

KIM LIEN DO

**L'EXPLORATION DU DIALOGUE DE BOHM
COMME APPROCHE D'APPRENTISSAGE :
UNE RECHERCHE COLLABORATIVE**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en technologie de l'enseignement
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PH.D.)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

FÉVRIER 2003

© Kim Lien Do, 2003

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à un mode d'apprentissage proposé par le physicien et philosophe David Bohm, le dialogue. La problématique à la base de l'étude est la fragmentation, associée par plusieurs auteurs à notre mode d'acquisition, de production et d'utilisation de la connaissance. Plusieurs scientifiques de la systémique ont attaqué cette problématique pour mettre de l'avant des théories, des approches et des outils qui puissent mener vers une appréhension globale de la réalité afin de bien considérer la complexité des problématiques qui nous confrontent. Cependant, il est reconnu que la systémique demeure insuffisante. Bohm amène l'idée que la fragmentation n'est pas associée aux résultats compartimentés et disciplinaires de nos activités de connaissances, mais plutôt à l'attitude mentale généralisée qui prédispose l'esprit à voir les séparations entre les choses comme absolues et définitives, plutôt que comme résultat d'un mode de pensée n'ayant qu'une utilité et validité relatives et limitées. Au regard de la fragmentation, dont les racines sont intérieures au mécanisme même de penser, Bohm propose qu'une attention sérieuse portée au processus de penser pourrait amener vers une nouvelle façon de penser plus entière, moins fragmentée. Pour ce, il propose une approche singulière qui est la pratique du dialogue. La pratique du dialogue est considérée par certains comme un outil puissant permettant la formation d'un esprit recadrant, c'est-à-dire capable de remettre en question les modèles mentaux, qui souvent à notre insu, influencent la pensée. La problématique spécifique de notre étude est circonscrite à l'appropriation du dialogue qui, malgré son apport probable, demeure difficile et confuse, en raison de sa nature complexe. Relever les difficultés d'appropriation du dialogue au moment même où elles sont vécues par les participants pour les réinvestir immédiatement au processus du dialogue de Bohm, dans une perspective d'apprentissage, constitue le but de notre étude. Réalisée selon la démarche d'une recherche qualitative, l'étude a consisté, dans un premier temps, au déploiement d'une expérimentation de la pratique du dialogue, respectant l'esprit et le sens de la proposition de Bohm. La recherche-action réalisée avec un groupe de 25 participants s'est déroulée sur 8 mois. Dans un second temps, à travers une analyse de contenu des verbatims des séances de dialogue, choisies en alignement avec le but de notre recherche, notre étude

relève les difficultés rencontrées dans la pratique et fait ressortir celles qui sont susceptibles d'entraver le dialogue. Il en ressort que les difficultés, qui en premier lieu sont perçues comme des obstacles, se sont avérées être, avec la pratique, des opportunités pour l'observation et l'exploration du processus de penser. Les résultats de notre recherche se veulent utiles aux participants, mais aussi à ceux qui voudraient s'initier à la pratique du dialogue ou à des communautés de chercheurs intéressés par le dialogue. L'étude contribue, par ailleurs, à enrichir l'état de la recherche sur le dialogue, à date peu développée.

Kim Liên Do, MBA

Jacques Lapointe, Ph.D, professeur au
département d'étude sur l'ensei-
gnement et l'apprentissage - FSE

Mario Cayer, Ph.D, professeur au
département de management - FSA

ABSTRACT

A Collaborative Inquiry into the lived experiences of Bohm's Dialogue

by Kim Lien Do

This descriptive, exploratory research explores the notion of Dialogue as proposed by the physicist/ philosopher David Bohm. Central to Bohm's thesis is the notion of fragmentation in relation to how we acquire, produce and utilize knowledge. The goal is a greater understanding of reality in all its complexity, focusing more on relationships and complete entities rather than parts and particulars. However, elaborating what constitutes systemic thinking is not, in itself, sufficient for Bohm. Instead of linking fragmentation to bounded enactments of disciplinary knowledge construction, Bohm proposes fragmentation as a pervasive and prevalent mental attitude, one that systematically re-enacts absolutist and definitive distinctions. In other words, fragmentation is rooted in the functioning of the mind itself. Bohm invites us to give serious attention to these thought processes and to resist fragmentation by becoming aware of its invasive presence via the practice of Dialogue. The assumption being that by becoming more aware of the prevalence of fragmentation our abilities to resist it or create alternative modus operandi will be enhanced. This practice of inquiring into our mental models is considered a powerful approach to re-frame our mindsets. Yet, the practice of Bohm's Dialogue is complex, often confusing and sometimes difficult. This research focuses on the appropriation of Bohm's Dialogue, to denote the difficulties of living “the Dialogue according to Bohm”. The study is action research based. Dialogue sessions composed of 25 participants took place over 8 month period. Analysis shows that the very difficulties and/or hindrances evoked by the Dialogue process often served as the essential elements necessary for in-depth exploration of both individual and collective thinking processes. Such findings will certainly be of interest to participant-practitioners of Bohm's Dialogue. In addition, such findings may also be of interest to those who wish to initiate themselves to this innovative practice. This study aims to contribute to research efforts pertaining to Bohm's Dialogue which are presently in their early stages of development.

AVANT-PROPOS

La réalisation de cette recherche représente pour moi le fruit d'un processus d'apprentissage constamment stimulé et supporté par mon directeur de recherche, Monsieur Jacques Lapointe, par mon co-directeur de recherche, Monsieur Mario Cayer, ainsi que par ma conseillère, Madame Renée Fountain. Sans leur support indéfectible et leur direction confiante, patiente et autonomisante, cette thèse n'aurait jamais pu être réalisée. Leur disponibilité, leur savoir-faire, leur savoir-dire, leur savoir-écouter, leur savoir-être et leur sagesse m'ont accompagnée et nourrie le long de toutes les étapes de mon projet. C'est avec humilité et admiration que je remercie ces guides généreux, patients et profondément habités par un humanisme exceptionnellement dialogique. Je leur adresse mes profonds remerciements et toute ma gratitude.

Mes remerciements et ma gratitude s'adressent à Monsieur Thierry Pauchant et Madame Marie-Ève Marchand, qui ont spontanément accepté, malgré leurs préoccupations, d'agir respectivement comme examinateur externe et examinatrice de cette thèse. Par votre lecture active, attentionnée et minutieuse, vous avez contribué à travers des suggestions pertinentes à l'amélioration de la qualité générale de la thèse. Je vous suis profondément reconnaissante.

Cette recherche a été rendue possible, par ailleurs, par le support méthodologique des professeurs Serge Desgagné et Margot Kaszap. Je leur suis reconnaissante et je leur adresse mes sincères remerciements.

