire dans l'élaboration. Le processus de créativité et d'organisation implique des apprentissages laborieux qui requièrent temps et patience et aussi un effort soutenu de confiance en soi et de confiance au processus même de création.

Nous avons donc compris l'importance et la valeur de la structure. C'est elle qui donne un sens à l'ensemble de l'essai, qui guide le lecteur dans sa compréhension, qui fait ressortir la beauté, la grâce, la logique, le sens du document. Nous avons changé l'orientation de notre travail plusieurs fois afin de consolider les éléments de structure et

la charpente de notre essai. Sans cela, les sections n'ont aucun sens pour le lecteur, elles ne sont que des pièces détachées d'information. Nous avons appris que générer des idées et de l'information n'est pas suffisant et qu'il est important de ne pas sauter d'étapes et de les situer dans une vision d'ensemble. Plus profondément, nous avons découvert que nous tentions inconsciemment d'éviter de faire face à la nécessité de construire un plan d'ensemble précis. Nous préférons nous consacrer aux sections, par peur de ne pas terminer. En fait nous étions en train de nous saboter en négligeant de nous consacrer à la progression d'ensemble des éléments détaillés de la structure vers l'architecture globale de l'essai, ayant moins d'aisance et d'habiletés naturelles dans le travail de construction.

#### 4. L'émergence d'un nouveau rapport à notre créativité

Nous connaissions très bien de par notre recherche et nos années de travail en PNL le concept de Rogers (1968, 1976) selon lequel toutes les ressources sont dans la personne et que celle-ci doit miser sur ses forces et son élan initial de réalisation de soi. Où en étions-nous face à ce principe rogérien? Jusqu'à ce que nous commencions un travail d'identification de nos forces avec Marcus Buckingham (2007) à l'aide de son ouvrage *Go put your strengths to Work*, dans le cadre d'un exercice de coaching de carrière, nous étions complètement prise dans une boue gluante paralysée dans notre recherche de Maîtrise. Tous nos efforts pour faire évoluer notre matériel de lecture après des années de lecture intensives et pour lui donner une forme transférable et utilisable demeuraient vains et fastidieux.

Nous pensions naïvement que la créativité relevait de l'intuition, d'une dimension vague et éthérique. Nous croyions qu'elle nous tombait dessus comme la bonne fortune. Nous avons appris que le processus de créativité nécessite de rester concentré suffisamment longtemps sur le sujet pour qu'émerge les éléments de créativité, un peu comme le David de Michel-Ange que le maître a fait émerger du marbre. Nous avons appris, comme l'affirme Cameron (1995), que la créativité est le résultat, l'aboutissement d'un effort et d'une attention soutenue :

Fréquemment, on croit que la vie créative s'appuie sur les fantasmes. La vérité la plus difficile à admettre, c'est que la créativité s'appuie sur la réalité, sur le particulier, sur le ciblé, sur ce qui est bien observé ou imaginé de façon spécifique. (p. 130)

Au cours de ce processus, nous avons été confrontée à notre tendance au perfectionnisme. Notre obsession à toujours élargir notre corpus de lectures est devenue une forme *élégante* de sabotage face au défi de créer du texte. Cameron (1995) l'explique bien quand elle écrit : « Pour la plupart des créateurs bloqués, la lecture est une addiction. Nous gobons les mots des autres plutôt que de digérer nos propres pensées et sentiments, plutôt que de concocter quelque chose de notre cru. » (p. 139)

Le perfectionnisme et l'obsession des lectures nous bloquaient complètement à notre arrivée à Champboisé. Nous n'arrivions plus ni, à comprendre, ni à voir clair dans le projet. C'est seulement à partir du moment où nous avons accepté de prendre le risque de *laisser aller* - une forme de *reddition*, comme le dit Cameron (1995, p. 130) - les lectures, l'information compilée pour les chapitres des théoriciens et notre grille d'analyse, que nous avons réalisé l'importance de revenir à la structure centrale, de nous

appropriier le projet d'essai dans sa totalité, de lui donner un sens pour ensuite réintroduire les éléments principaux de contenu en fonction du fil conducteur. La lecture de Cameron (1995) *Libérez votre créativité : Osez dire oui à la vie!* nous a aidé à débloquer, à avancer. Nous avons enfin été capable de dire « c'est bon, c'est suffisant, passons à la prochaine section ». Par peur, nous nous empêchions de continuer, de passer à l'étape de rédiger. Nous acquiesçons lorsque Cameron (1995) explique cet enfermement dans une étape du projet : « Le perfectionnisme, c'est le refus d'aller de l'avant. C'est une boucle – un système obsessionnel, fermé, débilitant- qui vous arrête sur les détails, dans votre écriture [...] pour vous en faire perdre l'ensemble ». (traduction libre) (p. 181)

#### 5. Rigueur et clarté d'écriture à pratiquer

Pour mieux répondre au format exigeant de l'écriture de recherche universitaire, nous avons peaufiné en cours d'élaboration certains défauts d'écriture – anglicismes, parenthèses et style télégraphique utilisé, pour aller plus vite au rythme de la pensée. Nous avons établi une différence entre le langage oral et écrit : plus explicite et formel. Nous avons remanié les structures et la longueur des phrases, développé de la rigueur dans l'enchaînement des paragraphes, allégé le texte par rapport au cumul et à la bouscule d'idée, apporter davantage de clarté, de simplicité.

#### 6. L'intérêt de lire les auteurs dans leur pensée originale

Nous réalisons à quel point lire les théoriciens à partir d'auteurs de synthèse peut être utile et efficace quand on veut faire un survol et avoir une vue d'ensemble – ce par quoi nous avons commencé – mais cela n'a pas le même impact que de lire les

théoriciens dans leur pensée originale. C'est un peu comme de se contenter de lire sur Renoir au lieu d'observer de près une œuvre de Renoir. On n'en est pas imprégné de la même façon et on n'en retire pas le même plaisir.

Le fait de passer par des intermédiaires nous rend aussi vulnérable à leurs filtres et à leurs perceptions dépendamment de l'expérience et de la connaissance plus ou moins approfondie qu'ils ont de l'auteur ou des préjugés qu'ils peuvent véhiculer de par leur spécialisation. Nous avons ressenti un plaisir immense à lire Rogers, Freire, Knowles, et Mezirow dans leur pensée originale.

#### 7. Mise à jour des sources en cas de réédition

Un autre défi associé à la méthodologie, quand on fait un travail de longue haleine surtout pour des documents de base comme celui de Merriam et Caffarella (1999), est la publication de nouvelles éditions. Juste au moment où nous complétons notre analyse et notre synthèse de *Learning in Adulthood : A Comprehensive Guide* de Merriam et Caffarella, version 1999, est parue une nouvelle édition 2007. Cela nous a obligé à reprendre de fond en comble la lecture pour nous assurer de la pertinence des références dont certaines ne sont plus reprises dans la nouvelle édition, ou reprises sous des chapitres différents, avec en plus l'ajout de deux nouveaux chapitres.

De plus, un autre auteur s'est joint aux deux auteurs originaux dans cette nouvelle version, ce qui a apporté des éléments nouveaux d'observation et d'information. Alors que nous avons déjà organisé notre pensée et fait un travail de synthèse de la version 1999, nous avons trouvé fastidieux, quoique très intéressant, de comparer de façon aussi détaillée un même livre dans deux versions qui se chevauchent.

Cela nous a aussi permis d'observer l'évolution de la pensée des auteurs, ainsi que l'évolution des domaines d'influence et d'intérêt qui allument ou questionnent les chercheurs et les étudiants intéressés au domaine de l'éducation des adultes huit ans plus tard. Tel que mentionné déjà, en réponse à ces nouveaux besoins et à la demande des étudiants, les auteurs ont élaboré dans la version 2007 deux chapitres sur le sujet de l'influence culturelle et de la spiritualité, sujets qu'elles n'avaient que partiellement traités dans leur version 1999 et qui rejoignaient précisément certains volets importants de notre essai.

Cet exercice de rigueur nous a rendue consciente de l'évolution et des changements qui peuvent être apportés à un même livre d'une édition à une autre, et de l'importance, pour conserver la pertinence de l'information, de travailler autant que possible avec la version la plus récente surtout lorsqu'elle est reprise par les auteurs originaux eux-mêmes.

Un autre élément dans le parcours de nos lectures, qui nous incite à plus de rigueur dans le cas d'une édition plus récente révisée, est relié au fait que les auteurs citent des versions plus récentes pour les extraits d'auteurs qu'elles citaient dans leur version antérieure. Comme lectrice, nous avons pris soin d'être à jour par rapport à l'information, de nous ajuster en fonction des versions plus récentes non seulement des auteurs mais également des références d'auteurs. Un travail de longue haleine présente donc des défis pour celui qui veut refléter les idées courantes des auteurs et être à l'affût de l'évolution de l'information. Nous pouvons comprendre qu'il importe de circonscrire le plus possible, la période consacrée à une recherche. Afin que les sources et les

données demeurent à jour et encore significatives, nous avons appris qu'il ne faut jamais prendre l'information pour acquise. Un ouvrage n'est jamais vraiment fini, il fait partie d'un processus et il est à même d'évoluer lui aussi dans le temps.

Toute cette conscience élargie des exigences méthodologiques nous fournit les éléments de perfectionnement nécessaire pour mieux répondre à notre désir de publier un ouvrage dans un futur proche!

### 13.3.3 Apprentissages au plan professionnel

Nous avons trouvé fort éclairant de situer notre trajectoire professionnelle à partir de la trajectoire de Rogers. En observant de près sa trajectoire de carrière, son engagement et sa passion pour le développement de la personne, son intérêt pour la facilitation, nous avons réaffirmé notre désir de réalisation professionnelle avec des auditoires de plus en plus larges et complexes impliqués dans des processus de transformation et reconnu comment la vie nous guidait irrémédiablement vers notre réalisation de vie dans un travail de professionnel de la transformation.

Du même coup, et de façon tout aussi nécessaire, nous avons développé une conscience critique des embûches et des défis qui attendent celui qui s'engage à stimuler le changement et à encourager des pratiques de gestion plus conscientes et centrées sur la personne dans des milieux fortement bureaucratisés et hiérarchisés et qui se retrouve à contre-courant avec les systèmes traditionnels basés sur le contrôle et la conformité.

## 1. Perception renouvelée de notre trajectoire professionnelle

Nous avons renforcé notre sentiment et notre perception de la cohérence de notre démarche professionnelle, cela, à travers l'histoire professionnelle de Rogers. Tout comme lui, nous avons cheminé de la thérapie, au travail de groupe de croissance en PNL, à l'éducation des adultes comme andragogue et aux programmes d'apprentissage de leadership en organisation. Les services d'ombudsman que nous offrons présentement nous donnent accès à des problématiques plus complexes et à une conscience systémique des répercussions des modèles de gestion pratiqués dans la fonction publique canadienne. Nous réalisons combien nos expériences et nos apprentissages nous ont amenée à suivre une trajectoire professionnelle cohérente. Notre démarche confirme les propos de Rogers dans *Liberté pour apprendre* (1976) : si on laisse l'homme libre d'apprendre à apprendre, il avancera invariablement vers sa finalité : « Le comportement de l'homme est parfaitement raisonnable, il s'oriente au travers d'une complexité subtile et ordonnée vers les objectifs que son organisme a entrepris d'atteindre. » (p. 291)

Ou encore (1976) :

[...] il semble bien que c'est le même genre de sélection organismique complexe qui détermine le comportement de la personne créative. Celle-ci constate qu'elle avance dans une certaine direction bien longtemps avant de pouvoir en indiquer le fondement conscient et rationnel...elle est assurée d'être en route, même si elle ne peut décrire le point d'arrivée de ce voyage. Tel est le type de comportement qui caractérise, je crois, la personne qui a retiré un grand bénéfice de la psychothérapie [PNL, Vie Constructive] ou celle à qui son éducation a permis d'apprendre à apprendre [andragogie]. (p. 287)

Nous reconnaissons dans quelle foulée se situe notre style de facilitation de groupes intensifs d'apprentissage, d'intervention d'aide que nous préconisons et

pratiquons en communication interpersonnelle, leadership et spiritualité. Nous pouvons les définir et les rattacher à la zone d'influence humaniste tel que caractérisée par Rogers. Nous pouvons maintenant situer notre autobiographie et mieux voir la continuité et les visées humanistes qui nous ont animée dans le travail transformationnel que nous avons fait dans des expériences intensives de groupes depuis 1995 d'abord en communication interpersonnelle - PNL, Vie Constructive - et ces dernières années en leadership - Direction, et Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs (PPACS) -. Nous trouvons fascinant de prendre conscience que notre cheminement et nos réalisations se rattachent exactement aux deux domaines auxquels réfère Rogers (1976) :

D'une manière générale, la finalité de ces expériences de groupe intensif est d'améliorer les apprentissages et les aptitudes des participants dans des domaines tels que le leadership et la communication interpersonnelle. Un autre objectif est d'opérer un changement dans le climat et les structures des organismes où les membres travaillent. (p. 305)

## 2. Renforcement de la pensée critique dans notre action

La lecture d'auteurs critique comme Freire, Brookfield et Grace et le regard critique que plusieurs auteurs en organisation comme Cousins, Dixon, de Gaulejac, Kofman et Senge, jettent sur les pratiques qui stimulent ou non le changement par l'apprentissage en organisation nous ont éveillée à l'importance d'être constamment vigilante par rapport aux influences que l'on porte et celles que les autres tentent de nous imposer surtout quand on est en position d'influencer ou d'accompagner le changement. Satisfaire le besoin sans tenir compte des effets d'influence du milieu, c'est maintenir

l'apprenant dans une espèce de monde illusoire. Selon de Gaulejac (2005), « Aucune organisation, aussi technocratique ou bureaucratique soit-elle, ne peut fonctionner sans que s'exerce un minimum de pensée critique » (p. 305).

Il est facile de se concentrer sur les symptômes auxquels les organisations essaient de pallier par des ressources comme les Centres de Mieux-être, un code d'éthique, une politiques sur le harcèlement, un système de résolution de conflits informels pour alléger la douleur et pallier aux effets de certaines pratiques de gestion qui dénaturent et déshumanisent le milieu pour satisfaire des objectifs de rendement. Toutes ces mesures mises en place aident à alléger la souffrance et à résoudre les conflits mais sans vraiment se pencher sur les causes réelles souvent suscitées par une gestion mal outillée et préparée pour gérer le travail et le développement des personnes. Les problèmes entraînés par les comportements « tyranniques » observés par plusieurs, justifiés par des intérêts de rendement et les effets d'une gestion inconsciente ne sont pas examinés à la source. Le travail d'essai nous a permis de conserver un regard critique qui nous permet de mieux observer les mouvements d'influence intéressés derrière les bonnes intentions et pouvoir influencer le changement à la source. Sinon, on ne fait que pallier aux aléas entraînés par un système qui cherche avant tout à maintenir son statu quo et qui malgré des efforts louables ne démontre pas une volonté réelle à procéder à des changements au niveau de ses pratiques et de ses systèmes.

Nos lectures nous ont également conscientisée par rapport à l'effet des relations toxiques et des pratiques de sabotage qui tuent la créativité. Au moins trois des auteurs consultés en développement organisationnel font ressortir l'impact néfaste des

personnalités destructrices sur l'environnement de travail et la créativité. Cameron (1995) parle d'importuns, « des créateurs bloqués eux-mêmes...pas du tout disposés à accepter cette même créativité chez les autres » (p. 85). Selon Cameron (1995), ces importuns « ont en commun des conduites destructrices, nuisibles à tout travail de création soutenable » (p. 83). Ils occasionnent des guerres, s'alimentent de problèmes, ignorent les besoins des autres, envahissent leur territoire sans vergogne et s'acharnent à tuer le résultat de la créativité avant qu'il n'apparaisse. Senge et al. (1999) dans la *Danse du Changement : Maintenir l'élan des organisations apprenantes* parle de « bonnes personnes qui font des choses épouvantables », « la résultante naturelle d'un système dans lequel les individus sont régulièrement humiliés ou flagellés et où leur sens de l'ego est bafoué et malmené. » (p. 309). Enfin Kofman (2006) parle de gestion inconsciente et la décrit en termes de pratique systémique de « contrôle, manipulation ». Ghislaine Guérard (2008) dans son ouvrage *Les conflits organisationnels : Restez maître du jeu!! réfère aux harceleurs* relate que : « [...] un conflit sur trois [en organisation] met en cause un harceleur. Le harceleur est un belliqueux et ses armes sont la peur et l'humiliation [...] sa présence a un effet toxique sur tout l'environnement. » (pp. 62-65). Le problème avec des personnalités destructrices, c'est que très peu, s'il en est, ose leur dire la vérité sur leur comportement. La loi du silence permet à l'empoisonnement de s'étendre et tue éventuellement toute initiative créative emportant avec elle ceux qui y participent. Nos expériences de travail nous ont permis de les reconnaître et surtout d'apprendre comment faire avec ces « cancrs de la créativité » et ces personnalités destructrices. Un auteur que nous avons consulté pour nous aider à transiger avec ces

comportements nuisibles est Laura Crawshaw , une spécialiste du sujet qui a écrit (2007) *Taming the Abrasive Manager*, un outil essentiel pour aider le praticien à bien comprendre les raisons profondes des comportements destructeurs que l'on retrouve de plus en plus dans les organisations. Selon de Gaulejac (2005) ces comportements harceleurs seraient en fait non pas la cause, mais le résultat des nouvelles orientations en matière de pratiques de gestion influencées par les pratiques encouragées dans le milieu des affaires qui visent à satisfaire les objectifs de rendement des actionnaires et investisseurs et qui instrumentalise « les hommes en les considérant soit comme un coût, soit comme une ressource ». (p. 304)

Donc notre regard critique s'est affiné en cours de lectures, combinés aux expertises et observations du terrain. Toutefois, ce regard critique et cette conscience des forces d'influence nous amène à nous questionner sur notre rôle d'intervenante et d'influence en organisation. Il faut prendre garde à ce que notre effort de conscientisation ne soit pas perçu comme du militantisme [Freire] mais plutôt comme un engagement à la fois plus lucide et réaliste, plus habile dans un objectif de contribution à une entreprise plus consciente. Comme nous l'expliquions plus avant, notre question de départ par rapport à l'instauration de pratiques plus humanistes dans des milieux fortement bureaucratisés a évolué plutôt vers l'implantation de pratiques de gestion conscientes. Nous croyons que la notion de conscience porte en elle les ferments de l'humanisation combinés à une conscience critique.