J'adresse mes chaleureux remerciements aux facilitateurs de la pratique du dialogue que sont Messieurs Clément Sirois et Gérard Ruelland. Leurs savoir-faire et leur savoir-être ont stimulé le goût du risque des participants dans leur appropriation du dialogue de Bohm ainsi que leur persévérance au cours des huit mois d'expérimentation. À Monsieur Michel Leclerc, qui a assuré les facilités logistiques des séances régulières de dialogue, je transmets mes sincères remerciements. Je voudrais souligner particulièrement la collaboration généreuse et constante de Mesdames Carole Sierpien et Loesha Lavoie qui se

sont jointes au forum des facilitateurs pour une réflexion commune au regard du vécu du groupe et des pistes de facilitation.

Je remercie sincèrement les participant(e)s du groupe de dialogue. Sans leur collaboration soutenue, l'exploration persévérante du dialogue de Bohm n'aurait été possible. Christiane Blaser, Diane Bergeron, Estelle Boivin, Marie-Thérèse Bourbonnais, Denise Caron, Ginette Dumont, Marthe Gagnon, Hélène Guindon, Eliza Hoffman, Loesha Lavoie, Claire Savard, Carole Sierpien, Robert Bouchard, Cyril D'Almeida, Claude Couture, Paul Germain, Christian Lafrance, Jacques Lapointe, Michel Leclerc, André Ouellet, Gérard Ruelland, Clément Sirois, Bernard Vallée, Youssouf Sanogo, je vous réitère mes profonds remerciements pour votre participation authentique, entière et persévérante.

Je ne saurais exprimer toute ma reconnaissance envers Mesdames Marie-Thérèse Bourbonnais, Loesha Lavoie, Claire Savard et Carole Sierpien, Messieurs Christian Lafrance, Jacques Lapointe, Paul Germain et André Ouellet qui m'ont appuyée et soutenue dans la validation des catégories qui ont émergé de l'analyse des données. Leur participation généreuse m'ont permis de réaliser une recherche qui se veut collaborative, tant dans la collecte des données que dans son analyse.

Il me tient à cœur de mentionner l'aide généreuse de l'Université du Québec et de la Télé-université que j'ai reçue sous forme d'un congé prolongé, permettant de me consacrer entièrement à l'analyse des données et à la rédaction de l'étude.

Je ne saurai exprimer toute ma gratitude envers la docteure Geneviève Deviller, pour son accompagnement indéfectible et pour son écoute attentive dans les moments les plus angoissants de mon cheminement doctoral.

À Monsieur Jean-David Lafrance qui m'a soutenue dans la correction linguistique de la thèse, je dis merci pour sa collaboration.

L'affection de plusieurs m'a soutenue dans mon parcours d'apprentissage. Dominique Avoine, Andrée Babin, Louis Bélanger, Michèle Bélanger-Houde, André Bernier, Louise Bertrand, France Bilodeau, Jonathan Bouffard, Marie-Thérèse Bourbonnais, Hélène Brunelle, François Castelnérac, Diane Castelnérac, Jacques Daignault, Jacques Corbin,

Denis Dion, Jean-Marc Dion, Kim-Anh Do, Kim-Vinh Do-Lascar, Benoît Dorval, Thinh-Dat Du, Viêt-Chung Duong, Yvan Duperré, France Fiset, Johanne Fortier, Jocelyne Fortin, Jean-Pierre Fournier, Marthe Gagnon, Claude Gendron, Pauline Giasson, Denis Gilbert, Émilien Gohier, Colette Groleau, France Henri, Danaletchmee Heron, Nathalie Houde, Yves Jean, Luc Lachapelle, Armande Lafrance, Johanne Lavigne, Loesha Lavoie, Nicole Lebrun, Michel Lebrun, Robert Maranda, Rénaud Marchand, Jacques Marcotte, Anne Marrec, JeanPierre Masson, Cong-Trong Nguyen, Le Nguyen-H., Lucie Painchaud, Roger Paquin, Jean-Sébastien Pilote, Hélène Rainville, Nancy Rochon, Gisèle Tessier, Binh-Minh Thai, Ngoc-Phu Tran, Michel Umbriaco, Louis Villardier, Jean-Dominique Villeneuve, Kathleen Villeneuve, Pierre Vinet, Vincent Vinh-Hung, Ngoc-Can Vu, Han-Viet Vu, votre présence m'a été d'un réel soutien; je vous suis reconnaissante.

À mon grand ami Christian Lafrance, avec lequel j'ai partagé les joies et les affres du cheminement doctoral, je dis mille mercis pour sa collaboration généreuse et son tendre soutien indéfectible.

À mon grand ami Christian Lafrance qui a partagé avec moi, joies et affres du cheminement doctoral, je dis mille mercis pour sa collaboration généreuse et son tendre soutien indéfectible.

À ma chère enfant Marie-Dominique, ma chère sœur Kim-Thu, mon beau-frère Chinh-Liêm mes nièces Vân-Anh et Trâm-Anh, ma mère Thi-Phuong, qui m'ont tendrement encouragée et soutenue au cours de ce long cheminement, je dis merci du fond du cœur.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	iii
AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES SCHÉMAS	xv
LISTE DES ENCADRÉS	xvi
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES ANNEXES	xviii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE CONTEXTE	5
1.1.1 Un constat : notre monde vit des difficultés globales, complexes et ingérables	5
1.1.2 Nos approches éducatives et nos systèmes éducatifs sont interpellés	7
1.1.3 Les réflexions quant aux causes de ces difficultés	10
1.1.4 Une tentative pour dépasser le paradigme réductionniste	15

1.1.5	L'apport de Bohm : vers un mode de penser non réductionniste et fragmenté	18
1.2	LA PROBLÉMATIQUE QUI SOUS-TEND NOTRE RECHERCHE	27
1.2.1	Le Dialogue : sa nature et son potentiel.....	29
1.2.2	L'intérêt du dialogue de Bohm dans la communauté scientifique.....	34
1.2.3	Les difficultés d'appropriation du dialogue de Bohm	38
1.2.3.1	La confusion autour de la compréhension et de la pratique du dialogue	39
1.2.3.2	Les difficultés de la pratique du dialogue	42
1.2.3.3	Les éléments lacunaires du dialogue	47
1.3	LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	49
1.3.1	Le but de la recherche	50
1.3.2	Les objectifs de la recherche.....	50
1.3.2.1	Les objectifs reliés à la dimension recherche.....	50
1.3.2.2	Les objectifs de formation/apprentissage	51
CHAPITRE 2 : LES CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET CONCEPTUEL		53
2.1	LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LE CONSTRUCTIVISME ET SON PROLONGEMENT, LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME	54
2.1.1	Ce qu'est un paradigme	55
2.1.2	Le paradigme positiviste.....	56
2.1.3	Le paradigme constructiviste/socio-constructiviste.....	59
2.1.4	Notre paradigme de recherche	66
2.2	LES CADRES THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	69
2.2.1	L'esprit et le sens du dialogue de Bohm.....	69
2.2.2	Le cadre des théories sous-jacentes à notre recherche.....	73
2.2.2.1	La théorie des organisations apprenantes et la discipline des modèles mentaux	74
2.2.2.2	La théorie des représentations sociales	85

2.2.2.3	La théorie des systèmes d'activités humaines (SAH) complexes.....	91
2.2.3	L'apprentissage de niveau 3	99
2.2.3.1	La typologie des niveaux d'apprentissage de Bateson.....	99
2.2.3.2	L'interprétation de certains autres auteurs au regard de l'apprentissage 3 au niveau individuel.....	104
2.2.3.3	L'apprentissage 3 au niveau organisationnel ou collectif	107
CHAPITRE 3 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE		117
3.1	LA NATURE ET LE FOCUS DE LA RECHERCHE	118
3.2	L'APPROCHE, LA STRATÉGIE ET LA MÉTHODE DE RECHERCHE.....	119
3.2.1	La recherche collaborative.....	120
3.2.2	Les bases conceptuelles de la recherche-formation.....	123
3.2.2.1	La co-construction entre partenaires concernés	123
3.2.2.2	La caractéristique double de l'approche collaborative de recherche	129
3.2.2.3	La médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique	132
3.3	LA CONCEPTION DÉTAILLÉE D'UNE EXPÉRIMENTATION DU DIALOGUE.....	133
3.3.1	La structure du dialogue ou ce qui rend possible la pratique du dialogue.....	133
3.3.1.1	La pratique du dialogue se fait en grand groupe	133
3.3.1.2	La pratique du dialogue s'effectue dans un espace libre : sans agenda, sans leadership, ni but apparent, sans aucune règle stricte sur le déroulement d'un dialogue	134
3.3.1.3	Au cœur de la pratique du dialogue réside la suspension.....	137
3.3.2	La constitution du groupe de dialogue dans le cadre de notre expérimentation	141
3.4	LE REGISTRE DE RECHERCHE ET LE REGISTRE DE FORMATION DANS LE CADRE DE L'EXPRIMENTATION DU DIALOGUE.....	144
3.4.1	Le registre de recherche.....	144
3.4.1.1	Le processus de la recherche et l'interprétation collective.....	145
3.4.1.2	L'instrumentation préliminaire pour guider les observations et la réflexion.....	146

3.4.1.3	Les modalités de cueillette des données.....	148
3.4.1.4	Le traitement des données pendant le déroulement de l'expérimentation	149
3.4.2	Le registre de formation.....	149
3.4.2.1	Les considérations de base	149
3.4.2.2	La stratégie de formation.....	150
3.4.2.3	Le contenu du registre de formation.....	152
3.5	LES MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES POST-EXPÉRIMENTATION	152
3.5.1	La sélection des données pour l'analyse de contenu	152
3.5.2	L'analyse de contenu	153
3.5.2.1	L'analyse qualitative de discours	153
3.5.2.2	La triangulation	155
3.6	LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ D'UNE RECHERCHE CONSTRUCTIVISTE.....	156
 CHAPITRE 4 L'EXPÉRIMENTATION		164
4.1	LE RECRUTEMENT ET LA PLANIFICATION D'UN CALENDRIER D'EXPÉRIMENTATION PRÉLIMINAIRE : UNE ENTREPRISE COLLABORATIVE.....	165
4.1.1	La tenue d'un séminaire d'introduction au dialogue de Bohm.....	169
4.1.2	La tenue d'un exposé sur le projet et la méthode de recherche	170
4.2	LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	172
4.2.1	Les séances de pratique.....	172
4.2.2	Les thèmes abordés	174
4.2.3	La facilitation : une entreprise collaborative	176
4.2.4	La participation et la persévérance	179
4.2.5	Les données générées et recueillies	182
4.2.6	Les apports de facilitation non prévus initialement	183

CHAPITRE 5 L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES186

5.1	LE QUESTIONNEMENT/L'APPROFONDISSEMENT	189
5.1.1	Le potentiel du questionnement/approfondissement pour la prise de conscience du fonctionnement de la pensée	190
5.1.2	Le focus du questionnement/approfondissement.....	191
5.1.3	Ce qui est susceptible de favoriser ou d'entraver le questionnement/approfondissement.....	197
5.1.3.1	Le contenu/sujet	197
5.1.3.2	Le processus	200
5.1.3.3	L'implication du participant : non évitement, risquer et confronter	205
5.1.3.4	La structure du dialogue.....	213
5.1.4	La synthèse de la catégorie	229
5.2	LES MATÉRIAUX BRUTS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE	235
5.2.1	Les énoncés prescriptifs, ontologiques, les affirmations catégoriques et les attitudes autoritaires	235
5.2.1.1	Leur potentiel	235
5.2.1.2	Notre résumé et interprétation.....	239
5.2.2	La conviction/le dogmatisme.....	241
5.2.2.1	Leur potentiel	241
5.2.2.2	Notre résumé et interprétation.....	244
5.2.3	Le mode Actions /Réactions	245
5.2.3.1	Son potentiel.....	245
5.2.3.2	Notre résumé et interprétation.....	249
5.2.4	La dualité / l'affrontement.....	250
5.2.4.1	Leur potentiel	250
5.2.4.2	Notre résumé et interprétation.....	252
5.2.5	Le jugement	253
5.2.5.1	Son potentiel.....	253
5.2.5.2	Notre résumé et interprétation.....	256
5.2.6	La synthèse de la catégorie	257

5.3	LES ESSENTIELS DE L'OBSERVATION DU PROCESSUS DE LA PENSÉE	261
5.3.1	L'écoute.....	261
5.3.1.1	Son potentiel.....	261
5.3.1.2	Ce qui est susceptible de faciliter ou d'entraver l'écoute.....	268
5.3.1.3	Notre résumé et interprétation.....	272
5.3.2	La suspension.....	274
5.3.2.1	Son potentiel.....	274
5.3.2.2	Les différentes interprétations et formes de suspension.....	277
5.3.2.3	Ce qui est susceptible de rendre possible ou d'entraver la suspension	279
5.3.2.4	Notre résumé et interprétation.....	283
5.3.2.5	L'analyse des différentes pratiques de suspension	285
5.3.3	L'effet miroir immédiat.....	291
5.3.3.1	Son potentiel.....	291
5.3.3.2	Ce qui est susceptible de faciliter ou d'entraver l'effet miroir	294
5.3.3.3	Notre résumé et interprétation.....	296
5.3.4	La multirationalité.....	297
5.3.4.1	Son potentiel.....	297
5.3.4.2	Ce qui est susceptible de favoriser ou entraver la multirationalité	300
5.3.4.3	Notre résumé et interprétation.....	301
5.3.5	Être conscient, prendre conscience de	302
5.3.6	La synthèse de la catégorie	304
5.4	L'ENVIRONNEMENT DIALOGIQUE	310
5.4.1	Le climat de confiance.....	310
5.4.1.1	Son potentiel.....	310
5.4.1.2	Ce qui est susceptible de favoriser ou d'inhiber le climat de confiance	310
5.4.1.3	Notre résumé et interprétation.....	313
5.4.2	L'ouverture.....	313
5.4.2.1	Son potentiel.....	313
5.4.2.2	Ce qui est susceptible d'entraver ou de rendre possible l'ouverture	315
5.4.2.3	Notre résumé et interprétation.....	317