### 13.3.4 Apprentissages au plan personnel

Au delà de toutes les techniques, approches, théories, concepts étudiés pour faciliter l'apprentissage transformationnel, ce que nous retenons de plus fondamental au niveau des compétences ou « attitudes » nécessaires à celui qui pratique l'apprentissage transformationnel, c'est sa capacité à se maintenir dans un processus constant d'authenticité, de réflexion sur sa pratique, sur ses rapports avec les apprenants, et sa capacité à préserver son sens d'intégrité et d'éthique face aux pressions du milieu. C'est sa capacité d'être totalement présent à lui-même, à l'apprenant et à l'apprentissage qui fait la force première d'un professionnel de l'apprentissage transformationnel. C'est la capacité de tasser l'ego pour être un parfait véhicule de l'enseignement. On enseigne qui on est, donc la force d'authenticité qui s'exerce en cours d'échange est un élément fondamental de la facilitation de la transformation. Comme le dit si bien Freire (2001) « Aussi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde » (p. 71). À preuve, l'impact que la force d'authenticité de Cameron (1995) exprimée dans son ouvrage a eu sur notre capacité à maintenir l'effort de travail et à contourner les mécanismes de sabotage.

Il y a eu plusieurs séquences ou étapes de développement vers davantage d'authenticité durant nos quatre années d'étude. Des moments d'intensité qui ont jeté un éclairage sur des façons de faire qui faisaient obstacle à notre libre expression. Des étapes de libération des contraintes imposées par la personnalité, qui limitaient le potentiel d'intervention et qui nous gardaient prisonnière d'un modèle emprunté qui ne

correspondait en rien à l'essence de qui nous sommes vraiment. Ces transformations étaient essentielles pour nous soutenir dans notre rôle d' « éveilleur de conscience ».

### 1. Le renforcement de notre authenticité

La plupart des auteurs de cette recherche Freire, Mezirow, Rogers, et Brookfield (2006) reconnaissent l'authenticité comme une qualité primordiale de celui qui travaille dans le domaine transformationnel. C'est probablement l'élément de personnalité que nous avons le plus travaillé dans ce travail d'essai. Pour Rogers (1976), c'est la plus importante des attitudes à développer pour qui veut faciliter l'apprentissage. Il l'affirme explicitement dans ce texte :

[...] l'authenticité (realness) est la plus importante parmi les attitudes dont j'ai parlé [...] Si donc quelqu'un saisit mal le monde intérieur de l'étudiant et qu'il éprouve de l'aversion pour ses étudiants ou pour leur comportement, il est presque certainement plus constructif pour lui d'être authentique que pseudo empathique ou que d'adopter une façade de bienveillance. Mais c'est loin d'être aussi simple qu'il y paraît. Être authentique, ou honnête, ou congruent, ou vrai, c'est être ainsi à *propos de soi-même*. Je ne puis pas être vrai pour un autre, car je ne *sais* pas ce qui est vrai pour lui. Je ne puis dire - si je veux vraiment être honnête - que ce qui se passe en moi. (p. 111)

Cranton (2006b), pour sa part, aborde l'authenticité en ces termes : « processus de développement » (traduction libre) fait de maturité, d'expérience, d'exploration de soi et de réflexion. Il ne s'agit pas d'une qualité à acquérir ou d'une fin en soi. Cranton (2006b) y explique précisément comment certaines parties inconscientes du processus peuvent émerger à la conscience suite à une histoire ou à une recherche.

Devenir un enseignant authentique, comme le suggère Dirkx et comme le reflètent tous les auteurs de ce livre, exige un engagement profond en temps et en énergie intellectuelle et émotionnelle. Je me questionne constamment sur ma pratique d'une manière consciente, à l'aide de mon journal d'enseignant, par des discussions avec mes collègues, avec mes

étudiants, en écrivant ou en faisant de la recherche. Lire le chapitre de Dirkx me permet aussi de réaliser qu'il y a des dimensions inconscientes impliquées dans le processus – des dimensions qui se manifestent dans la façon dont je suis attirée par certaines histoires et films, dans mes rêves et par certaines réactions émotionnelles inexplicables qui se produisent à l'occasion dans certaines situations en classe. (traduction libre) (p. 85-87)

Plusieurs facteurs ou événements ont ponctué notre démarche d'authenticité à différentes étapes de l'essai et ont contribué à son développement: une histoire lue dans Seligman (1990) et notre première retraite à Champboisé en juillet 2007, un temps de réflexion critique avec un de nos collègues en mai 2008, notre deuxième séjour de travail en solitude et en silence à Champboisé en septembre et octobre 2008. Voici un aperçu de notre cheminement lors de ces divers moments.

## 2. Une histoire déclenche une ouverture de conscience

L'histoire d'une étudiante universitaire relatée par Seligman (1990), alors qu'il enseignait à cette université, jette un éclairage sur les raisons de toute une série d'événements malheureux qui se sont produits dans notre vie. À travers l'histoire d'une autre personne, s'ouvre un dossier que nous croyions fermé, nous sommes touchée directement dans notre identité.

Nous levons le voile sur une limite et nous identifions une perception négative de nous-même, des sentiments de honte et de culpabilité qui ont entraîné toute une série d'événements malheureux dans notre vie et ont fait obstacle à notre pleine réalisation. Nous la voyons comme une étape de plus dans le processus de développement d'une plus grande authenticité comme facilitatrice de la transformation.

Le livre *Learned Optimism* de Martin Seligman, (1990, pp. 7-8) nous apporte une profonde révélation. Seligman y raconte un fait troublant vécu par une élève qu'il a

connue qui avait très bien réussi ses études et avait été adroitement conseillée pendant plusieurs années par un professeur d'université qui l'avait pris sous son aile allant même jusqu'à lui témoigner de l'affection. Elle réussit si bien qu'elle se qualifia pour des études en Angleterre. À son retour d'Europe son intérêt pour Dickens, qui était la spécialisation de son mentor, avait changé pour un autre auteur et son mentor tenta sans succès de la convaincre de rester avec Dickens pour son doctorat. L'élève persista dans son choix et il lui sembla que son mentor acquiesça sans trop de problèmes à son choix et accepta d'être son second tuteur. Toutefois quatre jours avant de présenter son projet final aux membres du comité, celui-ci écrivit au Comité l'accusant d'avoir plagié à deux reprises en ne mentionnant pas les références par rapport à ses observations sur une période de vie de l'auteur.

La jeune femme, en essayant de comprendre où elle avait failli, réalise que les deux passages provenaient de son professeur qui les lui avait partagé verbalement sans faire aucune références à l'origine de ses sources. L'étudiante aurait dû normalement être totalement offusquée par le geste du professeur et entreprendre de dire la vérité. Au lieu de voir que le professeur avait agi avec malice et jalousie pour lui faire du tort et qu'il avait été malhonnête en lui laissant l'impression que ses observations étaient les siennes et en omettant de lui donner la source de ses références, elle se convainquit qu'il avait raison, qu'elle aurait dû vérifier ses sources ou tout au moins le citer comme source de référence, que sa parole ne vaudrait rien contre la sienne, et elle repassa tous les événements passés qui confirmaient qu'elle avait déjà triché et donc elle était punie pour ses gestes passés. Elle resta silencieuse devant le comité qui la radia du doctorat et

continua sa vie comme vendeuse sans plus jamais s'intéresser aux études. Seligman fait ressortir que la perception négative de soi de l'élève l'empêcha complètement de voir à travers l'illusion et de poser les gestes pour protéger son intégrité et faire ressortir la vérité qui aurait peut-être mis en lumière d'autres méfaits semblables que le professeur aurait fait avant avec d'autres étudiants.

Cette histoire nous a bouleversée au plus haut point. Elle nous rappelle une situation similaire vécue il y a plusieurs années. Notre réaction à l'époque avait été la même que l'étudiante. En ne faisant pas confiance à l'information que nous venions de découvrir par hasard et en cédant à des pensées négatives telles que « personne ne nous croira », « nous aurions dû lui en parler avant », l'impression d'avoir mal agi a altéré la perception de la vérité qui venait de nous être révélée.

Voilà qu'à la lecture de Seligman, nous avons l'impression de déterrer les morts. Nous faisons le lien avec d'autres événements similaires où nous avons abdiqué sous la peur et la pression plutôt que de faire surgir la vérité. Cet événement nous fait prendre conscience de l'importance de protéger nos acquis, de faire confiance à l'information intérieure et à nos impressions premières, de ne pas nous laisser bousculer par des gens sans scrupules et jaloux et de ne pas céder à leur menace de mettre la vérité à jour et poursuivre nos plans.

Plus profondément, nous avons découvert que notre évaluation d'alors de la situation avait été biaisée par le sentiment de culpabilité qui nous habitait. Et que notre réaction à plusieurs événements malheureux que nous avons vécus a été en grande partie déterminée par une perception négative héritée de l'enfance. Seligman (1990) affirme

qu'on peut changer le regard que l'on pose car le terrain psychologique détermine davantage la réaction que la réalité. En lisant Seligman et en mettant notre vérité à jour, nous avons eu l'impression que nous reprenions notre pouvoir. C'est comme si la Vie nous enseignait, en nous faisant comprendre notre passé, que nous devons dorénavant avoir le courage de nos convictions et de nos actions et ne plus céder aux pressions d'autorités qui cherchent à nous « détronner » par jalousie et pour garder le contrôle. Nous sommes encore sous le choc de cette révélation.

Cette expérience nous a fait vivre un apprentissage déterminant. Elle nous amène à plus d'authenticité, d'assurance et de courage. On ne peut être objectif face à la réalité si on cède à l'illusion à cause du regard négatif qu'on porte sur soi. Nous en retenons donc qu'une meilleure estime de soi et un regard positif permettent de trancher dans l'illusion et de voir la manipulation de ceux qui essaient de nous détruire ou nous contrôler par envie, malice ou intérêt. Nous partageons ce qu'affirme Rogers (1976) :

Le conformiste avait aussi tendance à éprouver de nets sentiments d'infériorité et d'inadaptation, alors que la personne qui ne cédait pas à la pression gardait le sentiment de sa compétence et de son adaptation personnelle. Elle était plus indépendante et autonome dans sa pensée. Elle était également meilleure juge des attitudes des autres. (p. 270)

Il est évident que sans cette volonté d'authenticité, le facilitateur risque de « polluer » l'apprenant de ses perceptions, ses modèles, et d'interférer avec le processus de transformation par une surimposition de ses modèles et de ses solutions sur la base d'expériences passées. Le transformateur de conscience a presque la tâche morale de se maintenir constamment dans un processus d'authenticité, s'il veut permettre à l'apprentissage de grandir à travers lui.

### 3. La détermination et la dévotion à une plus grande congruence

Durant notre deuxième séjour à Champboisé, nous accomplissons une deuxième étape dans notre démarche d'authenticité qui apporte un nouvel éclairage à la question initiale. Non seulement découvrirons-nous une réponse claire, mais nous clarifierons les dessous de notre interrogation de la Maîtrise.

En effet, en fin de parcours de Maîtrise, nous découvrons que la réponse à la question initiale de notre essai nous questionnait beaucoup plus qu'elle ne questionnait le gouvernement! Nous réalisons à la toute fin - c'est probablement la prise de conscience la plus importante de notre travail d'essai - que nous ne pouvions apporter une réponse honnête à la question de départ avant d'avoir éclairci pour nous-même pourquoi nous avons choisi un milieu de travail où règne le contrôle et le chaos, où s'agitent bien des « importuns tyranniques » pour reprendre l'expression de Cameron (1995, p. 80)<sup>13</sup>. L'expression est élégante mais ne veut vraiment rien dire. En fait, elle mélange la compréhension plutôt qu'elle ne l'éclaire. Au Québec, on dirait tout bonnement des « faiseurs de trouble ». Nous en avons rencontrés plusieurs en quatorze ans. Cameron (1995) explique que le choix de travailler dans un milieu fortement hiérarchisé qui se maintient par une gestion de contrôle était une forme de diversion que nous nous étions donnée pour nous empêcher d'assumer la responsabilité de manifester notre créativité. Voilà qui est très bouleversant, voilà de quoi secouer une recherche! Cameron (1995) explique ainsi le phénomène :

---

<sup>13</sup> Ce sont des gens qui déclenchent des foudres. Ils ont souvent beaucoup de charisme, de charme, un esprit hautement inventif et sont très persuasifs. Et, pour les personnes de leur entourage qui veulent créer, ils sont énormément destructeurs. Elles sont charismatiques mais sans contrôle, avec de nombreux problèmes, mais à court de solutions. (pp. 80-81)

En tant que créateur bloqué, nous sommes prêt à faire presque n'importe quoi pour rester bloqué. Aussi effrayante et maltraitante que puisse paraître la vie avec un importun, nous l'estimons, cependant, moins menaçante que prendre le pari de vivre une vie créative qui nous est propre [...] Votre importun est un blocage que vous vous êtes choisi pour vous détourner de votre propre trajectoire. (p. 87)

Ce n'est qu'au moment où nous nous sommes retirée à Champboisé pendant un mois en silence que nous avons vraiment été capable de reconsidérer notre question initiale qui roulait dans notre tête depuis deux ans voire quatorze ans... Sans l'avoir vraiment réalisé, cette question allait nous obliger à plus d'authenticité et de congruence au plan personnel et professionnel et nous forcer à reconnaître que nos valeurs et croyances d'authenticité, d'autonomie, de créativité travaillent à contre-courant avec les valeurs de conformité, de contrôle et de gestion du risque encouragées dans la fonction publique canadienne. En effet, la créativité libre et entière est fondamentale dans notre vie. Le niveau de transformation auquel nous aspirons dans notre travail d'accompagnement ne peut se faire qu'à très petite échelle dans un milieu encadré et régi par une culture de conformité et de règles et pose un problème d'intégration et d'application tous comme les gestionnaires de la fonction publique fédérale qui participent à des groupes intensifs de développement transformationnel tel que *Direxion*. En effet, transformés après avoir fait une expérience d'échange réel, d'autonomie, d'authenticité, de liberté, d'initiative et de créativité avec leurs pairs dans un contexte de confiance, ces gestionnaires réalisent à leur retour au travail qu'ils ne peuvent retrouver ou reproduire ces mêmes conditions dans leur milieu de travail. Ils se retrouvent, à leur tour, dans la peau d'un agent de changement « bloqué ». Leur porte de sortie, se tourner vers le groupe intensif avec lequel ils ont fait la formation pour continuer à partager en

confiance et s'entraider face aux problématiques du milieu. Ils expérimentent à nouveau la survie avec une conscience plus éveillée des limites du milieu tout en « jouant le jeu du système ». Ces gestionnaires se retrouvent en situation de totale incongruence; ils sont coincés!

Notons que la situation est très semblable pour les diplômés en andragogie qui retournent dans leur milieu de travail où la culture s'appuie sur d'autres paradigmes que ceux d'une approche humaniste. Travailler à contre-courant de l'idéologie et du système dominants exige une lucidité initiale, une force calme, dans l'engagement et un sens de la mesure personnelle dans la persévérance. Ceux qui sont inconscients et dépourvus de ses attributs comme leaders risquent de s'y brûler ou de finir par rentrer dans les rangs (conformité).