5.4.3	Le respect.....	318
5.4.3.1	Son potentiel.....	318
5.4.3.2	Notre résumé et interprétation.....	319
5.4.4	La synthèse de la catégorie.....	320
5.5	LES RÉFLEXIONS / LES MÉTA-RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS DIALOGIQUE.....	323
5.5.1	Les réflexions/méta-réflexions sur les croyances et les processus les créant.....	323
5.5.2	Les réflexions sur les présupposés.....	327
5.5.3	Les réflexions/méta-réflexions sur les patterns d'interactions et les habitudes mentales.....	328
5.5.4	Les réflexions/méta-réflexions sur l'essence du dialogue.....	334
5.5.5	Les réflexions sur le processus de penser.....	335
5.5.6	La sensibilité aux nouvelles habitudes mentales dialogiques.....	338
5.6	LA CONCLUSION.....	342
CHAPITRE 6 : LA CONCLUSION GÉNÉRALE.....		348
6.1	LES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	349
6.2	LES PERSPECTIVES ÉPISTÉMOLOGIQUE ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	352
6.3	LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	357
6.4	LE DÉPLOIEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	360
6.5	LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	364
6.6	LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	368
6.7	LES AVENUES DE RECHERCHES FUTURES.....	369
6.7.1	Le dialogue et l'apprentissage à bien penser.....	369
6.7.2	La pratique du dialogue et le degré de développement de la personne.....	373

6.7.3 Le dialogue et le fonctionnement de l'esprit376

6.7.4 La pratique du dialogue de Bohm et l'explicitation du vécu de la
pensée.....377

6.7.5 Le dialogue de Bohm et l'environnement péri-dialogique378

LA BIBLIOGRAPHIE381

LES ANNEXES398

LISTE DES SCHÉMAS

SCHÉMA 1 :	LE DIALOGUE, VU SOUS L'ANGLE D'UNE APPROCHE D'APPRENTISSAGE.....	33
SCHÉMA 2 :	LA BOUCLE RÉCURSIVE ENTRE VISION DU DIALOGUE ET PRATIQUE DU DIALOGUE.....	73
SCHÉMA 3 :	LES CINQ DISCIPLINES DE LA THÉORIE DES ORGANISATIONS APPRENANTES	78
SCHÉMA 4 :	LA BOUCLE CROYANCES - THÉORIES - PERCEPTIONS - PRATIQUES QUI S'AUTO-VALIDE.....	80
SCHÉMA 5 :	LES NIVEAUX DE COMPRÉHENSION ET LES MODES D'INTERVENTION.....	82
SCHÉMA 6 :	NOTRE PROJET DE RECHERCHE-FORMATION, SELON LE MODÈLE EMPRUNTÉ À DESGAGNÉ & AL. (1997)	131
SCHÉMA 7 :	LES INTERRELATIONS ENTRE LES CATÉGORIES.....	345

LISTE DES ENCADRÉS

ENCADRÉ 1 : LA FORMATION DU GROUPE DES PARTICIPANTS CO-CHEURERS :	
UN RÉSUMÉ	143
ENCADRÉ 2 : LA GRILLE D'OBSERVATION INITIALE.....	147
ENCADRÉ 3 : LA PLANIFICATION INITIALE VS LE DÉROULEMENT EFFECTIF DE	
L'EXPÉRIMENTATION	173
ENCADRÉ 4 : LE PROTOCOLE DE FACILITATION AJUSTÉ.....	178

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES POSTULATS DU POSITIVISME ET DU CONSTRUCTIVISME	68
TABLEAU 2 : LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE NATURALISTE	160
TABLEAU 3 : LES DONNÉES SUR LES PERSONNES S'ÉTANT ENGAGÉES DANS L'EXPÉRIMENTATION	171
TABLEAU 4 : LA PARTICIPATION À LA PRATIQUE DU DIALOGUE	180
TABLEAU 5 : LA RÉPARTITION DU GROUPE STABILISÉ APRÈS LES 4 PREMIÈRES SÉANCES	180
TABLEAU 6 : LA RÉPARTITION DU GROUPE À LA FIN DE L'EXPÉRIMENTATION	181
TABLEAU 7 : UN RÉSUMÉ DE LA CATÉGORIE APPROFONDISSEMENT/QUESTIONNEMENT	234
TABLEAU 9 : UN RÉSUMÉ DE LA CATÉGORIE ESSENTIELS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE	308
TABLEAU 10 : UN RÉSUMÉ DE CE QUI EST SUSCEPTIBLE D'ENTRAVER OU FACILITER LES ESSENTIELS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE	309
TABLEAU 11 : UN RÉSUMÉ DE LA CATÉGORIE ENVIRONNEMENT DIALOGIQUE.....	322
TABLEAU 12 : UN RÉSUMÉ DE LA CATÉGORIE RÉFLEXIONS/ MÉTA-RÉFLEXIONS	341

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 :	LES DIMENSIONS DU DIALOGUE DE CAYER (1996).....	399
ANNEXE 2 :	LE CODE DE DÉONTOLOGIE CONVENU AVEC LES PARTICIPANTS	400
ANNEXE 3 :	LES GRILLES PRÉLIMINAIRES DE SUPPORT À L'OBSERVATION ET DE SUPPORT À LA FACILITATION.....	406
ANNEXE 4 :	LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE COLLABORATIVE SUR LA PRATIQUE DU DIALOGUE	408
ANNEXE 5 :	LES ENJEUX DE LA RECHERCHE	411
ANNEXE 6 :	LE CONTRAT D'ENGAGEMENT DES PARTICIPANTS	418
ANNEXE 7 :	UN RÉSUMÉ DU DÉROULEMENT DES SÉANCES DE DIALOGUE	420
ANNEXE 8 :	LA SÉLECTION DES VERBATIMS POUR FINS D'ANALYSE.....	450

INTRODUCTION

Notre projet de recherche s'inscrit dans cette préoccupation, de plus en plus présente, d'une culture d'apprentissage continu. Cependant, contrairement à l'acceptation courante, qui voit la nécessité d'une culture d'apprentissage afin de mieux " s'adapter " à notre environnement social, économique et technologique, en évolution constante et de plus en plus rapide, notre propos vise une préoccupation plus fondamentale. Une préoccupation qui questionne notre capacité de mettre à jour nos modèles mentaux, c'est-à-dire nos prémisses, nos présupposés et nos croyances qui fondent nos perceptions, notre interprétation, notre raisonnement et nos agirs dans notre monde de plus en plus complexe et interconnecté. Une préoccupation qui interroge le sens même de tout projet éducatif.