En fait, ceux-là même qui pourraient faire un changement dans la fonction publique, sont en même temps ceux qui sont récompensés par cette culture. C'est ce que dit Kofman (2006) cité par Laliberté (2007), dans *Un renouvellement qui dérange : Les gestionnaires de la FP sont-ils disposés à modifier leur mode de gestion?* :

La mauvaise nouvelle, par contre, est qu'il est extrêmement difficile de changer les mentalités. Un dirigeant ne peut simplement « décider » de changer la culture d'une organisation. Il peut simplement lui faire prendre un nouveau virage en modifiant les comportements. Et c'est un cercle vicieux, car les comportements des dirigeants sont étroitement liés à la culture d'une organisation. Au demeurant, les titulaires de postes de leadership sont précisément ceux qui ont réussi grâce à cette culture organisationnelle. Comment pourraient-ils amener l'organisation à prendre ses distances par rapport aux modèles ayant contribué à leur réussite? La seule façon d'y arriver est par une véritable prise de conscience. (p. 34)

Toute cette démarche d'authenticité nous fait prendre conscience de l'influence *pénétrante et parfois insidieuse* de la culture *politique* sur le comportement pour qui n'est pas conscient et éveillé. Hunt (2006) souligne dans son article *Institutional Constraints on Authenticity in Teaching* :

[...] j'ai changé d'idée en ce qui concerne l'impact des pressions institutionnelles et situationnelles et suis devenue beaucoup plus consciente de l'effet de ces pressions surtout quand elles ne sont pas identifiées consciemment ou formulées de manière explicite – dans la façon d'influencer notre comportement et de nous empêcher d'agir de façon conséquente par rapport à ce qui nous apparaît le plus important en plus de nous empêcher de voir sous l'effet de l'habitude combien notre comportement n'est plus cohérent par rapport à nos convictions fondamentales. (traduction libre) (p. 54)

Elle marque un point tournant dans notre choix de carrière. Nous l'avons mentionné, un de nos professeurs en andragogie, avait touché à cette incongruence professionnelle durant notre formation mais nous n'étions pas prêtes à y faire face. Nous y arrivons en fin de maîtrise!

L'effort d'authenticité qui a été mis dans ce travail est énorme. Contrairement au D.E.S.S. en andragogie, où nous nous appuyions sur nos intérêts et nos besoins, la satisfaction des exigences à la Maîtrise nous a mise face à nos limites et à nos peurs, elle nous a forcée à structurer notre pensée à l'intérieur d'un cadre, à respecter un processus précis. Cet exercice rigoureux génère davantage d'humilité, de lucidité et de force. Selon Cranton (2006a), toutes ces diverses dimensions de l'authenticité se développent avec le temps et nous distinguent de la collectivité.

À partir d'entrevues et de notre observation de vingt-deux éducateurs provenant de disciplines différentes, nous avançons que l'authenticité présente cinq dimensions: la conscience de soi, la conscience des autres (particulièrement des étudiants), les relations avec les étudiants, la

conscience du contexte éducationnel et son influence sur la pratique et l'autoréflexion critique sur sa pratique en tant que façon de se distinguer des autres éducateurs. Chacune de ces dimensions se développe avec le temps, comme nous avons pu le constater en suivant les éducateurs dans leur parcours pendant plusieurs années et en comparant les nouveaux éducateurs avec les éducateurs plus expérimentés. (traduction libre) (p.1)

#### 4. L'accueil du conseil d'un collègue sur notre blocage dans notre recherche

C'est un de nos collègues de travail – lui-même engagé dans un processus de coaching de carrière avec nous et à qui nous expliquions que notre force principale déjà à un très jeune âge était l'écriture et la composition - qui nous a aidé à débloquer et à prendre conscience que notre sujet devait évoluer vers autre chose. Nous avons compris que nous continuions à essayer de combler les lacunes en nous concentrant et en tâchant de régurgiter ce que nous avons appris des différentes théories et des théoriciens plutôt que de filtrer ces informations à travers nos expériences pour en actualiser le sens.

Notre collègue nous a alors fait prendre conscience que nous étions bloquée par une double anxiété. « Tu te laisses trop impressionner par l'idée de la Maîtrise et de ces exigences plutôt que de simplement t'asseoir et écrire. Assez de préparation, d'organisation et de lectures. Assieds-toi et écris. C'est tout. Il y a aussi un deuxième niveau d'anxiété. Une partie de toi sait que tu ne pourras accéder à la prochaine étape à moins de terminer ton travail de Maîtrise. Il ne s'agit pas de fournir un contenu parfait, ou une forme parfaite, il s'agit de terminer. C'est là le défi pour toi. La forme n'a pas vraiment d'importance. »

Nous avons réalisé sur le moment qu'une bonne partie de nos tensions étaient effectivement reliées à l'urgence que nous vivions de répondre aux exigences universitaires par rapport au travail de Maîtrise, à la peur aussi de ne pas terminer et de

devoir subir les conséquences existentielles dans notre prochaine étape de cheminement professionnel.

Nous avons aussi fait le lien avec deux autres projets d'écriture d'importance où la Vie nous avait ouvert des portes mais que nous n'avions pas poursuivis. Cameron (1995) explique que ces revirements de création sont dus à la peur du succès ou à la peur de l'échec. Le défi de celui qui écrit est de « maintenir le cheval dans la course et de s'assurer qu'il finisse ». Nous arrivons à l'étape où la sélection des sources est terminée et l'information profondément intégrée dans notre expérience. Il nous reste à transcrire dans l'essai ce que nous proposons pour le sens « relatif » du « sujet ».

Notre collègue nous a rappelé que le sujet n'était plus alors le principal objet, que notre défi était d'écrire et de relâcher l'information pour la rendre accessible et utile. Nous étions à un point tournant qui nous remettait face à l'écriture pure.

Nous avons reconnu, en lisant Cameron (1995) les différentes façons de saboter l'élan créatif et plusieurs des occasions et des projets entrepris que nous avons laissés passer, court-circuités, ou simplement abandonnés en cours de création par peur d'assumer notre créativité. Cette profonde prise de conscience a suscité plusieurs deuils mais fait également jaillir l'espoir retrouvé et la possibilité de redonner vie à certains de nos projets d'écriture qui dorment dans les tiroirs. La possibilité de renouer avec une carrière professionnelle en santé et en counselling nous est également réapparue. Nous avons reconnu les mécanismes de sabotage : peur de ne pas finir, peur que ce ne soit pas assez bon, peur de réussir et d'avoir à poursuivre l'élan de créativité dans sa vie, peur des changements éventuels dans les relations, perfectionnisme, pièges qui nous font

reculer ou nous empêchent de compléter. La lecture de Cameron (1995) a agi un peu comme un mentor intérieur; elle nous a fait faire tout un exercice de prises de conscience et d'authenticité qui contribue à nous apprivoiser à notre propre créativité et nous incitent à mieux nous en servir, à compter avec elle désormais.

### 13.3.5 Conclusion sur les apprentissages et atteintes des objectif

La démarche de Maîtrise nous a consolidée au plan cognitif. Mais essentiellement le processus s'est avéré un tremplin pour nous aider à mettre en place les conditions pour prendre en main notre créativité et nous aider à développer les outils pour la manifester dans un retour à l'intervention de formation et à l'écriture. En fait, le processus de démarche à la Maîtrise nous a forcée pendant quatre ans à mieux prendre soin de nous-même, à établir nos limites par rapport aux exigences du milieu professionnel, à nous distancer émotionnellement des besoins des autres et de notre attachement au rôle de sauveur.

La question de départ nous a conduite à une démarche d'authenticité. En fait, nous ne pouvions poser la question avec authenticité avant de pouvoir faire face à la réponse. Pour y faire face, nous devons d'abord avoir la confiance nécessaire et le désir d'assumer notre créativité, de la prendre en main et de trouver les outils pour faire face aux peurs, aux insécurités et aux doutes que ce processus génère. La démarche de Maîtrise, à cause du processus créatif qu'elle implique, nécessite de la discipline, du courage, de l'authenticité et la force de poursuivre le travail jour après jour et ne pas dévier du sujet quelles que soient les émotions, les circonstances, les peurs, les conditions de santé, familiales et les pressions du travail.

Il y a eu quatre temps de silence importants durant nos trois années à la Maîtrise où nous avons choisi de travailler dans un contexte de solitude. Ces temps de retrait étaient essentiels au déroulement et à l'appropriation de qualité du projet. Ils nous ont donné le recul, l'espace et le temps nécessaires pour nous permettre de faire une réflexion profonde sur les vraies motivations intérieures qui avaient suscité notre élan et qui se cachaient derrière le désir de réussir, de recevoir un diplôme, de répondre aux exigences d'une Maîtrise. Nous abondons dans le sens de Julia Cameron (1995) quand elle affirme que : « Avant d'expérimenter la liberté de la solitude, nous ne pouvons créer des liens authentiques. Nous sommes peut-être prise dans un filet, mais nous ne nous sommes pas encore trouvée. » (p. 130)

Le processus a permis de reconstruire notre confiance personnelle et professionnelle. Nous avons intégré une méthodologie solide, vécu les étapes d'élaboration d'un projet de longue haleine, compris comment on organise et élabore un livre, fait face aux mécanismes de sabotage qui minaient notre créativité et nous évitaient d'activer avec plaisir et satisfaction notre créativité et de la manifester dans nos écrits et notre enseignement. Sans ces temps d'arrêt, l'exercice aurait été mécanique, il aurait fourni de l'information, que de l'information. Il aurait satisfait aux exigences sans plus. Le cheminement intérieur qui était le vrai prétexte à toute cette démarche n'aurait pas eu lieu. Nous aurions terminé avec davantage de connaissances sans avoir développé les attitudes et les outils nécessaires à la professionnelle qui se consacre à l'apprentissage transformationnel. Comme Cranton (1992) le mentionne, dans l'élan de départ, quelqu'un qui s'engage dans ce travail d'agent de transformation doit aller au-

delà du rôle de technicien pour pouvoir lui-même susciter le questionnement chez les apprenants et les amener à dépasser les schèmes appris, les conditionnements, le confort de leurs certitudes et des croyances qui limitent leur perception et leur réalisation. Nous avons la conviction que nous engager à la Maîtrise dans un processus de réflexion critique et d'étude sur un sujet à connotation transformationnelle nécessite des temps de recul, de calme prolongés pour permettre la réflexion et permettre aux prises de consciences et au travail intérieur de se faire.

Nous avons fait preuve de discipline pour rester dans l'effort de création jour après jour pendant quatre ans. Nous avons maintenant la confiance et les compétences pour réaliser des projets de plus grande envergure et de plus grande portée. Nous nous tournons maintenant vers l'avenir habitée d'une force tranquille, accomplie, consciente, engagée dans la transformation et prête à renouer avec davantage de plaisir. Prête à renouer également avec notre passion d'écrire, d'accompagner et de faciliter la transformation et l'éveil de conscience par la publication d'ouvrages, la consultation, le coaching, la facilitation, la dynamique de groupe, et la création d'un service conseil et de formation pour faciliter le développement en communication et en gestion conscientes.

#### 13.4 PROSPECTIVE

Les résultats de l'essai nous amènent à reconsidérer notre démarche professionnelle et à relancer notre carrière dans des domaines qui nous fournissent les conditions individuelles et organisationnelles pour approfondir le sujet de la

transformation avec des apprenants qui sont prêts à faire une démarche consciente et profonde de transformation.

Quatre rôles à considérer où nous pouvons nous engager comme expert de l'apprentissage transformationnel : consultante, formatrice de groupes d'adultes, entrepreneur/praticienne pour développer, diffuser et implanter l'approche de Vie Constructive dans des groupes et organisations, écrivain pour rédiger et publier de nouveaux ouvrages, des articles, et du matériel de cours.

1<sup>er</sup> - Nous établir comme consultante

Le travail d'essai nous a permis comme on l'a vu d'élargir nos connaissances en apprentissage transformationnel, de comprendre les limites d'application d'approches transformationnelles en organisation (temps, dispositions des apprenants, éthique) de jeter un regard critique et de développer un niveau d'expertise directement applicable en développement organisationnel, pour conseiller les gestionnaires par rapport au changement.

Nous pensons présenter les résultats de notre étude à des représentants de la fonction publique dans le cadre de retraites d'employés ou de rencontres de praticiens spécialisés au sein de la fonction publique ou encore de discussions animées et diffusées par l'École de la fonction publique du Canada sur des sujets de pointes pour éveiller, susciter le questionnement et générer la discussion. Le Ministère, pour lequel nous travaillons, a déjà un historique d'ouverture à encourager le développement de ressources et à promouvoir le développement de nouvelles approches et initiatives qui

sont à l'avant garde dans les pratiques de gestion. Il offre l'espace et l'ouverture pour nous permettre d'influencer de nouvelles pratiques dans la fonction publique.

Nous avons déjà pris contact avec des professionnels de l'enseignement et des firmes de consultants pour étudier la possibilité d'associations futures de travail.

2<sup>e</sup> - Nous consacrer à la formation de groupes d'adultes (à l'Université ou à la formation dans des secteurs professionnels)

Avant d'entreprendre la maîtrise spécialisée en andragogie, nous étions déjà phytothérapeute diplômée et enseignante et maître-praticienne en Programmation Neuro-Linguistique, une approche avancée de la communication consciente et de la transformation. Nous étions également formatrice certifiée en Vie Constructive®, une approche de développement et de maîtrise de vie inspirée de deux thérapies pratiquées au Japon, une discipline qui permet d'acquérir des attitudes supérieures de responsabilité et de gratitude.

Dans un premier temps, il nous semble particulièrement invitant et pertinent de mettre à profit le matériel de l'essai dans des interventions de formation. Par exemple, transformer le matériel de l'essai en un cours en andragogie. Le matériel de cet essai, ainsi que tous les documents de référence qui l'accompagnent pourraient faire l'objet d'un cours sur l'apprentissage transformationnel en andragogie à l'Université. Ce cours apporterait une dimension critique au curriculum en andragogie tout en donnant à l'apprenant un contexte plus large d'influences pour lui permettre d'objectiver sa démarche d'andragogue.

De même, toute notre démarche intellectuelle et transformationnelle pourra nous permettre d'enrichir notre enseignement à la formation en PNL. Compte tenu de notre

connaissance approfondie des stratégies de communication enseignées en PNL, nous avons réussi à faire des liens et à reconnaître les éléments d'influence de la pensée humaniste de Rogers. Nous pouvons maintenant intégrer et faire ressortir les principes humanistes de Rogers dans notre matériel de formation à la PNL, un enrichissement. Des pourparlers sont déjà en branle avec notre ministère pour nous permettre de développer durant l'été un cours pilote en communication consciente basée sur la PNL adapté aux besoins des employés qui pourrait être offert à l'automne à différents secteurs de l'organisation. Une première expérience comme consultant interne appelée à entendre et à répondre à un besoin de formation dans l'organisation. Cette expérience nous donne l'occasion d'adapter nos outils au secteur professionnel alors que jusqu'à maintenant notre expérience se limitait à des ateliers au public où de la formation dans le contexte de la formation professionnelle en PNL.

3<sup>e</sup> - Développer, diffuser et implanter l'approche transformationnelle de Vie Constructive auprès de divers groupes et en organisations.

Un des constats de notre essai est que le développement d'« attitudes » relève d'un profond engagement, demande du temps et un investissement significatif. Il y a peu de modèles ou de sources d'apprentissage qui permettent à l'apprenant et aux organisations de développer les attitudes d'authenticité, de créativité, de responsabilité, de gratitude caractéristique d'une vie et d'une gestion consciente. Gregg Krech, le directeur du ToDo Institute au Vermont, et spécialiste en approches Morita et Naikan, les deux composantes de la Vie Constructive, nous a proposé à plusieurs reprises de venir soutenir nos efforts de développement de cette approche au Québec. Il n'y a que quelques 150 formateurs accrédités à travers le monde et nous ne sommes que deux au

Québec. Il y a là une belle opportunité de développer et de faire connaître un enseignement unique, de développer notre propre niche, voire de l'introduire dans d'autres régions de la francophonie. Le Dr. David Reynolds nous a déjà donnée la permission de traduire les livres qu'il a publiés sur la Vie Constructive®. En 2008, nous avons aussi eu une rencontre avec Trudy Boyle, une formatrice en Vie Constructive®, qui possède son Institut à Calgary et qui a adapté le matériel pour la gestion en organisation. Nous pensons reprendre contact avec ces personnes pour nous aider à développer notre matériel et organiser nos formations pour les offrir au public et en organisation.

4<sup>e</sup> - Nous remettre à nos projets d'écriture : matériel de cours, articles, livres.

L'expérience d'écriture développée dans ce projet nous ont donné la confiance et les techniques pour remettre en marche des projets d'écriture de plus grande envergure sur la santé, la communication, la transformation, la spiritualité qui avaient été laissés en plan. Également les découvertes faites en cours de lecture et d'analyse sur Rogers et Freire pourraient faire l'objet d'écriture d'articles, de pamphlets et possiblement de rédaction d'un ouvrage. Nous envisageons également travailler à développer du matériel de cours dans les disciplines professionnelles de formation où nous sommes déjà établie.

*Conclusion générale*

Finalement, en choisissant ce sujet, nous allions amorcer une profonde démarche transformationnelle qui nous préparait à reconnecter avec notre dimension créative, nous outiller cognitivement et méthodologiquement et développer l'authenticité pour nous préparer à nous investir à nouveau comme facilitatrice de l'apprentissage transformationnel. Tous les auteurs étudiés dans cet essai soulignent qu'on ne peut faciliter la transformation sans authenticité, sans une connaissance approfondie de l'historique, du contexte et des influences du modèle que l'on porte, sans une conscience éveillée des besoins des apprenants et une capacité d'entrer en rapport avec eux de façon empathique et authentique. Nous avons effectué une démarche profonde d'humilité par rapport à nos limites et avons accepté de revenir souvent à la case de départ pour accueillir les idées « imparfaites » qui émergeaient et qui avaient besoin de patience et de temps pour être raffinées et prendre leur vrai sens. Ce processus a été difficile pour un ego qui veut trouver les meilleures idées tout de suite!

Au moment où nous nous sommes lancée dans cette aventure, nous n'avions aucune idée de la dimension d'investissement et de développement intellectuels et personnels que nécessitait notre désir de devenir une professionnelle accomplie de l'apprentissage. Nous n'avions pas d'idée claire non plus de la dimension profondément authentique que nécessitait notre thème de lectures. Nous pensons avoir rempli le mandat par rapport à ce que Cranton (1992; 2006a) soulevait en début d'essai au sujet des compétences et de l'authenticité nécessaires à l'éducateur d'adultes qui a stimulée l'élan de développement de départ de l'essai.

Pourtant c'est une conscience et une réflexion sur le contexte du domaine dans lequel nous travaillons – son histoire, les pensées des autres à son

sujet et ses bases théoriques – qui séparent l'éducateur aux adultes professionnel du technicien. L'importance de cette conscience grandit au fur et à mesure que l'éducation aux adultes s'éloigne d'une emphase mise simplement sur l'atteinte des besoins des apprenants qui sont exprimés vers une responsabilité d'encourager le questionnement des attitudes et la réflexion critique. (traduction libre) (p.3)

Il y a eu des périodes de doute. Au moment de synthétiser toute l'information accumulée et d'identifier les thèmes comparatifs que nous allions retenir pour l'essai, nous avons réalisé que nous étions sur le point de censurer ce qui nous « distingue », à savoir notre intérêt particulier pour la santé, la communication, la dimension spirituelle de la transformation, soit tout le volet des approches alternatives. Le désir de répondre aux exigences en nous conformant plutôt qu'en nous distinguant et la peur de déplaire nous amenaient à autocensurer dans notre recherche ce qui nous paraissait non-orthodoxe, problématique ou dérangeant pour l'institution qui allait recevoir notre travail. Comme le dit Luc (2004) dans *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation*, il y a un prix à payer pour ce genre de concession : « ... le respect des codes sociaux, ou le conformisme social, représente aussi certains inconvénients lorsque l'individu s'y soumet, inconsciemment ou non, en aliénant son individualité et ses aspirations. » (p. 22).

Validée par Merriam et al. (2007) et l'addition de deux chapitres dont un sur la spiritualité dans leur livre récent, nous avons fait un effort pour répondre authentiquement à notre question de départ, remettre en place les éléments d'approches alternatives qui nous reconnectent avec nos valeurs et intérêts fondamentaux, avec ce qui nous distingue en apprentissage transformationnel et nous permettent d'apporter un point de vue unique et différent. C'est ce qu'explique Luc (2004) quand elle écrit :

La vision distinctive est celle qui s'articule autour de la connaissance de son talent, de ses intérêts et de sa propre valeur ajoutée. D'une part, elle permet à l'aspirant au leadership de faire une projection de soi dans le futur en ayant compris sa contribution distinctive. D'autre part, elle lui permet d'agir dans des situations où son apport est nécessaire, compte tenu de cette valeur distinctive. (p.126-127).

Nous sommes très fière du travail accompli. Nous savons maintenant, au-delà de tout doute, que nous avons développé les compétences et l'attitude d'une professionnelle de la transformation en éducation des adultes et que ce rapport de lectures est congruent avec ce qui nous distingue. Cette certitude fait plaisir, vraiment plaisir et nous donne une satisfaction profonde d'accomplissement.

## Références

- Allard, M. (7 avril 2009). Plus de latitude aux écoles, réclament des experts. *La Presse*
- Atchity, K. (1995). *A Writer's Time : Making the Time to Write*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Banaga Jr., G. (2001). A Spiritual Path to Organization Renewal. Dans S. A. Hammond & C. Royal (Éds.), *Lessons from the Field: Applying Appreciative Inquiry* (pp. 261-271). Plano, TX: Thin Book Publishing Co.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1976). *The Structure of Magic II : A Book about Communication & Change*, SBB, 1975, USA
- Bandler, R. & Grinder, J. (1999). *Le recadrage : transformer la perception de la réalité avec la PNL*. Paris: InterÉditions.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bisaillon, R., Inchauspé, P., Massé, D., Miron, D., Morin, S., Sauvageau, J. (2009) *Un collectif pour l'éducation : L'école comme établissement d'enseignement et la réussite*. Éditeur : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement <http://wiki.fqde.qc.ca/tiki-index.php?page=CollectifPourLeducation&highlight=collectif>
- Boyd, R. D. (Éd.). (1991). *Personal transformations in small groups : a Jungian perspective*. London ; New York: Tavistock/Routledge.
- Boyd, R. D. (Éd.). (1994). *Personal transformations in small groups : A Jungian perspective*. New York: Tavistock/Routledge publication.
- Boyd, R. D., & Apps, J. W. (1980). *Redefining the discipline of adult education* (1<sup>st</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyd, R. D., & Meyers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education* 7, 261-284.
- Boyer, D.L. (1982). *Andragogy in debate*. Unpublished master's thesis, University of Missouri at Kansas City.

- Boyer, D. L. (1984). Malcolm Knowles and Carl Rogers. *Lifelong Learning*, 7 (4), 17-20.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher : On technique, trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1999). *Discussion as a way of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory : liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). Authenticity and power. *New Directions for Adult and Continuing Education* (111), 5-16.
- Buckingham, M. (2007). *GO put Your Strengths to Work : 6 Powerful Steps to achieve outstanding performance*. New York: Free Press, A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Cameron, J. (1995). *Libérez votre créativité : Osez dire oui à la vie!* Saint-Jean-de-Braye: Éditions Dangles.
- Cayrol, A., & Barrère, P. (1994). *La Programmation Neuro-linguistique (PNL) : Des techniques nouvelles pour favoriser l'évolution personnelle et professionnelle* (8<sup>e</sup> ed.). Paris: ESF éditeur.
- Cell, E. (1984). *Learning to learn from experience*. Albany: State University of New York Press.
- Centre canadien de gestion. (2000). *Volet éducatif du programme cours et affectation de perfectionnement (CAP) : En voie vers le leadership ... Orientation et aperçu*. Ottawa: Centre canadien de gestion.
- Clark, M.C., & Caffarella, R.S. (Eds.) 1999. Theorizing adult development. In *An Update on adult development theory* (pp. 3-8). *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 84. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cloutier, J. (2004). Augmentez votre niveau de conscience! *Guide ressources*, Novembre, 70-74.
- Collerette, P. (2009). *Plus ça change, plus ça continue de changer*. Communication présentée au Les Conférences de l'UQO, Université du Québec en Outaouais.
- Collins, M. (1991). *Adult education as vocation : A critical role for the adult educator*. New York : Routledge.
- Collins, J. C. (2003). *De la performance à l'excellence. Devenir une entreprise leader*. Paris: Pearson Éducation France.
- Comité consultatif sur la fonction publique, Mazankowski, D. F., & Tellier, P. M. (Éds.). (2009). *L'atteinte de résultats: responsabilité et action*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Cooperrider, D. L., Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In Pasmore, W., Woodman, R. (Eds.), *Research in organization change and development* (Vol. 1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cooperrider, D. L. (1990). Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing. In Srivastva, S., Cooperrider, D. (Eds.), *Appreciative management and leadership: The power of positive thought and action in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Cranton, P. (1992). *Working with adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006a). Editor's notes. *New Directions for Adult and Continuing Education* (111), 1-3.
- Cranton, P. (2006b). Integrating perspectives on authenticity. *New Directions for Adult and Continuing Education* (111), 83-87.
- Crashaw, L. (2007). *Taming the Abrasive Manager : How to End Unnecessary Roughness in the Workplace*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Davy, M.-M., Desjardins, A., Morin, E., & Random, M. (1998). *L'Orient intérieur*. Paris: Albin Michel.

- de Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Éditions du Seuil.
- de Gaulejac, V. (2010). *La société malade de la gestion : Repenser les fondements du contrat social*. Communication présentée au Les conférences de l'UQO Pavillon Alexandre-Taché.
- de Peretti, A. (1987). La vie et l'oeuvre de Carl Rogers. *Journal des Psychologues*, (52). Document consulté le 3 mai 2010 de [http://www.unpsy.fr/biographie\\_carl\\_rogers.html](http://www.unpsy.fr/biographie_carl_rogers.html)
- Dejours, C. (2009). *Éthique et travail dans la fonction publique : le sens moral à l'épreuve du réel*. Communication présentée au Colloque sur l'éthique, le travail et la fonction publique : Les dimensions subjectives de la décision et le travail dans la fonction publique entre normes déontologiques et engagement moral, Ottawa.
- Desgroseillers, A. (2005). *Les techniques de la thérapie cognitive et de la thérapie narrative dans la modification des attributions : essai théorique*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York etc.: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York,: The Macmillan company.
- Dewey, J. (1959). My pedagogic creed. In M.S. Dworkin (Intro and notes), *Dewey on Education: Selections*. Classics in Education, No. 3. New York: Teachers College Press. (Originally published 1899)
- Dirkx, J. (1997). Nurturing soul in Adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79-88.
- Dirkx, J. M. (2000a). *Transformative Learning and the Journey of individuation (ERIC Digest 223)*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Dirkx, J.M. (2000b). Spirituality of work: The new opiate or a postmodern search for meaning in life? In C. Symes (Ed.), *Proceedings of Working Knowledge: Productive Learning at Work* (pp. 119-124). Sydney: University of Technology at Sydney.

- Dirkx, J. M. (2001). Images, transformative learning and the work of the soul *Adult Learning* 12 (3), 15-16.
- Dixon, N. M. (1999). *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. Hampshire, England: Gower Publishing Limited.
- Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: Haper Collins.
- Drucker, P. F. (2008). *Management* (Revised ed.). New York: Harper Collins.
- English, L. M. (2001). Reclaiming Our Roots: Spirituality as an Integral part of Adult Learning. *Adult Learning*, 12 (3), 2.
- English, L. M., Fenwick, T. J., & Parsons, J. (2003). *Spirituality of adult education and training*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Fenwick T. J.& Lange, E. (1998). Spirituality in the workplace: The new frontier of HRD *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12 (1), pp. 63-87.
- Ferguson, M. (1999). *Les enfants du verseau : pour un nouveau paradigme*. Paris: Calmann-Levy.
- Fèvre, L., & Soto, G. (1996). *Guide du praticien en PNL : Manuel d'autoformation et de travail en groupe*. Lyon: Chronique sociale.
- Finn, É. (1989). *Stratégies de communication : un guide de la PNL*. Ottawa: Éditions de Mortagne.
- Fox, M. (1983), *Original Blessing : A primer in Creation Spirituality*, Santa Fe : Bear & Co.
- Freire, P. (1967). *Educação como pratica da liberdade*, Rio de Janeiro: Editora Paz e terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press,
- Freire, P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté* Paris: Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté* (4 ed.). Paris: Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1984). Education, liberation and the church. *Religious Education*, 19 (4), 524-545.

- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Éditions La Découverte & Syros.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès 2006.
- Freud, S. (1915). *The unconscious*. Standard Edition, 14-161.
- Freud, S. (1916-1917). *Introductory lectures on psychoanalysis*. Standard Edition, 15 and 16.
- Freud, S. (1976). *L'interprétation des rêves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goldstein, K. (1939). *The Organism: A holistic approach to biology*. NY: The American Book Co.
- Gould, R. (1978). *Transformations : growth and change in adult life*. New York: Simon and Schuster.
- Grace, A. P. (1996). Striking a critical pose: andragogy - missing links, missing values. *International journal of lifelong education*, 15 (5), 382-392.
- Guérard, G. (2008). *Les conflits organisationnels : Restez maître du jeu!* Cowansville, Québec: Les Éditions Yvon Blais, Inc. .
- Habermas, J. (1970). *Toward a Rational Society*. Boston : Beacon Press,.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston : Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1: *Reason and the Rationalization of Society*. (T. McCarthy, trans.). Boston: Beacon Press.
- Hammond, S. A., & Royal, C. (Éds.). (2001). *Lessons from the Field : Applying Appreciative Inquiry*. Plano, TX: Thin Book Publishing Co.
- Healy, C. (1989). *Modern spiritual writers: Their legacies of prayer*. New York: Alba House.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- Horkheimer, M. (1982). *Critical theory : selected essays*. New York: Continuum Pub. Corp.
- Humbert, C. (1994). *La pensée et le cheminement de Paulo Freire*. Québec: Collectif québécois d'édition populaire.

- Hunt, R. (2006). Institutional constraints on authenticity in teaching. *New Directions for Adult and Continuing Education* (111), 51-62.
- Jung, C. G. (1964). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Jung, C.G. (1966). The relations between the ego and the unconscious, in *Collective works of C.G. Jung*, Vol. 7, (2nd edn.), Princeton , NJ, Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1967). *Ma vie : souvenirs, rêves et pensées*. Paris: Gallimard.
- Kapp, Alexander (1833): Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig.
- Kelm, J. (2001). Introducing the Appreciative Inquiry Philosophy. Dans S. A. Hammond & C. Royal (Éds.), *Lessons from the Field: Applying A preciative Inquiry* (pp. 161-173). Plano, TX: Thin Book Publishing Co.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education* New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352, 386.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1978) *The Adult Learner: a Neglected Species*. Houston : Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Andragogy to Pedagogy*. Englewood Cliffs : Cambridge University Press.
- Knowles, M. S. (Éd.). (1985). *Andragogy in action : Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Kofman, F. (2006). *Conscious business: how to build value through values*. Boulder, CO: Sounds True.

- Kourilsky, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer : Le coaching du changement* (4<sup>e</sup> ed.). Paris: Dunod.
- Krech, G. (2008). Antidepressants Become the Most Highly-Prescribed Drug in America. *Thirty Thousand Days : A Journal for Purposeful Living*, 13 (4), 13.
- Laliberté, É. (2007). *Un renouvellement qui dérange : Les gestionnaires de la FP sont-ils disposés à modifier leur mode de gestion?* Ottawa: Agence de la fonction publique du Canada.
- Lander, D.A. (2000). A provocation : Quality is service. *Quality in Higher Education*, 6 (2), 135-142
- Landry, N. & Lang, N. (2001). *Histoire de l'Acadie*. Sillery (Québec): Les Éditions du Septentrion.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique : Manuel d'aide à la décision responsable*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Lindeman, E. (1921). *The community; an introduction to the study of community leadership and organization*. New York: Association Press.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York,: New Republic, inc.
- Luc, É. (2004). *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Marcotte, G. (2006). *Manifeste du Mouvement Humanisation : Un sens et une direction pour l'humanité*. Québec: Éditions Humanisation.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. (2 ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (2000). *The Maslow Business Reader*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Maslow, A. H. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Maurer, R. (2004). *One Small Step Can Change Your Life : The Kaizen Way*. New York: Workman Publishing Company, Inc.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood : a comprehensive guide* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood : a comprehensive guide* (3 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978) *Education for Perspective Transformation Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Teacher's College. Columbia University.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Une voie vers l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). *A Spiritual Audit of Corporate America: A Hard Look at Spirituality, Religion and Values in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morita, S. (1998 ). *Morita Therapy and the True Nature of Anxiety-Based Disorders (shinkeishitsu)*. Albany: State University of New York (Originally published 1928).
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2 ed.). Paris: Armand Colin.
- Murase, T. (1996). *La pratique du Naïkan*. Le Kremlin-Bicêtre: Éditions la Pierre d'Angle.

- Neal, J.A. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of Management Education*, 21 (1), 121-139
- Neal, J.A. (2000). Spiritual evolution. Available online at: [www.spiritatwork.com](http://www.spiritatwork.com)
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1990). *Introducing Neuro-Linguistic Programming : The New Psychology of Personal Excellence*, London : Mandala an imprint of HarperCollins Publishers.
- Palmer, P. J. (1983). *To Know as we are Known : A Spirituality of Education*. San Francisco: Harper & Row.
- Palmer, P. J. (1997). *The Courage to Teach : Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your Life Speak : Listening for the voice of vocation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pauchant, T. (2000). *Pour un management éthique et spirituel : défis, cas, outils et questions*. Montréal: Fides.
- Portelance, C. (1990). *Relation d'aide & amour de soi : L'approche non directive créatrice en psychothérapie et en pédagogie*. Montréal: Les Éditions du CRAM Inc.
- Portelance, C. (1997). *Approfondissez vos relations intimes par la communication authentique*. Montréal: Les Éditions du CRAM Inc.
- Reynolds, D. K. (1984). *Constructive living*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Reynolds, D. K. (1989). *Flowing bridges, quiet waters: Japanese psychotherapies, Morita and Naikan*. Albany: State University of New York Press.
- Reynolds, D. K. (1991). *Thirsty Swimming in the Lake : Essentials of Constructive Living*. New York: First Quill Edition.
- Reynolds, D. K. (1993). *Plunging through the clouds : Constructive living currents*. Albany: State University of New York Press.
- Rilke, R. M. (1956). *Lettres à un jeune poète ; suivies de Réflexions sur la vie créatrice*. Paris: Grasset.

- Robertson, D. L. (1996). Facilitating Transformative Learning: Attending to the Dynamics of the Educational Helping Relationship. *Adult Education Quarterly*, 47 (1), 41-53.
- Rogers, C. R. (1967). Carl Rogers. Dans E. G. Boring & L. Gardner (Éds.), *A History of Psychology in Autobiography* (Vol. V, pp. 341-385). New York: Appleton-Century-Crofts Division of Meredith Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne : organisation et sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus :Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rogers, C. R. (1971). *Autobiographie*. Paris: EPI Éditeurs.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris: Bordas.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ryckman, R. M. (1978). *Theories of Personality*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Secretan, L. (1996). *Reclaiming higher ground : creating organizations that inspire the soul*. Toronto: Macmillan Canada.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* New York, NY: Simon & Schuster Inc.
- Senge, P. M. (2005). *Presence : Exploring profound change in people, organizations and society*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). *La danse du changement : Maintenir l'élan des organisation apprenantes*. Paris: Éditions Générales First.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.