Cette préoccupation d'apprentissage s'inscrit d'une part dans la meta-orientation éducative qualifiée de " transformation " selon la typologie de Miller & Sellar (1990) et, d'autre part, dans la philosophie reconstructiviste qu'a mise en relief De Landsheere (1992)¹. Selon la philosophie reconstructiviste, le monde se transforme et l'homme est l'un des éléments dynamiques de cette transformation. Au point de vue ontologique, le reconstructivisme admet que c'est le contexte historique, culturel et groupal qui pèse le plus lourdement sur la détermination de ce qui est tenu pour réalité. Au point de vue épistémologique, dans le reconstructivisme, la vérité est tenue pour relative et se découvre par l'expérience. La découverte de cette vérité dépend des buts que les hommes s'assignent, de ce qu'ils veulent savoir, et le non-rationnel joue un rôle important dans la notion du vrai. Au point de vue axiologique, le reconstructivisme stipule que les valeurs, l'estimation par le groupe de ce qui est bon, sont d'abord liées aux besoins vitaux et aux besoins psychogénétiques (besoin d'appartenance, soif de connaissances...) et que la

¹ Brameld (1956), cité par De Landsheere (1992, p. 17-19), propose de substituer une *philosophie reconstructiviste* à la philosophie progressiste ou pérennaliste : « (...) le reconstructivisme est d'accord sur un point avec le pérennalisme : nous avons un besoin désespéré de clarté et de certitudes, car notre civilisation est plongée dans la confusion et l'égarement. Toutefois, le reconstructivisme n'est pas du tout d'accord avec la solution proposée par le pérennalisme. Au lieu de retourner au moyen âge, il prône la nécessité d'arriver à un consensus aussi large que possible sur les buts suprêmes qui devraient diriger l'homme dans la reconstruction de son milieu.

valeur suprême est l'épanouissement de l'individu en pleine harmonie avec les valeurs nobles approuvées par la société dans laquelle il vit et qu'il contribue à faire progresser selon ses moyens.

Cette préoccupation prendra le chemin de l'exploration du Dialogue de Bohm², un outil considéré puissant par son apport à la transformation de notre façon de penser [Senge, (1990-1994) et Isaac (1993-1999), du MIT Sloan School of Management, Cayer (1996) et Marchand (2002) de l'Université Laval, Pauchant (1995, 2002a et 2002b) des Hautes Études Commerciales].

Le premier chapitre sera consacré à situer cette préoccupation au sein de laquelle s'inscrit notre recherche. Nous y exposons dans un premier temps la problématique globale de la fragmentation qui justifie la pertinence de notre objet de recherche, c'est-à-dire le dialogue proposé par Bohm. Ensuite, nous ferons ressortir la problématique spécifique, qu'est l'appropriation de la pratique du dialogue dans le sens et l'esprit de Bohm, pour camper le but et les objectifs de notre recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre épistémologique, théorique et conceptuel de l'étude. Nous avons inscrit la recherche dans le paradigme constructiviste social, qui postule que toute réalité est construite et co-construite par les acteurs sociaux. La perspective constructiviste s'applique à la "qualification" même de l'étude, conçue ici comme le produit d'une interaction du chercheur avec son objet d'étude, qu'il construit en lien avec d'autres acteurs. Nous recourons à des sources théoriques interreliées, c'est-à-dire à la théorie de systèmes d'activités humaines complexes (Checkland, 1981-1990 ; Lapointe, 1996), à la théorie des organisations apprenantes de la MIT Society for Learning Organisation, à la discipline des modèles mentaux (1990-2000) ainsi qu'à la théorie des représentations sociales (Abric, 1994) et au concept d'apprentissage 3 de Bateson (1977). Ces sources théoriques amènent vers le dialogue de Bohm tout en apportant des référents, des principes et des outils qui ont été mis en application lors de l'expérimentation collective du dialogue de Bohm.

² David Bohm (1917-1994) est connu comme un des grands physiciens de la mécanique quantique. "*La complétude de l'univers*" (1980) a fait de Bohm un leader dans le mouvement scientifique -

Le troisième chapitre explicite la méthodologie de recherche déployée. Nous y décrivons la méthode de recherche adoptée, laquelle est une méthode collaborative de recherche-action inspirée du modèle de Recherche-Formation de Desgagné & al. (1997), et de l'esprit d'investigation coopérative de Reason & al. (1988, 1994). Nous décrivons aussi les instruments de cueillette des informations ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des informations. Nous précisons en dernier lieu les critères de scientificité de la recherche effectuée.

Le quatrième chapitre résume le déploiement de l'expérimentation, en faisant ressortir son caractère collaboratif dans le recrutement des participants et dans la confection de certains outils de support à la pratique du dialogue. Des tableaux au regard de la composition du groupe et de sa persévérance ainsi que les types de données générées au cours de l'expérimentation ont aussi été brièvement synthétisés, de même que les apports de facilitation non prévus initialement qui ont émergé de l'expérimentation du dialogue.

Dans le cinquième chapitre nous faisons l'analyse des données et présentons les résultats. L'analyse systématique des discours, basée sur des verbatims sélectionnés pour leur richesse, nous permet de dresser un tableau d'ensemble des difficultés vécues lors de la pratique du dialogue ainsi que les éléments de facilitation en vue de l'appropriation par les participants du dialogue, dans le sens et l'esprit de Bohm.

Dans le sixième chapitre, les conclusions de l'étude, les limites ainsi que les avenues possibles pouvant orienter des recherches futures sont présentées.

CHAPITRE 1 :

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objet d'exposer la problématique qui sous-tend notre recherche. Afin de la situer, nous nous attardons, dans un premier temps, à décrire le contexte et les réflexions qui sont à la source de notre projet de recherche. Le contexte est alimenté par ce qu'on pourrait qualifier d'un constat général de crise sociétale que font plusieurs chercheurs de diverses sciences sociales ainsi que des réflexions quant aux causes de cette crise. En écho à ce constat, il est aussi fait état rapidement de réflexions au regard des limites que semblent afficher nos systèmes d'éducation quant à leur capacité de former "une tête bien faite"³, apte à mieux composer avec un environnement de plus en plus complexe, c'est-à-dire un environnement instable, en changement perpétuel et imprévisible qui caractérise notre monde actuel.