- Taylor, C. (1996). Spirituality of life – and its shadow. *Compass*, 14 (2), 10-13.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education ; The Ohio State University.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. Dans J. Mezirow (Éd.), *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285-327). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International journal of lifelong education*, 26 (2), 173-191.
- Taylor, J. A. (1990). *Transformative learning : Becoming aware of possible worlds*. Mémoire de maîtrise University of British Columbia.
- Taylor, K., Marienau, C., & Fiddler, M. (2000). *Developing Adult Learners : Strategies for Teachers and Trainers*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Tisdell, E.J. (1999). The spiritual dimension of adult development. In C. Clark & R. Caffarella (Eds.), *Adult development: An update*. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 84. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E. J., & Tolliver, D. E. (2001). The Role of spirituality in culturally relevant and transformative adult education. *Adult Learning*, 12 (3), 13-14.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, S. (2009). Quand rigueur rime avec bonheur ! *Le visionnaire audacieux*, (Mars). Document consulté le 2 mars 2009 de [http://www.cohesioncoaching.com/home/index\\_f.php](http://www.cohesioncoaching.com/home/index_f.php)
- Vella, J. (2000). A spirited epistemology: honoring the adult learner as subject. In L.M. English & M. A. Gillen (Eds.), *Addressing the spiritual dimensions of adult learning: What educators can do* (pp.7-16). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 85. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walsh, R. and Vaughan, F., Eds. 1980). *Beyond Ego : Transpersonal Dimensions in Psychology*. New York: Putnam.

- Washburn, M. (1988). *The Ego and the Dynamic Ground: A transpersonal Theory of Human Development*. Albany: SUNY Press.
- Wilber, K., Engler, J., & Brown, D. P. (1986). *Transformations of consciousness : conventional and contemplative perspectives on development*. Boston: New Science Library.
- Wilber, K. (1997). An Integral Theory of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4 (1), 71-92.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, therapy*. Boston, Massachusetts: Shambala.
- Zohar, D., & Marshall, I.N. (2000). *SQ: Spiritual intelligence*. London: Bloomsbury

## L'influence de Carl Rogers en Programmation Neuro-Linguistique (PNL)

Nous avons gardé de nos formations en PNL dans les années 90 une idée vague de l'influence de Rogers en Programmation Neuro-Linguistique, une science de la communication et de la transformation créée dans les années 1980 par John Grinder et Richard Bandler. Nos nombreuses années d'étude et de pratique en PNL nous ont permis de reconnaître, l'influence de Rogers. On reconnaît sa pensée dans plusieurs des expressions qu'on retrouve dans la PNL comme la « congruence », les « filtres perceptuels », « l'ici et le maintenant », les « stimuli internes et externes » - ainsi que dans des stratégies de PNL.

### 1. La théorie rogérienne des relations interpersonnelles

Comme on l'a vu, Rogers (1980) confesse lui-même son intérêt pour la communication interpersonnelle quand il écrit : « Je peux voir ce qui peut-être est un thème prépondérant dans ma vie professionnelle. C'est mon intérêt pour la communication. Dès mes tendres années, cela était pour moi, pour une raison ou une autre, un sujet de passion » (traduction libre) (p. 64).

On réfère énormément à Bateson (1977) le fondateur de l'École de Palo Alto pour le rôle qu'il a joué en PNL. Pratiquement aucune référence n'est faite à Rogers même s'il a fait un séjour d'un an à Palo Alto comme on l'a déjà mentionné. On peut toutefois lire dans l'extrait suivant la tentative de Rogers (1968) d'opérer un transfert de son approche de facilitation centrée sur la personne dans les domaines de la communication interpersonnelle.

Je me suis souvent demandé comment les connaissances acquises dans le domaine de la psychothérapie peuvent s'appliquer aux relations humaines

en général. Depuis quelques années, j'ai beaucoup réfléchi à cela et j'ai essayé d'établir une théorie des relations interpersonnelles qui s'intégrerait à la structure d'ensemble de la théorie concernant la thérapie centrée sur le client. (p. 17)

Rogers en effet a ouvert le chemin à la pratique de la psychothérapie et à son étude. Il signale également dans son *Autobiographie* (1971, 50, 62-64) avoir été le premier dans les années 40 à fournir un modèle de psychothérapie contrôlée dans un cadre universitaire. Aucun psychothérapeute avant lui, ni même Freud, n'avait osé l'analyse d'interventions de psychothérapie en milieu universitaire. Il fait la démonstration et modèle un entretien clinique pendant 10 séances devant un grand groupe. À la fin des années 50, il commence à écouter des douzaines d'enregistrement d'entretiens thérapeutiques dans le but d'identifier les éléments du processus thérapeutique.

Grinder et Bandler sont tous les deux docteurs en psychologie. Ils ont des contacts proches avec Bateson. Ils sont au courant des innovations de Palo Alto et fort probablement des idées de Rogers. Selon Fèvre et Soto (1996) « Aux découvertes de leurs devanciers, [Grinder et Bandler] ont adjoint les procédures d'intervention précises qui assurent une large part de leur efficacité » (p. 18). Edouard Finn (1989) dans son ouvrage *Stratégies de communication : Un guide de la PNL* indique que :

Au début des années soixante-dix, ces chercheurs eurent l'idée de faire un travail d'analyse linguistique des milliers d'heures d'enregistrement laissées par ce qu'il est convenu d'appeler les magiciens de la thérapie. Ils décidèrent d'arrêter leur choix sur Fritz Perls, père de la gestalt-thérapie, Virginia Satir mère de l'approche systémique en psychothérapie et surtout Milton Erickson, le plus grand hypnothérapeute qui ait jamais existé. (pp. 10-11)

Tout comme pour Rogers le principal critère de validité de l'intervention selon Grinder et Bandler devait répondre à la question : Est-ce que ça fonctionne et est-ce que c'est efficace ? Même si nous n'avons pu retracer dans la littérature de la PNL de référence directe à l'influence de Rogers, comme praticienne, nous avons reconnu les techniques de facilitation préconisées par Rogers, que l'on utilise en PNL afin de faciliter les communications interpersonnelles et la transformation. D'après de Peretti (1987) cette technique de facilitation non-directive et centrée sur le client lancée par Rogers en 1942 « connaîtra un retentissement mondial...dans les sphères de conduites de groupe » (p. 3). Dans cette forme d'accompagnement non-directive, l'apprenant prend charge de son développement. C'est lui qui sait ce qu'il veut apprendre et ce dont il a besoin. C'est ce que confirme Rogers (1968) dans cet extrait de *Le développement de la personne* où il reprend l'idée de non-directivité dans la foulée de Milton Erickson avec ce postulat de base, adopté par la PNL : *toutes les ressources sont dans la personne* :

Cet incident fut l'un de ceux qui me permirent de ressentir – ce que je ne perçus complètement que plus tard – que c'est le *client* lui-même qui sait ce dont il souffre, dans quelle direction il faut chercher, ce que sont les problèmes cruciaux et les expériences qui ont été profondément refoulées. Je commençai à comprendre que si je voulais faire plus que démontrer mon habileté et mon savoir, j'aurais à m'en remettre au client pour la direction et le mouvement du processus thérapeutique. (p. 11)

Les idées de Rogers sont appropriées en effet par les experts des différentes sphères de spécialisation du développement humain auxquelles Rogers tente de faire un transfert : l'éducation familiale et scolaire, l'andragogie, la communication interpersonnelle, les ressources humaines. Ils les intègrent dans leur pratique au point où on finit par ne plus cerner la trace de l'influence de Rogers.

Voici certains éléments de l'approche et de la démarche centrée sur la personne de Rogers (1976) que l'on retrouve en PNL :

- Attitude « non-directive » et « centrée-sur-le-client » : le facilitateur est encouragé à faire confiance à l'univers intérieur de l'apprenant et à risquer l'inconnu dans l'accompagnement.
  - Notion de congruence : la convergence entre la pensée et l'action.
  - Confiance « à la totalité de l'expérience » (émotions, pensées, réactions, intuitions). L'apprenant est son propre « filtre » de validation. Il se sert de toutes les données de son système nerveux : consciemment et autre que consciemment pour valider son expérience.
  - Totalité des ressources à l'intérieur de la personne.
  - Concept d'« ici et maintenant » dans l'approche de facilitation de Rogers est prépondérant dans l'intervention en PNL. Il implique que l'on parte du besoin de l'apprenant actualisé dans « l'ici et le maintenant », pour lui permettre d'évoluer vers un autre état.
  - Intérêt pour la « reformulation » rejoint celui de Rogers (1967, p. x) (pp. 281-295)
2. La facilitation de la communication interpersonnelle : attitudes nécessaires

Rogers identifie des « attitudes » particulières à la facilitation. Il n'utilise pas le mot compétence. Voici les attitudes de facilitation préconisées : « l'authenticité » (la plus importante (1976, p. 111), avoir confiance dans l'être humain, vivre l'incertitude de la découverte. Celles-ci sont également au cœur des attitudes nécessaires à un Praticien en PNL comme le décrit Watzlawick dans l'*introduction* à l'ouvrage de Kourilsky (1999, p. xiii) :

Cet état d'esprit est fait d'écoute intense, d'observations et d'une attitude d'explorateur de la complexité. Il est fait aussi de respect et surtout de confiance dans la personne, de cette attention à en découvrir les ressources, de ce parti pris à trouver l'interprétation créatrice des problèmes et à dégager la piste de solutions [...] L'intensité de l'écoute, cet art retrouvé du questionnement et du dialogue, le recadrage soutiennent cette évolution complexe d'un changement qui, pour la personne, passe d'abord par une reconstruction de sa réalité, par un changement de vision du monde.

Cette approche profondément humaniste exige de l'intervenant le courage de risquer l'inconnu. Le praticien en PNL, en effet est appelé à travailler « sans filet », prêt à accueillir sur le moment toute information transmise par le sujet sans tenter de manipuler l'information dans une direction particulière, ni de la teinter de ses modèles appris. Le sujet sait où cette information va le conduire. C'est ce qu'avance Rogers (1976) en accord avec Milton Erickson :

Cela est aussi confirmé par notre expérience de thérapeute : dans la relation que nous formons avec le client nous pouvons être sûrs que la personne se découvrira elle-même, deviendra elle-même, qu'elle apprendra à fonctionner avec moins d'entraves, mais nous ne sommes pas à même de prédire le contenu spécifique de la phrase suivante, ni de l'étape suivante de la thérapie, ni de la solution pratique que le client donnera à tel problème donné. Nous sommes sûrs de l'orientation générale et nous pouvons demeurer assurés de son appropriation, mais nous ne pouvons pas prédire son contenu spécifique ». (p. 294)

John Grinder soulignait dans une formation avancée pour Maître praticien en PNL, donnée en collaboration avec Derek Balmer à l'École de théologie de l'Université de Toronto en juillet 2000, l'importance pour le praticien d'adopter l'attitude de celui « qui ne sait rien » dans l'accompagnement, pour éviter de « polluer » le sujet avec des présuppositions et des réponses toutes faites. On peut y voir une adaptation de la pensée de Rogers :

Si vous n'oubliez pas vos connaissances, vous filtrerez l'information à partir de votre perception en quête d'une confirmation. N'ayez pas de filtres prédéfinis. La discipline du « non-savoir » est la seule qui soit éthique [...] Chaque moment est un moment nouveau. Sortez de vos filtres pour permettre à la personne de vous rejoindre sans distorsions [...] La projection et l'anticipation se nourrissent d'elles-mêmes. Ce faisant, vous réduisez le critère d'information dont vous avez besoin pour vous permettre de reconnaître et de changer la réalité alors que vous vous appuyez sur vos attentes déformées par des représentations du passé [...] Votre client vous apprendra à être bon [dans l'intervention]. Partez à la

recherche et soyez attentif aux signes d'invitation donnés par votre client en provenance de l'inconscient. Tout autre chose est une imposition d'un modèle présumé [par le formateur]. (traduction libre) (extrait de notes de cours)

### 3. La pensée de Rogers en lien avec des stratégies en PNL

Rogers (1968) est le premier à utiliser le terme « congruence » - un vocable que l'on retrouvera par la suite en PNL – qu'il définit comme « [...] l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication. » (p. 238). L'expression est utilisée en PNL dans Fèvre et Soto (1996) pour exprimer un état où : « tous les canaux de sortie (paroles, gestes, attitude physiologie [...] ) expriment le même message ou, du moins des messages compatibles. » (p. 247) Bandler et Grinder (1999) dans *Le recadrage : transformer la perception de la réalité avec la PNL* insistent également sur : « l'importance de la « congruence » [...] Ce sera toujours une partie importante du contexte dans lequel le recadrage a lieu ». (p. 39)

Dans les pages qui suivent nous avons mis en parallèle des stratégies de la PNL et leur concordance avec la pensée de Rogers. Établir ces liens nous permet d'élargir notre compréhension du contexte d'influence de la PNL, au delà de Perls, Satir et Erickson pour y inclure Rogers, et d'enrichir notre enseignement en PNL.

<p><u>Stratégie de PNL</u> : <i>Entraînement à la cohérence</i></p>	<p>Rogers (1976, p. 286) : <i>Inventaire de cohérence</i></p>
<p>Objectif : Augmenter la connaissance et la prise de conscience de signaux inconscients, permettant de déterminer à quel moment on peut complètement appuyer une décision.</p>	<p>« Grâce pourtant à l'ouverture de cette personne à son expérience, toute erreur, tout comportement non satisfaisant seraient rapidement corrigés. Les calculs, si l'on peut dire, seraient rectifiés à tout moment, du fait qu'ils seraient continuellement contrôlés par le comportement. »</p>
<p><u>Stratégie de PNL</u> : <i>Triple description</i></p>	<p>Rogers (1976, p. 110) : <i>Comprendre de l'intérieur</i></p>
<p>Objectif : Fondement d'une boucle apprentissage/formation. Le passage en deuxième position (dans les souliers de l'apprenant) permet au professeur de savoir ce qui manque à l'étudiant en train d'apprendre pour devenir la personne qui maîtrise le contenu.</p>	<p>« [...] Lorsque le professeur est capable de comprendre de l'intérieur les réactions d'un étudiant ou qu'il est conscient d'une manière vécue de la façon dont l'étudiant perçoit les processus de formation et d'apprentissage, alors aussi les chances augmentent de se trouver en présence d'un apprentissage significatif. »</p>

Comme nous l'avons mentionné antérieurement et de Peretti (1987) le confirme « [...] Carl Rogers recherchait des concepts, des procédures et des modes de théorisation qui aient la plus grande potentialité de transfert aux domaines les plus divers » (p. 5). Les textes suivants sont un bel exemple de transfert de son concept de la thérapie à l'éducation. On peut observer que le texte de Rogers tiré de son ouvrage *Le développement de la personne* (1968) et qui s'adresse au contexte thérapeutique de

l'accompagnement individuel est quelque peu modifié huit ans plus tard pour être adapté à l'apprentissage et à l'enseignement dans *Liberté pour apprendre* (1976) :

Rogers (1968) [thérapie]

Il semble que la personne libre psychologiquement aille dans la direction qui l'amène à être une personne fonctionnant plus pleinement. Elle est plus apte à vivre pleinement *dans* chacun de ses sentiments et chacune de ses réactions et *avec* eux. Elle fait usage de plus en plus de son équipement organique pour sentir, aussi exactement que possible, la situation existentielle de l'intérieur et de l'extérieur. Elle fait usage de toute l'information que son système nerveux peut ainsi lui fournir, l'utilisant en pleine conscience, mais reconnaissant que son organisme peut être, et souvent est en effet, plus sage que sa conscience. (p. 145)

Rogers (1976) [éducation]

Il semble bien que la personne qui termine une expérience théoriquement parfaite de développement personnel, que ce soit dans une thérapie centrée-sur-le client ou dans quelque autre expérience d'apprentissage du développement, est alors une personne fonctionnant pleinement. Cette personne est capable de vivre pleinement dans et avec chacun de ses sentiments, dans et avec chacune de ses réactions. Elle fait usage de l'ensemble de son équipement organique pour percevoir, aussi exactement que possible, sa situation existentielle interne et externe. Elle se sert de toutes les données que son système nerveux (neuro linguistique) peut fournir, elle s'en sert consciemment mais en reconnaissant que son organisme total peut être, et c'est souvent le cas, plus sage que sa conscience... Il est son propre critère, son propre « filtre d'évidence », mais il reste ouvert à tout autre type de preuve. » (pp. 287-288)

Voici d'autres stratégies de PNL qui décrivent des processus d'application des concepts de Rogers :

<p><u>Stratégie de PNL</u> : <i>Recadrage en six étapes</i></p>	<p>Rogers (1976, pp. 287-288) : <i>Recadrage</i></p>
<p>Objectif: Choisir parmi de nouvelles alternatives trois comportements qui vont satisfaire l'intention positive du comportement à changer.</p>	<p>« Cet individu peut permettre à son organisme total de fonctionner dans toute sa complexité <u>pour choisir, parmi la multitude des possibilités, le comportement qui à ce moment précis sera le plus sûrement et le plus authentiquement satisfaisant.</u> Il est capable de faire confiance à ce fonctionnement de son organisme, non que celui-ci serait infaillible, mais parce qu'ainsi lui-même peut être ouvert à toutes les conséquences de ses actions et qu'il peut rectifier ces dernières si, à l'expérience, elles se révèlent insatisfaisantes. »</p>
<p><u>Stratégie de PNL</u> : <i>Inventaire de notre état interne</i> Systèmes de représentations (V (Visuel) A (Auditif) K (Kinestésique)</p>	<p>Rogers (1976, p. 281)</p>
<p>Augmenter la prise de conscience de nos différents systèmes de représentations (visuel, auditif et kinestésique), identifier le plus faible et accroître notre souplesse à l'utiliser.</p>	<p>« [...] que le stimulus soit le choc d'une configuration de formes, de couleurs [visuel] ou de sons [auditif] dans le milieu extérieur agissant sur les nerfs sensitifs, ou un souvenir venu du passé, [stimulus interne] ou une sensation viscérale de peur, de plaisir ou de dégoût, [kinestésique] - la personne « vivrait » cette expérience, elle en serait pleinement consciente. »</p>
<p><u>Stratégie de PNL</u> : <i>du moment présent</i></p>	<p>Rogers (1968, p. 250)</p>
<p>Pour le facilitateur et l'apprenant tout se passe dans <i>l'ici et maintenant</i>.</p>	<p>« Cette <u>complète ouverture à ce qui existe au moment présent</u> est, je crois, une des conditions importantes de la créativité. »</p>

Stratégie de PNL : Changement d'histoire de vie.	Rogers (1976, p. 286)
Refaire l'empreinte neurologique laissée par un événement passé et qui influence (consciemment ou autre que consciemment) votre comportement actuel.	« C'est lorsque la mémoire ou les apprentissages antérieurs sont introduits dans le calcul comme s'ils étaient la réalité <i>actuelle</i> , et non comme mémoire et apprentissages antérieurs, que des comportements erronés apparaissent. »

En conclusion, on peut voir que les parentés entre les modalités de Rogers et de la PNL sont profondes. On y prône la confiance à la totalité de l'expérience. Ce principe de (1968) rejoint l'idée d'accès à l'« autre que conscient », à la dimension du mental où toutes les données qui échappent à la conscience éveillée sont enregistrées, avec laquelle nous travaillons abondamment dans les stratégies de transformation en PNL :

À mesure que je fais de plus en plus profondément confiance à mes réactions totales, je m'aperçois que je puis les prendre pour guides de ma pensée. J'ai appris à respecter davantage ces idées vagues qui m'apparaissent parfois, et que je *sens* être signifiantes. Je suis enclin à penser que ces idées un peu obscures, ces intuitions, vont me faire pénétrer dans des domaines importants. C'est dire que je fais confiance à la totalité de mon expérience à laquelle j'ai fini par attribuer plus de sagesse qu'à mon intellect. Sans doute n'est-elle pas infallible, mais je la soupçonne de l'être plus que mon esprit conscient». (p. 21)

On y retient l'importance du mécanisme de résistance de l'apprenant. La notion de résistance telle qu'exprimée par Rogers (1976) en terme de *défensivité* est prépondérante en PNL car elle est un indice que l'apprenant cherche à maintenir et protéger l'écologie et l'intégrité de ses systèmes :

Nous avons déjà défini la *défensivité* comme la réponse de l'organisme à des expériences perçues ou pressenties comme non congruentes à la structure du moi. Afin de maintenir la structure du moi, la conscience donne à ces expériences une symbolisation déformée qui réduit l'inadéquation. L'individu se défend ainsi contre toute menace d'altération de l'image qu'il a de lui. (p. 281)

Comme l'exprime Finn (1989) elle est aussi un indice de la nécessité de la flexibilité chez l'intervenant : « En P.N.L. on a coutume de dire que plus un thérapeute manque de flexibilité, plus il trouve son consultant *résistant*. Donc, flexibilité et résistance seraient inversement proportionnelles ». (p. 287)

Finalement, on y privilégie la prise de conscience de son expérience présente globale dans l'apprentissage de soi. Ce qui est intéressant dans l'énoncé suivant de Rogers (1968) c'est le processus qu'il décrit et qu'on retrouve en PNL presque intégralement, où l'apprenant est invité à prendre contact avec toute l'information que son organisme lui fournit dans l'*ici maintenant*. C'est tout ce dont il a besoin pour connecter à son apprentissage. L'intervenant n'a pas besoin de connaître le contenu et il n'est pas exprimé en PNL. L'opérateur n'a qu'à bien observer et calibrer le verbal et le non-verbal pour accompagner l'apprenant là où il sent que le besoin d'apprentissage ou de transformation s'exprime. On peut reconnaître aussi dans cet énoncé la notion d'ancrage ou de mémoires inscrites dans le système neurologique de l'apprenant. Des réactions jusque là mécaniques dont il prendra conscience et qui lui permettra de choisir consciemment le comportement le plus approprié pour lui dans la situation présente :

Pour essayer de décrire cet apprentissage, on peut enfin dire que le client apprend peu à peu à symboliser un état total et unifié, dans lequel l'état de l'organisme, en expérience, sentiment et connaissance, puisse être entièrement décrit d'une façon unique et unifiée. Pour rendre les choses plus vagues et insatisfaisantes encore, *il ne semble pas nécessaire du tout*

*que cette symbolisation doive être exprimée.* Elle l'est en général, parce que le client veut communiquer au moins une partie de lui-même au thérapeute, mais cela n'a probablement rien d'essentiel. Le seul aspect nécessaire est la prise de conscience interne d'un état de l'organisme total, unifié, immédiat, instantané, qui est moi. Par exemple, se rendre pleinement compte qu'en ce moment-ci cette unité [partie] en moi est seulement le fait que « j'ai profondément peur de la possibilité de devenir différent » est de l'essence de la thérapie. Le client qui se rendra compte de cela sera tout à fait sûr de reconnaître cet état de son être et d'en prendre conscience quand il se reproduira sous une forme à peu près identique. Selon toutes probabilités, il reconnaîtra aussi certains autres sentiments existentiels qu'il éprouve et en prendra plus pleinement conscience. (p. 158)

À la lumière de toutes ces informations, il ne fait pas de doute que par son approche de thérapie centrée sur la personne, Rogers a été non seulement un précurseur important du mouvement de développement et de transformation de la personne en éducation, en relation d'aide et en communication interpersonnelle (PNL) mais également l'initiateur d'un nouveau paradigme en l'éducation des adultes. Selon Kourilsky (2008) :

L'apport de l'École de Palo Alto, marque une rupture totale avec la conception classique de la thérapie et de la résolution des problèmes humains en général. En fait elle propose un nouveau paradigme, dans le sens défini par Thomas Kuhn, historien et philosophe des sciences : un nouvel ensemble de croyances, de valeurs et de techniques dont découlent des stratégies de solutions susceptibles d'être plus efficaces que celles issues de l'ancien modèle. (p. 58)

Il est intéressant et enrichissant pour une enseignante en PNL de pouvoir faire le lien entre l'accompagnement suggéré par Rogers et celui déjà modelé et pratiqué en PNL et de remonter aux sources d'influence. Toute notre reconnaissance va à Rogers pour sa contribution.

## Adaptation du modèle de groupe intensif de Rogers en organisation moderne

Caractéristiques du groupe intensif telles que décrites par Rogers (1976):

*Rogers (1976) voyait dans le groupe intensif l'outil idéal pour susciter une réforme [de l'enseignement]. (pp. 304-309)*

- Réunit 10 à 15 personnes plus un facilitateur
- Constitue une expérience résidentielle intensive au cours de laquelle les participants vivent ensemble et se rencontrent les uns les autres pendant des périodes qui vont de trois jours à deux ou trois semaines.
- Dure entre huit à dix heures par jour
- On y retrouve un climat de liberté maximale [...] qui encourage chacun à laisser tomber ses défenses et ses masques et lui permet ainsi d'entrer en relation directe et ouverte avec les autres membres du « groupe de rencontre ».
- Les individus arrivent à se connaître eux-mêmes et entre eux plus complètement que ce n'est possible dans les relations sociales ou professionnelles habituelles.
- Le climat d'ouverture, d'acceptation de risques, de sincérité, engendre la confiance qui permet à la personne de reconnaître et de modifier les attitudes qu'elle prend et qui lui font du tort, qui permet aussi de vérifier et d'adopter des comportements nouveaux et plus constructifs, et par conséquent d'avoir dans la vie quotidienne des meilleures relations avec autrui et plus efficaces.

Quelques caractéristiques du Programme Direxion tiré du document produit par le Centre canadien de gestion à l'origine du programme *Volet éducatif du programme cours et affectation de perfectionnement (CAP) En Voie vers le leadership... Orientation et aperçu* (2000, pp. 8-11)

- Réunit 20 à 24 participants, un facilitateur et un gestionnaire de programme
- Constitue une expérience résidentielle intensive de 6 semaines dont deux semaines de voyages éducatifs à l'extérieur
- L'apprentissage dure de huit à dix heures par jour
- « [...] fait appel à des principes et des pratiques d'apprentissage andragogiques ou d'éducation des adultes.
- Les théories et les modèles découlent des expériences, des interactions et des interrogations des participants plutôt que d'être simplement présentés et mis en pratique.
- On s'attend à ce que les participants puissent gérer leur propre apprentissage et extraire un sens de leurs expériences en les appliquant dans leur milieu de travail.
- La dignité et le respect mutuel, la confiance, l'appréciation, la rétroaction, la loyauté, la franchise en tout temps et la création de nouvelles connaissances sont les composantes de cet environnement.
- Plutôt que de présenter l'information de manière formelle et traditionnelle, toutes les personnes-ressources du programme sont invitées à engager des dialogues dynamiques avec les

- Un sentiment de communauté s'y développe qui permet à certains de prendre le risque de nouveaux comportements, de nouvelles orientations, de nouveaux projets [...] des individus qui ont interagi jusque-là en fonction de leur rôle – directeur, membre du conseil d'administration, inspecteur – commencent à interagir en tant que personnes à part entière, riches de sentiments autant que d'idées, et capables d'être aussi bien blessés qu'épanouis.

participants.

- Les personnes-ressources sont choisies en fonction de leur intérêt et de leur capacité à s'engager et à susciter l'engagement, de leur désir de mettre de côté momentanément leur propre savoir de spécialistes et d'explorer de nouvelles possibilités, d'influencer plutôt que de discourir, de poser des questions plutôt que de donner des réponses.
- On encourage les apprenants à choisir de rendre compte de leur propre apprentissage.
- Les communautés d'apprenants tissent des liens à vie, qui servent de fondement à l'émergence d'un nouveau cadre de leadership muni des outils permettant de façonner une fonction publique saine et pertinente pour demain. »

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Rogers**  
**Théorie humaniste**

Historique et influences	Concepts-clés de la transformation	Niveau de la transformation	Outils pour favoriser la transformation	Difficultés d'application	Compétences pour favoriser et accompagner la transformation	Éléments andragogiques
<p>Son expérience de la ferme, sa formation en agriculture et le concept d' « élan de croissance ».</p> <p>Son séjour au Séminaire et son observation de « l'approche non-directive ».</p> <p>Sa pratique en psychothérapie et en enseignement et son passage d'un modèle contrôlant à un modèle facilitant de l'apprentissage « centré sur la personne ».</p> <p>Sa nièce et le transfert en éducation <i>Liberté pour apprendre (1976)</i>.</p> <p>La création des groupes de discussion en organisation et son travail de consultant.</p>	<p>Le changement vu en terme d'évolution – on ne change pas on devient davantage qui on est vraiment.</p> <p>Apprentissage « signifiant » basé sur l'expérience et centré sur la personne [le client, l'apprenant, l'employé].</p> <p>Toutes les ressources sont dans la personne, on ne forme pas on laisse émerger ce qui est déjà</p>	<p>L'apprentissage passe par toutes les dimensions de la personne (physique, émotionnelle, mentale, spirituelle) en contact avec l'expérience. C'est une approche holistique qui sollicite l'être dans sa globalité.</p>	<p>Sur le plan individuel : un apprentissage autodéterminé, géré et évalué.</p> <p>Une approche de facilitation centrée sur la personne basée sur la confiance réciproque.</p> <p>Dans les groupes et systèmes plus larges. Groupes intensifs de discussion : expression, clarification, réflexion, prises de conscience, reformulation et transfert dans des</p>	<p>Résistance au modèle : individus, enseignants, administrateurs : une menace au pouvoir en place.</p> <p>Peur de l'incompétence chez les administrateurs.</p> <p>Ignorance chez les éducateurs d'approches de facilitation.</p> <p>Peur de la prise en charge chez l'apprenant.</p> <p>Les dictats</p>	<p>Capacité de facilitation qui permet de créer un climat de confiance.</p> <p>Confiance dans la personne et capacité de se détacher de la sécurité des modèles appris pour vivre l'incertitude de la découverte.</p> <p>Un facilitateur d'apprentissage responsable : mise en place des conditions d'autonomie.</p> <p>Nécessite des</p>	<p>En tous points semblables à l'andragogie (voir tableau de Boyer).</p> <p>Approche non-directive, centrée sur la personne [le client, l'apprenant, l'employé].</p> <p>Apprentissage autodéterminé et auto-évalué.</p> <p>Différence : S'applique à tout être vivant et non seulement aux adultes.</p>

<p>La communication interpersonnelle et les techniques de changements pratiquées par les thérapeutes de l'École de Palo Alto.</p> <p><i>Influences</i>  <i>Dewey</i> – l'expérience est le véritable enseignant « l'autorité suprême » – c'est elle qui donne un sens à l'apprentissage.</p> <p><i>Maslow</i> – la pulsion d'actualisation.</p> <p><i>Kierkegaard</i> – concept d'apprentissage transformationnel versus concept d'éducation.</p> <p>Un « nomade » de l'apprentissage qui refuse de circonscrire sa pensée à un modèle particulier de pensée et d'en restreindre l'application à un domaine particulier. Souhaite un transfert dans différents domaines et à d'autres cultures chez qui il reconnaît les mêmes besoins.</p>	<p>présent et n'attend qu'à se manifester.</p> <p>Le processus (apprendre à apprendre) est plus important que le résultat (la connaissance).</p>		<p>entretiens interactifs et encadrés.</p>	<p>religieux ancrés dans les mœurs et les façons de penser.</p>	<p>attitudes d'authenticité, d'intégrité et de confiance.</p> <p>À égalité avec l'apprenant.</p>	
---	--	--	--	---	--	--

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Knowles (1913-1997)**  
**Andragogie**

Historique et influences	Concepts-clés de la transformation	Niveau de la transformation	Outils pour favoriser la transformation	Difficultés d'application	Compétences pour favoriser et accompagner la transformation	Éléments humanistes
<p>Adopte les croyances humanistes de Rogers et de Maslow selon lesquelles : l'homme est bon, il possède en lui l'élan et les ressources pour déterminer sa direction dans le sens de sa réalisation.</p> <p>Adopte le concept d'auto-actualisation de Maslow.</p> <p>Assiste à un séminaire de Rogers qui va le transformer d'enseignant à facilitateur.</p> <p>L'adulte bâtit sur ses expériences (Dewey) et possède intrinsèquement le désir de développer son</p>	<p>L'andragogie : une nouvelle approche de l'éducation des adultes basée sur la prise en charge par l'apprenant et l'auto-direction de ses besoins d'apprentissage.</p> <p>Auto-actualisation : concept inné et évolutif du changement vers des complexités de développement de plus en plus grandes</p> <p>Changer le milieu par l'approche autodirigée</p>	<p>Niveau supérieur de croissance. Adresse des besoins plus complexes de croissance et de développement.</p> <p>Processus de prise en charge par l'apprenant : auto-détermination et gestion de ses besoins d'apprentissage.</p> <p>Le développement de la capacité de faire avec le changement [apprendre à apprendre] est</p>	<p>Facilitation</p> <p>Connaissances et expérience de méthodes et pratiques auto-facilitantes : Contrats d'apprentissage</p> <p>Auto-analyse des besoins, projets de recherche en lien avec les projets de vie et besoin de développement de compétences, évaluations de performance, méthodes expérientielles.</p>	<p>Résistance du milieu : à contre courant avec l'éducation qui contrôle, établit les critères d'excellence et détermine le curriculum d'apprentissage.</p> <p>Les enseignants doivent :</p> <p>a) se redéfinir et redéfinir leurs rôles d'apprenant permanent, de co-apprenant.</p> <p>b) développer de nouvelles attitudes de confiance et de</p>	<p>Attitudes et compétences de facilitation de l'auto-apprentissage accompagné : attitude d'ouverture, de confiance, ambiance supportante : rend disponible outils et ressources pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'apprenant.</p>	<p>En tous points semblables à l'apprentissage centré sur l'apprenant de Rogers (voir Tableau comparatif Knowles-Rogers en Annexe B)</p>