Nous terminons ce survol par une réflexion et une proposition de David Bohm sur un nouveau mode d'apprentissage dont le but est d'élargir nos capacités à faire face à cette complexité. Cette approche met en lumière, entre autres, la nécessité d'une culture d'apprentissage continu. En particulier, David Bohm apporte des réflexions profondes sur le rôle du processus de la pensée comme facteur à la source de nos difficultés actuelles. La proposition de David Bohm vise une démarche d'apprentissage par l'expérimentation du Dialogue; elle vise une approche expérientielle qui permet de cheminer pour prendre conscience de notre processus de penser. Nous décrivons la nature particulière de cette démarche dans la deuxième section de ce chapitre; cela nous amène à définir la problématique de notre recherche et à en préciser le but et les objectifs.

1.1 LE CONTEXTE

1.1.1 Un constat : notre monde vit des difficultés globales, complexes et ingérables

À la source de la démarche de Bohm que nous étudierons se trouve un constat, maintes fois souligné par plusieurs penseurs, à l'effet que nos sociétés modernes s'enlisent dans des difficultés de plus en plus ingérables, malgré les développements incessants des sciences. Le dernier quart de notre XXe siècle foisonne de réflexions et de manifestes portant sur les

³ Expression en provenance d'Edgar Morin (1999).

multiples difficultés inextricablement enchevêtrées, complexes et globales que vit notre monde.

Fritjof Capra (1983) parlait déjà, il y a plus de quinze ans, de crise complexe, aux multiples dimensions sociales, écologiques et humaines. Genelot (1992) dénonce la situation problématique de notre monde moderne, en la qualifiant de complexe, caractérisée par l'ingouvernabilité de la plupart des grands systèmes, c'est-à-dire les villes, les entreprises, les institutions sociales, l'économie, les organisations internationales, étant donnée l'impuissance des acteurs aux prises avec de piètres résultats, malgré les efforts déployés.

Genelot souligne, de plus (Op. Cit., p. 34-36), que le mouvement de complexification ne cessera de s'accélérer sous l'influence des facteurs suivants : la rapidité des communications, parce qu'il devient de plus en plus difficile aux hommes de comprendre et d'intégrer la multiplicité des informations qu'ils reçoivent et d'ordonner leurs actes selon une logique commune et cohérente; l'essor rapide et l'intégration des nouvelles technologies qui dépassent les capacités humaines d'assimilation; la montée des activités immatérielles, ces médiations entre le monde physique et l'homme qui introduisent un degré de complexité supplémentaire dans notre effort de représentation et dans la communication entre les hommes, rendant l'apprentissage lui-même complexe; la mondialisation de l'économie qui non seulement impose et superpose des logiques mondiales aux logiques nationales de répartition des moyens de production et de distribution des biens et services, mais qui ajoute aussi un accroissement de la pression concurrentielle planétaire, générant dans les pays riches une course folle à l'innovation et une boucle infernale consommation-production auto-alimentée et accélérée en permanence; et, enfin, la mutation de la science et de la pensée scientifique qui ouvrent la voie à une complexification de la pensée elle-même. Cette crise, Edgar Morin (1997) tout autant que Joël de Rosnay (1994, 1995, 1996), Jeremy Rifkin (1996), l'associent à une crise de civilisation, c'est-à-dire à une crise qui questionne nos concepts de progrès, de croissance et de développement.

Ces quelques réflexions nous permettent de constater un malaise profond à l'égard de notre notion de progrès, quel qu'en soit l'angle d'appréciation : social, technologique, économique ou humain. Cette crise, qualifiée de crise de civilisation, n'est pas sans effets pervers. Ces effets pervers se constatent aux plans individuel, social et environnemental.

C'est une situation paradoxale, comme le mentionnent les auteurs, compte tenu des immenses progrès accomplis aux plans scientifiques et techniques. C'est aussi un constat de la complexité et de l'ingérabilité des situations qualifiées de crises qui semblent caractériser l'évolution de nos sociétés dites modernes. Constat enfin d'une situation qui ne semble que s'aggraver, compte tenu des orientations que prennent nos développements technologiques, sociaux, économiques et scientifiques.

Cayer (1996) les résume bien en ces termes :

« Notre monde vit des difficultés, de sérieux problèmes menacent l'équilibre social tout autant que la survie de l'humanité et de la planète. Le constat de l'état écologique est peu encourageant [...]; le tissu social se dégrade avec un écart croissant entre riches et pauvres, le problème de surpopulation dans les centres urbains avec la hausse des taux de criminalité et de violence, l'envahissement de la drogue et de l'alcoolisme, la hausse du racisme et de l'intolérance ; même la paix mondiale est menacée [...]. Dans le monde du travail, l'incapacité des économies industrielles à fournir des emplois significatifs représente le symptôme d'aliénation le plus évident; de plus, le présent système produit des gens marginaux qui n'ont aucune place signifiante dans la société. »

Les multiples dimensions des difficultés de notre monde, relevées par Cayer, s'appuient notamment sur les travaux de Mark (1991), de Berman (1984), et de Harman & Hormann (1990). Elles font écho à de nombreux manifestes et écrits d'imminents chercheurs, philosophes et scientifiques tant en Europe qu'aux États-Unis. Parmi les figures les plus connues de l'Europe, citons notamment Le Moigne (1983-1998), Morin (1977-1999), de Rosnay (1975-1994), Genelot (1992), Reason (1988,1994); et, en Amérique du Nord, Bohm (1980-1991), Capra (1983 -1996), Johnston (1991), Kofman & Senge (1995), Pauchant (1995, 1996), Peat (1987), Rifkin (1995), Schumacher (1978), Schön (1983).

1.1.2 Nos approches éducatives et nos systèmes éducatifs sont interpellés

Le constat d'un monde de plus en plus complexe, confronté aux difficultés multidimensionnelles, renvoie à un questionnement sur la capacité de nos systèmes d'éducation et de nos projets éducatifs. De telles préoccupations ont été exprimées dans le livre blanc de la Commission internationale pour l'Éducation pour le XXI^e siècle :

« L'éducation, pour être source d'espoir, aura à se doter d'une vision partagée, à l'effet ... d'une revalorisation des dimensions éthiques et culturelles, à l'effet

d'une construction continue de la personne, de son savoir, de ses aptitudes mais aussi de sa faculté de jugement et d'action, de sa conscience envers elle-même et envers l'environnement ainsi que de sa capacité à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité... Cette éducation ne peut être satisfaite sans que chacun ait appris à apprendre,... à apprendre à mieux comprendre l'autre, à mieux comprendre le monde,... à échanger pacifiquement, ... à vivre d'harmonie... » (Delors, 1996).