<p>plein potentiel.</p> <p>Il découvre avec Lindeman, son mentor principal, des outils et méthodes pour faciliter l'apprentissage autogéré (contrat d'apprentissage, auto-évaluation)</p> <p>L'idée que l'auto-détermination est source de changement lui vient de Freire. L'éveil de la conscience et la prise en charge de son destin sont de profonds leviers pour influencer le changement du milieu.</p> <p>Gestion partagée inspiré de Kurt Lewin : leaders créatifs versus leaders contrôlants.</p>	<p>Contrôle versus créativité</p>	<p>plus important que la connaissance.</p>	<p>Dialogue, travail d'équipe, jeux de rôles.</p>	<p>modestie et de nouvelles compétences. relation d'aide, co-apprentissage, inter -influence pour faciliter l'apprentissage.</p> <p>Pas tous les apprenants qui veulent s'auto-diriger</p> <p>Ne s'applique pas à tous les besoins d'apprentissage (mécaniques, cognitifs)</p> <p>Knowles néglige de reconnaître l'influence et les pressions du milieu et de l'environnement sur l'auto-apprentissage</p>		
--	-----------------------------------	--	---	--	--	--

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Freire (1921-1997)**  
**Éducation critique libératrice**

<b>Historique et influences</b>	<b>Concepts-clés de la transformation</b>	<b>Le niveau de transformation</b>	<b>Outils pour favoriser la transformation</b>	<b>Difficultés d'application</b>	<b>Compétences pour favoriser et accompagner la transformation</b>	<b>Éléments andragogiques</b>
<p>La crise. Son enfance sur la terre et la pauvreté.</p> <p>Influence des philosophes humanistes chrétiens français : Maritain, Mounier, Bernanos. Fait confiance à la personne. l'homme est bon, il possède en lui l'élan et les ressources pour déterminer sa direction dans le sens de sa réalisation.</p> <p>Les écrits de Karl Max et le discours social.</p> <p>Dewey et l'importance de l'expérience en apprentissage. Influence constructiviste.</p> <p>Sa femme et son implication en éducation.</p>	<p>Conscientisation. Précurseur au changement de perspective (Mezirow).</p> <p>L'autodétermination est source de changement. L'éveil de conscience et la prise en charge de son destin sont de profonds leviers pour influencer le changement du milieu.</p> <p>Émancipation. En plusieurs points semblables à l'auto-actualisation.</p>	<p>Au niveau des croyances par la réflexion critique et le changement de perspective.</p> <p>Cognitif, dialectique et culturel. La personne est conditionnée mais non programmée. Elle peut donc se reconstruire dans le sens de sa réalisation.</p>	<p>L'alphabétisation une façon de décrire sa réalité et d'en prendre conscience pour pouvoir la changer.</p> <p>Les cercles de culture et le dialogue critique de groupe une façon d'exposer ses croyances au regard des autres et d'élargir ses perspectives.</p>	<p>Menace aux pouvoirs et au statu quo.</p> <p>Passivité et réflexe de dépendance ancré. Il ne suffit pas de reconnaître l'abus il faut agir.</p>	<p>L'éducateur à égalité avec l'apprenant. Un éveilleur de conscience. Il est partie prenante de l'apprentissage au même titre que l'apprenant.</p> <p>Attitude d'ouverture et de facilitation de l'expression critique, de la prise en charge et de la responsabilité de l'apprentissage chez l'apprenant.</p>	<p>Autoformation.</p> <p>L'adulte est riche en ressources. Il se crée et se recrée au fil des expériences.</p> <p>Les besoins d'apprentissage sont en lien avec la réalité. L'élan vient de l'intérieur. L'éducateur est un animateur, un guide, un accoucheur de conscience, il propose des instruments.</p>

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Mezirow**  
**Théorie de l'apprentissage transformationnel**

Historique et influences	Concepts-clés de la transformation	Le niveau de la transformation	Outils pour favoriser la transformation	Difficultés d'application	Compétences pour favoriser et accompagner la transformation	Éléments andragogiques
<p>Sa femme et son expérience de transformation suite à son retour aux études.</p> <p>Études longitudinales du processus de transformation vécu par des femmes qui opèrent un retour aux études.</p> <p>Influences critiques : Freire, son concept de conscientisation et le changement de perception par la réflexion critique et le dialogue de groupe</p> <p>Habermas et le processus d'auto-</p>	<p>Théorie de la transformation. par le changement de perspective</p> <p>Stratégie de transformation en dix étapes.</p> <p>Émancipation des croyances limitatives ou débilantes prises pour acquises.</p> <p>L'auto réflexion en tant que concept d'auto formation.</p>	<p>La personnalité.</p> <p>L'égo.</p> <p>Capacités cognitives.</p> <p>Recadrage des schèmes mentaux.</p> <p>La capacité de s'observer dans la façon d'interpréter le monde et les croyances et comportements qui en découlent pour s'en libérer et ouvrir à des comportements</p>	<p>Réflexion critique.</p> <p>Dialogue de groupe : échange de points de vue autour d'un problème commun.</p> <p>Validation par consensus.</p>	<p>Le modèle difficile d'application en classe : demande temps, disposition au changement de la part de l'apprenant, préparation des enseignants pour accompagner et faciliter ce genre d'apprentissage.</p> <p>Actualisation du changement de perspective.</p> <p>Écologie : influence sur le milieu du</p>	<p>Plus qu'un expert de contenu ou de facilitation groupe... quelqu'un qui change lui aussi.</p> <p>Trois niveaux de compétences pour accompagner l'apprentissage technique, communicationnel et émancipatoire impliqués dans le processus de transformation.</p> <p>Capacité d'accompagner le deuil, de faciliter l'expression de</p>	<p>Auto-direction</p> <p>« Conditions idéales » pour faciliter le dialogue : sécurité, ouverture à l'échange, égalité, liberté, non-jugement.</p> <p>Redéfinit l'andragogie pour ajouter la dimension de réflexion critique et de changement de perception à la satisfaction des besoins. Amène</p>

<p>réflexion critique de sa pensée comme élément d'auto-formation. Les <i>conditions idéales</i> du dialogue de groupe. Le rôle central du dialogue pour valider les croyances. Confiance en la capacité de réflexion critique et d'action des individus pour créer une société juste et libre. Inspiré de Kant et de Marx.</p> <p>Influences humanistes : Concept évolutif du changement. La quête de sens : l'élan primordial pousse l'apprenant vers de nouvelles perspectives plus englobantes, plus intégrées. (humanistes) Mezirow rejoint la pensée de Rogers. Climat de support, de confiance. Responsabilité individuelle</p>	<p>La réflexion critique sur les présuppositions ou les filtres dont on se sert pour interpréter le sens de l'expérience.</p>	<p>plus satisfaisants.</p>		<p>changement de perspective (autres étudiants, prof, famille)</p> <p>Considérations éthiques.</p>	<p>l'émotion, de faire avec la résistance.</p> <p>Compréhension du rôle de l'apprenant et du guide en apprentissage transformationnel.</p> <p>Capable de vivre le risque et l'inconfort de la transformation.</p>	<p>l'andragogie un pas plus loin.</p> <p>L'éducateur un partenaire en apprentissage.</p>
--	---	----------------------------	--	--	---	--

<p>Influences constructivistes : Thèses constructivistes de Chomsky, Piaget, Kohlberg et de la majorité des psychologues théoriciens du développement de l'adulte. L'homme se crée et se recrée au fil de ses expériences.</p> <p>Ses observations de séances d'accompagnement de Roger Gould un psychiatre qui tente d'adapter à l'éducation des formes d'apprentissage transformationnel pratiquées en psychothérapie avec des clients en changement de vie limités par les vieux modèles appris.</p> <p>Dewey - L'expérience est l'élément déclencheur de la transformation.</p>						
---	--	--	--	--	--	--

<p>L'importance de la réflexion critique.</p> <p>Gregory Bateson : chaque personne crée sa carte du monde (schèmes de référence) à partir de laquelle elle interprète la réalité (présuppositions). Ses perceptions sont partielles d'où l'importance de valider son point de vue par le consensus.</p>						
---	--	--	--	--	--	--

**Étude de cas**  
**Notre expérience de retrait à la mi-temps de la Maîtrise nous aide à intégrer le modèle de Boyd**

On retrouve dans cette étude de cas toutes les étapes impliquées dans le processus d'éducation transformationnelle de Boyd.

Mise en contexte

Depuis des mois, le nouveau secteur où nous travaillions hésitait à nous accorder le temps nécessaire pour compléter notre projet de maîtrise à cause de pressions organisationnelles et nous voyions notre rôle se restreindre de plus en plus à des fonctions administratives et cléricales. Des symboles commencent à se manifester. Dès notre entrée en fonction, nous n'arrivons pas à prendre corps et à nous enraciner dans notre lieu de travail. Installée dans un bureau à aire ouverte, nous faisons l'objet d'interférences et de distractions constantes de la part de nos collègues et il n'y a aucun espace pour nous concentrer et nous consacrer à nos dossiers. Puis alors que nous décidons de nous installer à la maison pour travailler en paix et faire avancer nos dossiers, on décide de déménager nos bureaux un mois avant un événement important sur lequel l'équipe travaille. Puis lorsque nous entrons dans notre nouveau bureau, nous perdons la voix (ma voix ne passe pas ici) et enfin les déménageurs en déplaçant les meubles de notre bureau pour nous installer, brisent le raccord d'ordinateur dans le mur (l'énergie ne passe plus non plus) ce qui nous rend totalement inopérante dans le bureau pour une bonne semaine. Nous ne pouvons nous empêcher de faire une analogie avec ces mots de Boyd & Myers (1988) : « Pour la personne engagée dans un voyage de transformation, le deuil devient le véhicule, les moyens utilisés par la personne pour

maintenir les modèles habituels de fonctionnement sont irrémédiablement brisés. »  
(p. 278)

Alors que nous ramassons le peu d'énergie qu'il nous reste pour nous engager dans nos nouvelles fonctions, on nous annonce que la collègue avec laquelle nous devions travailler en équipe pour les prochaines années est partie en congé de maladie pour deux mois. Toutes nos tentatives pour nous enraciner dans ce poste ont échoué. Il est de plus en plus évident qu'autant en dedans qu'en dehors l'énergie ne passe plus.

Une partie de nous cherche à s'exprimer, n'accepte plus de se conformer et veut manifester sa différence. Nous nous retrouvons en survie spirituelle. Nous décidons d'arrêter et d'entreprendre une réflexion. La réflexion nous ramène à d'autres moments de notre vie où la dépendance émotionnelle (plaire, être aimé, répondre aux attentes) et la recherche de la sécurité avaient pris le dessus sur la réalisation de projets importants qui nous auraient permis de nous consolider comme personne. Par exemple nous avons abandonné nos études classiques pour nous marier. Nous avons également laissé passer l'occasion d'écrire un livre - après avoir été approchée par une maison d'édition importante - pour réaliser un projet à la satisfaction de la gestionnaire qui appréciait nos talents et notre travail. Par peur et par besoin de sécurité nous avons laissé passer plusieurs occasions de nous réaliser et de nous consolider comme individu et voilà qu'encore une fois au moment où nous sommes sur le point de compléter un projet important, de fortes pressions sociales et familiales se font sentir.

Nous décidons cette fois-ci que nous allons compléter. Nous avons à choisir entre maintenir le vieux comportement faussement sécurisant au prix de notre santé, de

notre qualité de vie et de notre réalisation ou d'adopter un autre comportement plus conforme à nos valeurs fondamentales et à notre nature, et de prendre la responsabilité de réorganiser notre vie, notre santé et notre carrière en fonction de ces talents et ces valeurs.

Un combat s'installe à l'intérieur entre la sécurité (le moi) et le besoin d'actualisation (le Soi). Nous y voyons aussi l'occasion de délaissier le rôle de « sauveur ». Nous nous entourons de ressources (médecin, tutrice, conseillère, massothérapeute, naturopathe, conjoint, collègues d'études) pour nous aider à gérer la transformation.

#### En résumé

Nous vivons un malaise profond

Notre santé est en péril et notre travail nous empêche non seulement de manifester notre « voix » ou ce qui nous différencie professionnellement comme intervenante en apprentissage, mais on refuse de nous accorder les conditions nécessaires pour réaliser notre projet de fin de maîtrise à cause d'exigences opérationnelles. Nous nous retrouvons dans un cul de sac.

### Les trois phases du processus de discernement de Boyd :

#### ACCUEILLIR

Nous devenons de plus en plus sensible et consciente de nos réactions internes, (frustration, blâme, combat entre répondre à notre besoin et satisfaire les besoins du milieu), et externes (étouffement, tension, migraines, infections répétitives) ainsi qu'aux messages subtils que la vie nous envoie qui nous indique que nous ne sommes pas à notre place. Selon Roman (dans Cameron 1995): « Quand vous vous sentez dévalorisé, en colère ou vidé, c'est le signe que les autres ne sont pas réceptifs à votre énergie. » (traduction libre) (p. 29)

#### RECONNAÎTRE

Nous reconnaissons que notre vieille façon de penser et de faire est en train de nous détruire. La dépendance émotionnelle engendrée par une vieille croyance développée dans l'enfance, selon laquelle notre sécurité et notre survie dépendent de notre capacité à identifier les besoins des autres et à les satisfaire à tout prix - même quand le milieu est dysfonctionnel et qu'il nie nos besoins – et l'impression d'avoir à maintenir ce comportement par peur que quelque chose de pire nous arrive, refont surface. Si nous continuons dans ce pattern, nous risquons le burnout, le désaveu ou le désinvestissement professionnel et encore plus grave, le sabotage d'un projet qui pourrait donner un sens à notre vie.

#### VIVRE UN PROCESSUS DE DEUIL

Nous osons un nouveau comportement. Nous prenons congé du bureau pour plusieurs mois, nous nous distançons des situations familiales en limitant notre

implication et nous nous consacrons à notre santé. Nous réinventons notre vie. Nous bénéficions de ressources qui nous aident dans ce parcours.

La transformation se vit dans des phases de deuil. Boyd mentionne que le deuil, le changement ne se fait pas d'un coup. La vieille façon d'être se « déracine » graduellement et passe par plusieurs séquences de deuil. Nous reconnaissons que la dernière fois que nous sommes passée par une phase de développement et de deuil semblable à celle-ci, c'était il y a six ans dans des circonstances similaires au travail. Après le départ de notre gestionnaire - une personne progressiste et créative qui nous faisait confiance et qui utilisait notre créativité au maximum - nous avons été confrontée à une gestionnaire qui recherchait davantage le contrôle et la sécurité, qui exerçait une micro gestion, ce qui avait eu l'effet d'une démotion. À nouveau sous l'effet de la frustration et de la douleur, nous avons pris un recul et avons fait une réflexion qui nous avait fait prendre conscience du danger de dépendre des autres pour assurer notre sécurité et notre avancement, et de l'importance de prendre en charge notre satisfaction professionnelle. Nous avons pu reconnaître également le « moule » des conditionnements sociaux insidieux qui nous avaient laissé croire qu'une femme ne pouvait construire son succès par elle-même, qu'elle n'avait ni les compétences, ni la force, ni les ressources suffisantes pour le faire et que notre reconnaissance et notre bien-être dépendait d'un mari, d'un patron ou de personnes en autorité. Cette croyance inconsciente était à l'origine de notre auto-sabotage.

Nous réalisons que d'autres vivent des phases de deuil similaires

Alors que nous nous cherchons, que nous sommes en pleine transition et que nous essayons de comprendre tous les malaises physiques qui nous affligent, nous obtenons la transcription d'un article d'Oprah (2007) intitulé *What I know for sure* où elle révèle la source de ses débalancements et les pressions sociales qu'elle a vécues au moment où elle a décidé de prendre soin d'elle et de ralentir ses activités. Elle dit :

Je ne vous direz pas combien de personnes ont mis à défi ma décision de me donner du temps. Je n'ai jamais reçu autant de demandes pour faire quelque chose ou être à un certain endroit qu'au moment où j'ai déclaré que je me retirais de la circulation. Et celles-ci venaient de personnes à qui j'aurais normalement dit oui. Mais j'étais inébranlable dans mon engagement à trouver un équilibre et à réorganiser mes priorités de vie [...]. J'ai peut-être perdu quelques amis, mais je suis certaine que je me suis sauvée moi-même. Et j'ai appris que de prendre la décision de prendre soin de soi est ce qu'on peut s'offrir de plus ultime comme soin de santé. (traduction libre) (What Oprah Knows for Sure : Rejuvenation and Health, Nov. 24, 2007, p. 1) <http://www2.oprah.com/omagazine>.

Nous obtenons également la transcription de son émission avec le Dr. Northrup, auteur de « La sagesse de la ménopause » dont les réponses sont au cœur de notre questionnement. Tout comme Boyd, le Dr. Northrup rejoint des couches inconscientes de la psyché pour expliquer les malaises. Elle soutient que:

[...] votre santé dépend de ce qui se passe dans votre esprit, votre corps et votre âme, et vos symptômes sont en fait la façon qu'utilise votre âme pour amener votre attention sur des questions plus profondes. « Vous êtes en travail avec vous-même puisque tout ce qui ne sert plus vos buts les plus élevés et votre santé optimale, commence à s'éloigner et votre corps vous donne des signaux [...] Et votre âme dit, « Et moi? Et moi? Et votre corps se met à manifester des symptômes pour vous frapper sur la tête jusqu'à ce que vous vous réveilliez. (traduction libre) <http://www2.oprah.com/health/yourbody>, Nov. 24, 2007, p. 2)

Cette analyse de notre expérience de transition au travail dans le contexte de l'approche d'éducation transformationnelle de Boyd, nous permet comme professionnel de mieux en comprendre les concepts et d'intégrer de façon expérientielle les étapes du processus d'éducation transformationnelle de Boyd pour pouvoir en faciliter l'apprentissage.