La commission Delors (1996) suggère ainsi un ensemble de buts que doit viser l'éducation au XXI siècle : l'éducation doit viser un apprentissage pour savoir, pour faire, pour être et pour vivre ensemble. Cette éducation vise diverses dimensions selon une perspective qui traverse tous les domaines de vie. Ainsi, les buts de l'éducation, notamment des apprentissages, ne se résument pas simplement à la réussite dans un domaine scientifique, technique ou professionnel et à obtenir un diplôme décrétant une compétence. Des espaces d'apprentissage y sont aussi suggérés. Ceux-ci sont propices à l'interaction entre êtres, de façon pluraliste et participatoire, où le respect et la valeur donnée aux différents systèmes de croyances, de connaissances et de valeurs culturelles doivent être promus. Est aussi suggéré que l'éducation puisse amener les apprenants à acquérir la capacité d'apprendre tout au long de leur vie, d'apprendre à apprendre, à inculquer en quelque sorte un processus d'apprentissage continu, processus qui va au-delà de l'acquisition d'un apprentissage fini, sanctionné par un diplôme. Nous pouvons aussi y voir l'apprentissage en termes de processus qui subvient aux besoins cognitifs, émotifs, psycho-sociaux, éthiques, culturels et artistiques, technologiques, écologiques et spirituels des individus ainsi que des communautés.

Cette vision éducative rejoint les réflexions de plusieurs auteurs au regard de nos approches éducatives et de nos projets éducatifs; notamment Abbott (1995), Botkin & al. (1979), Boulton (1992), Dickinson (1994), Gardner (1991, 1993), Goleman (1995), Fullan (1993), Handy (1995), Korten (1996), Marshall (1996), Naik (1975), Papert (1993), Resnik (1987) et Schank (1995). Ces auteurs ont alimenté les travaux de la Commission internationale pour l'éducation pour le XXIe siècle, menée sous l'égide de l'UNESCO en 1997. Nous faisons ici écho à quelques unes de ces réflexions.

Yan Visser (1999a), directeur de l'unité Learning Without Frontier à l'UNESCO, mentionne qu'un apprentissage constructif s'appuie sur la prise de conscience que, en tant

qu'acteur, l'être humain est un acteur du changement et que, à cet effet, interagir de façon constructive avec le changement dépend de notre capacité à apprendre, particulièrement de notre capacité à apprendre continuellement. Il mentionne «...*qu'apprendre à apprendre est une nécessité; les connaissances devenant obsolètes plusieurs fois au cours d'une vie, il est crucial de développer la capacité de questionner ses propres hypothèses*».

Botkin & al. (1979) ont fait une lecture sévère de nos systèmes éducatifs : «*l'acquisition de perspectives fixes, de méthodes et de règles pour traiter de situations connues et récurrentes [est le propre de nos systèmes éducatifs]. C'est un modèle d'apprentissage qui est façonné pour maintenir le système existant ou un style de vie établi* ».

Manish Jain (1997) fait état, entre autres, des objectifs des parents et des étudiants au regard de l'engagement à l'éducation « *centrée étroitement vers l'obtention d'un travail, avec le premier focus de réussir bien l'examen et d'obtenir un diplôme. Avec ce cadre, peu de valeurs ont été attribuées à l'apprentissage comme un processus essentiel dans un contexte plus large de vie, c'est-à-dire à la culture d'un apprentissage continu. L'éducation a été conçue comme prenant place seulement dans les premières années de la vie d'une personne et l'apprentissage est pensé comme complété une fois la personne graduée.* »

Dans la même veine, Morin (1999a, p. 13) constate qu'« *il y a inadéquation, de plus en plus ample, profonde et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines et, d'autre part, les réalités et problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires. Dans cette situation, deviennent invisibles les ensembles complexes, les interactions et rétroactions entre parties et tout, les entités multidimensionnelles, les problèmes essentiels* »; tout en prônant une réforme de nos systèmes d'éducation, il va plus loin en préconisant même une réforme de la pensée : « *il s'agit d'une réforme, non pas programmatique, mais paradigmatique, qui concerne notre aptitude à organiser la connaissance* » (Op. Cit. p. 20), *une réforme à tous les niveaux d'enseignement* (Morin, 1999a, 2000)⁴.

⁴ Il est nécessaire d'introduire et de développer dans l'enseignement l'étude des caractères cérébraux, mentaux, culturels des connaissances humaines, de ses processus et de ses modalités, des dispositions tant psychiques que culturelles qui lui font risquer l'erreur ou l'illusion. (Morin, 2000, p.11-12).

Ces préoccupations ne sont pas évoquées au nom d'un alarmisme; elles visent simplement à faire état des questionnements soulevés par plusieurs auteurs quant à la capacité, voire à l'adéquation, de nos approches éducatives à répondre à la complexité et aux difficultés de notre monde moderne en perpétuel changement.

1.1.3 Les réflexions quant aux causes de ces difficultés

Tous ces éminents chercheurs et penseurs cités précédemment n'ont pas seulement partagé leur constat sur les difficultés de notre monde. Diverses causes sont mises de l'avant pour tenter d'expliquer cette situation de crise, voire de faillite, aux multiples facettes. Constatant l'échec de nos modèles, notre incapacité à gérer les désordres engendrés par nos "développements" tant scientifiques que sociaux, l'attention s'est focalisée sur deux thèses explicatives à notre avis.

La première, relativement commune et répandue, attribue ces situations de crises à des phénomènes transitoires, liés à l'inadéquation temporaire de nos modèles explicatifs et modes de fonctionnement confrontés à des changements profonds et sans doute trop rapides des nos environnements sociaux et économiques. Notamment, les représentants du Club de Rome (1996) attribuent ces situations de crises à un phénomène de transition vers une société globale; ils s'interrogent sur les conséquences de ces crises et bouleversements sociaux, sur ce que sera la société globale de demain et font ressortir l'inadéquation de la formation de notre esprit à la "globalité" :

« Puisqu'il s'engage dans une société "globale" à laquelle les esprits n'ont pas été préparés, le monde traverse une période de bouleversements et de fluctuations sans précédent. Cette brusque évolution entraîne des réactions souvent négatives, inspirées par la peur de l'inconnu et par la crainte d'une dimension planétaire qui ne semble plus à la mesure humaine. Ces peurs risquent, si l'on n'y prend garde, de les plonger vers les extrémismes les plus dangereux, des nationalismes stériles, des confrontations sociales violentes. Nous ne savons pas ce que sera cette nouvelle société ni la façon dont elle fonctionnera. Nous apprenons à gérer au jour le jour cette période de transition fondamentale, qui peut durer plusieurs décennies, et à préparer un avenir dans lequel l'humanité pourra se développer dans le bien-être et la prospérité. » »

Nous retenons particulièrement l'aspect de globalité, d'interdépendance de plus en plus grande constatée aux plans social, économique et environnemental; situation pour laquelle

nos modèles de gestion politique et économique, nos modes de fonctionnement organisationnel ne semblent pas adéquats ou adaptés; situation pour laquelle nos “ esprits n’ont pas été préparés ”.