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Boyd**  
**Théorie de l'éducation transformationnelle**

Historique et influences	Concepts-clés de la transformation	Le niveau de la transformation	Outils pour favoriser la transformation	Difficultés d'application	Compétences pour favoriser et accompagner la transformation	Éléments andragogiques
<p><i>Sa notion de la transformation est basée sur la définition de la transformation personnelle de Jung : « Une transformation personnelle est un changement fondamental de la personnalité impliquant à la fois la résolution d'un dilemme personnel et une expansion de conscience avec pour résultat une plus grande</i></p>	<p><i>L'éducation transformationnelle a pour objectif l'élargissement de la conscience et la réalisation du Soi par l'intégration des différentes composantes de la personnalité (ego, inconscient individuel et collectif).</i></p> <p><i>Le développement de la conscience et l'actualisation du Soi passent par deux phases :</i></p> <p><i>a) Différenciation (première moitié de</i></p>	<p>Holistique : intégration des dimensions intérieures (subconscient) et extérieur (ego) de la personnalité.</p> <p>Au niveau du Soi, de l'Âme.</p>	<p>Dialogue avec la partie inconsciente : la personne apprend à entretenir un dialogue avec les différentes composantes du Soi par l'imagination la réflexion critique et la contemplation – stimulés par l'utilisation des métaphores.</p> <p>Petits groupes d'apprentissage qui encouragent et supportent le</p>	<p>Déséquilibre et processus de deuil nécessitent courage et volonté de lâcher prise sur d'anciennes façons d'interpréter le monde et ses expériences pour ouvrir à une nouvelle façon d'être plus intégrée par rapport au Soi et à l'univers autour.</p>	<p>Les deux compétences ou qualités nécessaires à celui qui veut faciliter des ouvertures de conscience sont être:</p> <p>1) Un guide éclairé : Compétence pour soutenir l'effort de dialogue intérieur de l'apprenant. Avoir fait l'expérience de s'être engagé dans un processus intérieur de dialogue transformationnel.</p>	<p>L'approche est non-directive : L'éducateur d'adulte joue le rôle d'un guide. Il ne conseille pas, ne dirige pas, il présente une série de réponses. Pour Boyd l'éducateur d'adulte est un « facilitateur du pouvoir spirituel » (1988 : 282).</p> <p>L'apprentissage est autodirigé. L'élan vient de la personne et nécessite,</p>

<p><i>intégration de la personnalité.</i> » (traduction libre) (Boyd, 1989 : 459)</p> <p>Le concept du Soi (le moi supérieur) central à sa théorie est également inspiré par Carl Jung. En opposition à l'idée que la personnalité est contrôlée et déterminée par l'ego (le moi inférieur)</p> <p>Influences humanistes.</p> <p>Influences critiques.</p>	<p>la vie) c'est-à-dire le développement de qualités, connaissances et attitudes qui forment l'individualité de la personnalité (l'ego), et;</p> <p><i>b) Intégration</i> (deuxième moitié de la vie) c'est-à-dire l'harmonisation de la personnalité (conscience inférieure) avec la conscience supérieure (le Soi)</p> <p><i>Le discernement</i> est un processus davantage contemplatif qu'analytique qui génère des ouvertures de conscience et l'illumination.</p> <p>Le processus de « discernement » s'effectue en trois</p>		<p>questionnement personnel menant à la transformation</p>	<p>La personne peut décider à différentes étapes du processus d'abandonner. Elle peut également régresser à une phase antérieure du deuil avant de passer à la prochaine étape.</p> <p>La pratique de l'approche est complexe et exigeante. Nécessite de repérer les messages abstraits en provenance du subconscient, d'être relaxé et de faire confiance au processus.</p> <p>Difficulté d'application</p>	<p>En connaître les étapes.</p> <p>2) Un critique empathique :</p> <p>a) Le praticien encourage le participant à questionner son comportement actuel b) adopter une position critique par rapport à la partie consciente (l'ego) qui cherche à maintenir le comportement et c) s'engager dans un processus de discernement qui mène à un nouveau futur et une personnalité mieux intégrée.</p> <p>Empathie, authenticité, ouverture (non-jugement).</p> <p>Bonne compréhension de</p>	<p>courage, honnêteté, volonté et travail.</p> <p>Part d'un dilemme. La personne vit une désorganisation suivie d'une réorganisation.</p> <p>Vise l'auto-actualisation de la personne, c'est-à-dire le plein développement de la personne et du potentiel par une intégration et un accord du conscient et de l'inconscient.</p> <p>Boyd libère le potentiel humain par l'intégration des parties inconscientes plutôt que la suppression des conditionnements.</p>
--	---	--	--	--	---	---

	<p>étapes :</p> <p>a) l'identification d'un malaise</p> <p>b) la reconnaissance d'une façon de penser qui m'empêche d'être congruent à l'univers autour.</p> <p>c) un processus de deuil s'en suit.</p> <p>Le processus de <i>deuil</i> est l'élément central du processus éducatif.</p> <p>Les quatre étapes du processus de deuil:</p> <p>1) paralysie et panique</p> <p>2) on s'attache à une ancienne façon de faire et on blâme l'environnement pour la frustration ressentie</p> <p>3) désorganisation et désespérance (les tentatives pour maintenir le</p>			<p>en milieu formel. Nécessité de temps. Ne peut s'appliquer à l'intérieur d'un cadre formel d'éducation.</p>	<p>la dynamique de groupe, du rôle du guide et de l'apprenant dans un tel apprentissage.</p>	<p>Part de l'expérience de l'ici maintenant.</p>
--	--	--	--	---	--	--

	<p>comportement ne fonctionnent plus) 4) rééquilibre et réintégration (poursuite d'un processus de croissance vers une nouvelle façon d'être)</p> <p>Le processus de transformation ressemble davantage à un voyage contemplatif (fait de transitions et de phases de deuil) et mène à <i>l'émancipation.</i></p>					
--	---	--	--	--	--	--

**Grille de synthèse**  
**Étude du thème de l'apprentissage transformationnel**  
**Selon English et al. (2003)**  
**La pratique de l'éducation spirituelle**

Historique et influences	Concepts-clés de la transformation	Le niveau de la transformation	Outils pour favoriser la transformation	Difficultés d'application	Compétences pour favoriser et accompagner la transformation	Éléments andragogiques
<p>Influence humaniste – élan d'auto-actualisation, recherche de sens.</p> <p>Influence constructiviste</p> <p>Influences critique : discernement</p> <p>Influence de Freud et Jung en Occident: compartimentalisation des différents aspects du mental -ego, subconscient, conscient collectif et de la pensée chrétienne. La</p>	<p>Différentes formes d'intelligence : intelligence spirituelle</p> <p>Dimension holistique de l'apprentissage.</p> <p>Intégration corps-esprit.</p> <p>Spiritualité du travail [spiritualité dans l'action] versus spiritualité contemplative</p> <p>Fonctions psychiques</p>	<p>Holistique : intégration des corps physique, émotionnel et mental et connexion à une force plus grande d'esprit.</p> <p>Importance d'honorer le corps.</p>	<p>Dialogue</p> <p>Discernement : discipline spirituelle</p> <p>Méditation</p> <p>Contemplation</p> <p>Journal réflexif</p> <p>Rituels</p> <p>Éthique du changement en organisation</p>	<p>Préoccupation commune chez les auteurs en spiritualité : le manque de stratégie pratique pour spiritualiser l'environnement.</p> <p>Contradiction entre le Développement des Ressources humaines – les programmes en santé mieux-être visent l'amélioration du rendement et sont centrés sur les besoins de</p>	<p>Vocation –basée sur sa propre démarche spirituelle.</p> <p>Congruence : intégration de la spiritualité dans tous les aspects de sa vie et inclusion de la spiritualité comme une dimension importante du développement.</p> <p>Courage d'intégrer la spiritualité dans sa pratique et d'être perçu</p>	<p>Apprentissage auto-dirigé mais à l'intérieur d'une structure : préparation, facilitation, évaluation.</p> <p>L'apprenant et la discipline sont au centre de l'apprentissage.</p> <p>L'éducateur modèle la dimension spirituelle à travers sa démarche. Il n'est pas un</p>

<p>conscience est localisée dans le mental et dissociée du corps. L'égo prédomine. On peut observer les effets de la pensée de Freud et la dichotomie corps-esprit qui se répercute en éducation et en organisation. On traite l'esprit à part et seulement l'élite y a accès. Le monde matériel et les facultés mentales prédominent en éducation comme en organisation et règnent en souverains. Visent l'auto-gratification. L'esprit, la créativité sont perçus comme aléatoires, instables et non sérieux.</p> <p>La majorité des théoriciens sont influencés par la pensée de Freud et la chrétienté dont les</p>	<p>versus conscience.</p>			<p>l'organisation - plutôt qu'à répondre au développement d'une spiritualité authentique.</p> <p>L'esprit est considéré comme quelque chose à part. Le corps est négligé.</p> <p>Nécessité de temps et d'ouverture à la diversité.</p> <p>Très haute discipline spirituelle de la part de l'enseignant.</p> <p>Peur d'être accusé de prosélytisme, de visions courtes, de manque de professionnalisme de la part des éducateurs.</p>	<p>comme différent.</p> <p>Respect de l'apprenant : l'éducateur n'est pas un expert en tout il écoute et encadre : planification, facilitation et évaluation de l'expérience éducative.</p> <p>Reconnaissance de sa dimension d'Âme (« se créer un espace sacré est plus une fonction d'attitude que d'endroit » (English et al (2003) (p. 81)</p> <p>Connaissance des différents modèles en spiritualité.</p> <p>Capacité d'accueillir la négativité, de modeler le respect</p>	<p>expert. Il écoute, encadre, amène l'apprenant à se questionner et l'invite à explorer des dimensions plus profondes de sa réalité.</p>
---	---------------------------	--	--	--	--	---

<p>principes religieux ont coloré leur pratique d'enseignement :</p> <p>Freire Dewey Lindeman Mezirow (changement de perspective) Boyd (discernement)</p> <p>Influences de l'Orient</p> <p>Wilber propose une intégration des deux influences plutôt qu'une polarisation.</p>				<p>Danger que la pratique spirituelle soit manipulée par l'employeur pour tenter de changer l'employé à ses propres fins et masquer des problèmes organisationnels d'origine systémique.</p> <p>Peur d'ingérence dans la vie privée des apprenants.</p>	<p>et l'acceptation de la différence pour permettre à l'enseignement d'évoluer.</p>	
---	--	--	--	---	---	--

## L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL EN ÉDUCATION DES ADULTES COURANTS DE PENSÉE, HISTORIQUE ET FONDEMENTS 1885-2007

1885 Hermann Ebbinghaus Théoricien	1925 Dewey Théoricien	1926 Lindeman Interprète (Morita 1928 contemporain de Freud)	1940 Habermas Théoricien	1969/1976 Rogers Théoricien	1968 Knowles Théoricien	1969 Freire Théoricien	1978 Mezirow Théoricien	1988 Boyd Théoricien	2003 English, Fenwick & Parsons Interprètes	1992/1994 Cranton Interprète	1998/2000/20 05 Taylor Interprète	1999/2007 Merriam, Caffarella & Baumgartner Interprètes
<p>Selon Hergenthal (1988: cité par Merriam et Caffarella, 1999) Ebbinghaus a réussi à affranchir la psychologie de la philosophie en démontrant que les processus mentaux supérieurs associés à l'apprentissage et à la mémoire pouvaient être étudiés expérimentalement. Plusieurs de ses découvertes sur les mécanismes de l'apprentissage et de la mémoire publiées en 1885 sont encore valides aujourd'hui.</p>	<p>Quoi qu'il soit difficile de déterminer à quel moment précis a débuté l'éducation des adultes on peut en associer les débats aux idées et écrits de Dewey (1925, 1933). Deux concepts clés en éducation des adultes lui sont attribuables : pour Dewey, la connaissance passe par l'expérience et l'emphase est mise sur la « réflexion ». (Cranton 1992)</p>	<p>Lindeman s'est inspiré des premiers travaux de Dewey pour produire le premier livre écrit sur l'éducation des adultes. C'est sur ces bases que Knowles a entrepris d'écrire de façon exhaustive sur un domaine qui allait définir l'éducation des adultes et sa pratique pour plusieurs décennies (Cranton 1992). Knowles dit lui-même que la personne qui a le plus influencé sa pensée fut Lindeman. (Knowles, 1985)</p>	<p>La théorie critique a commencé en 1940 avec Habermas. Mezirow a fait des conditions idéales du dialogue réflexif d'Habermas un élément central de son approche de l'apprentissage transformationnel.</p>	<p>Carl Rogers (1969) a développé la théorie de l'apprentissage centré sur la personne à partir de son expérience en psychothérapie. Il a considérablement minimisé le rôle de l'enseignant (en tant que figure d'autorité ou de leader). Il voyait plutôt en l'éducateur d'adulte quelqu'un qui supporte la croissance personnelle, encourage le changement de perception et facilite le développement de la conscience de soi chez l'apprenant. (Cranton 1992)</p> <p>Aux yeux de Rogers, l'expérience est l'autorité suprême (1967, p. 22)</p>	<p>Il a introduit l'andragogie – la théorie de l'apprentissage autogéré – en 1968 (un terme que l'on a pu retracer dans la littérature germanique dès 1833, (Cranton 1992) La théorie de Knowles sur l'andragogie ainsi qu'une grande partie de la recherche et des écrits de l'apprentissage autodirigé sont enracinés dans les théories humanistes influencées par Rogers et Maslow (Merriam et Caffarella, 1999). Son travail nous fournit le modèle d'éducation des adultes le plus couramment accepté en Amérique du Nord (Cranton 1992).</p> <p>Ce n'est qu'à partir de 1970 que les éducateurs d'adulte ont commencé à mettre l'emphase sur ce</p>	<p>Parmi les théoriciens critiques c'est probablement Freire (1972, 1974) qui a eu le plus d'impact en éducation des adultes. Le concept de réflexion est prédominant, dans la théorie de l'éducation libératrice de Freire, ainsi que l'importance du dialogue par lequel les gens analysent, évaluent et expriment des jugements. Il insiste également sur la nécessité de baser l'action sur la réflexion. (Cranton, 1992) Un concept très différent du concept nord-américain qui cherche à combler les besoins des apprenants en leur fournissant des ressources. Contrairement à Mezirow qui est davantage concerné par la transformation personnelle, Freire est beaucoup plus préoccupé par la transformation</p>	<p>La théorie de l'apprentissage transformationnel a d'abord été énoncée par Mezirow en 1978. Elle n'est apparue à l'avant scène qu'à la fin des années 80. La théorie met l'emphase sur la construction des schèmes de sens personnels et sociaux (Merriam et Caffarella, 1999). Pour Mezirow (1991) l'apprentissage transformationnel est un processus essentiellement rationnel (Cranton 1992). Dans sa perspective l'éducation de l'adulte devient le processus par lequel on accompagne l'adulte dans sa recherche de sens de l'expérience par une participation libre et entière au dialogue rationnel qui lui permet de valider les idées exprimées et de</p>	<p>La théorie de l'éducation transformationnelle est en grande partie inspirée de la psychologie des professeurs de Carl Jung. Elle permet de prendre contact avec des dimensions de l'inconscient qui influencent le comportement. Selon Merriam l'éducation transformationnelle de Boyd ouvre la porte à l'intégration de la spiritualité en éducation.</p>	<p>Ils ont procédé à une étude exhaustive des principes, méthodes et approches associés à l'éducation spirituelle en éducation des adultes et soutiennent qu'elle est une composante essentielle de la transformation.</p>	<p>Définit l'éducation des adultes et fournit une vue d'ensemble des modèles théoriques et pratiques de l'apprentissage des adultes incluant l'apprentissage transformationnel.</p>	<p>A passé en revue de nombreuses thèses et essais qui ont été écrits sur la théorie et la pratique de l'apprentissage transformationnel basés sur les travaux de Mezirow. Ses études nous fournissent également un très bon aperçu des limites du modèle et un ensemble d'application pour permettre de faciliter l'apprentissage transformationnel.</p>	<p>Elles ont procédé à une méta analyse et à une synthèse du domaine de l'apprentissage des adultes : le contexte, le développement des théories en apprentissage des adultes et les problèmes reliés à la pratique de l'apprentissage des adultes y compris l'apprentissage transformationnel. (Merriam et Caffarella, 1999)</p>

					<p>qui distingue et caractérise l'apprentissage des adultes (Merriam et Caffarella, 1999).</p>	<p>sociale, par l'éveil de la conscience critique. (Taylor 1998)</p> <p>On l'a exilé du Brésil en 1959 (Taylor, 1998).</p> <p>Le concept de Freire (1970) qui veut que l'enseignant soit sur le même pied d'égalité que l'apprenant semble s'inscrire dans l'idéologie rogerienne (Taylor 1998)</p>	<p>prendre action à partir des prises de conscience générées (Mezirow 1990). (traduction libre) « Dans les années 70 j'ai découvert les écrits de Paulo Freire et d'Ivan Illich, qj sans aucun doute m'ont amené à revoir la validité de mes prémisses sur l'éducation des adultes dans une perspective d'action sociale » (Mezirow 1991, p. xvi). Mezirow (1991, 1995) a reconnu l'influence de Freire sur sa pensée. (Merriam et Caffarella, 1999)</p>					
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--