Mais plusieurs chercheurs et penseurs cités vont plus loin dans leur approche explicative. Il n’est plus alors question de phénomène transitoire et de l’inadaptation temporaire de nos modèles et de nos organisations et institutions à un nouveau contexte. Plus que les raisons de notre incapacité à résoudre des situations problématiques de plus en plus complexes, il s’agit de comprendre comment notre architecture cognitive et nos modes de fonctionnement sont en cause et engendrent ces situations problématiques de plus en plus complexes et ingérables.

Cette seconde thèse explicative est d’ordre épistémologique selon notre appellation. Elle met en cause notre approche même à la connaissance et à la “ résolution de problèmes ”. Plusieurs auteurs cités, et d’autres, convergent alors vers une explication dont l’essence est notre mode d’acquisition et de production des connaissances qui procèdent, selon eux, par une approche analytique réductionniste⁵, mécaniste, héritée du positivisme scientifique. Approche à la connaissance qui imprégna tous les domaines du savoir.

Le modèle mental fédérateur en cause est le positivisme scientifique qualifié de “ réductionniste et fragmentaire ”, (attribué au paradigme Newton-Descartes). C’est ce modèle qui anime nos croyances et valeurs humaines, sociales et scientifiques et sous l’emprise duquel nous percevons et sélectionnons les données, les analysons, réfléchissons aux solutions, concevons les stratégies d’intervention, décidons des orientations et priorités, planifions, organisons, agissons et évaluons.

Genlot (op. cit., pp. 39-64), rappelle que le paradigme mécaniste, c’est-à-dire cette vision du monde atomiste qui a servi de modèle fédérateur à toutes les pensées dites “ normales ” depuis plus de trois cent ans, s’est imposé de façon quelque peu totalitaire en ne laissant pas de place à d’autres visions du monde. La “ Réalité vraie ” passe par l’objectivité et le rationnel de la science traditionnelle de la matière, celle de Galilée, de Newton et de

⁵ C’est-à-dire une approche qui, pour l’étude d’une situation complexe, consiste à la décomposer en ses éléments, à étudier chaque partie de façon isolée puis à reconstituer le tout à partir de ses éléments.

Huygens, caractérisée par le déterminisme, la réversibilité et la prévisibilité des phénomènes. Sous ce paradigme, l'homme se considérait comme un observateur extérieur et indépendant des phénomènes qu'il étudiait ou qu'il cherchait à conduire. La nature était vue comme une “ *réalité en soi, totalement étrangère à l'homme et indépendante de lui. De même qu'il pensait que cette réalité était “ finie ”, l'homme espérait la dominer un jour complètement, comme on domine un objet ou un animal domestique.* ”, expliquant sans doute, dit-il, notre difficulté actuelle à accepter la complexité par le fait que pendant des siècles le flou, l'incertain, l'auto-organisant étaient rejetés hors du champ scientifique, donc hors du champ de la pensée dominante.

« Notre vision du monde a été totalement conditionnée depuis trois siècles par la science classique. Deux phénomènes se sont conjugués pour produire ce conditionnement : d'une part la science s'est arrogé le quasi monopole de la pensée, d'autre part la science classique, toujours à la recherche d'un modèle explicatif global et totalitaire dans son essence, laissait peu de place à d'autres visions du monde. [...] Nous nous sommes mis à croire, et les scientifiques se sont bien gardés de nous détromper, que l'activité des physiciens, des biologistes et des autres était en tous points “ objective ”, et “ rationnelle ”, que la Science nous révélait la Réalité vraie. [...] ».

Capra (op. cit.) a examiné les influences de la vision mécaniste sur la biologie, la médecine, la psychologie ainsi que l'économie et en a relevé les limites. Cette analyse de Capra met en relief la dimension universelle de l'approche positiviste, voire mécaniste, dans les domaines scientifiques et montre son impact au plan social et culturel : déséquilibre issue d'une fragmentation.

Gareth Morgan (1986, pp. 9-32) met en relief l'influence “ aliénante ” que la vision mécaniste a eu dans la vie de nos organisations, qui sont certes des lieux de travail mais aussi des terrains de pratique (“ practice field ”) pour que nous puissions aiguïser notre créativité, développer les sens de la solidarité et de la coopération. La métaphore de la machine a inculqué un modèle mental au regard des êtres qui peuplent et animent une organisation : ils doivent se comporter comme des rouages de la machine qu'est censée être l'organisation. Ce modèle mental crée et entretient jusqu'à nos jours, dans la plupart de nos organisations, la bureaucratie rigide, déshumanisante, sclérosée et sclérosante.

« Nous devons à des scientifiques des interprétations mécanistes du monde naturel, et à des philosophes et psychologues des théories mécanistes de l'esprit et

des comportements humains. De plus en plus, nous avons appris à employer la machine comme métaphore pour nous-mêmes et pour notre société, et à modeler notre monde selon des principes mécanistes. Ce n'est nulle part plus évident que dans l'organisation moderne. [...] Ces lieux de travail sont conçus comme des machines, et on attend des employés, en fait, qu'ils se comportent comme des rouages de ces machines. [...]. Malgré des réussites, les conceptions mécanistes de l'organisation ont des inconvénients graves. Elles peuvent, en particulier : (a) donner naissance à un type d'organisation qui aura beaucoup de mal à s'adapter aux circonstances ; (b) engendrer une bureaucratie bornée et rigide; (c) avoir des conséquences inattendues et indésirables, si les intérêts de ceux qui travaillent dans l'organisation ont préséance sur les objectifs que l'organisation devait permettre d'atteindre ; et (d) avoir des effets déshumanisants sur les employés, surtout ceux qui sont au bas de l'échelle ».

Dans *l'Introduction à la pensée complexe*, Morin (1990, pp.15-157) fait une critique de ce mode de pensée réductionniste qui rejette le cosmos et le sujet. Il fait ressortir les effets mutilants et examine les chemins parcourus comme tentatives d'échappement à ce paradigme, qu'il appelle le paradigme de la simplification, “ regroupant les principes de disjonction, de réduction et d'abstraction ” appliqués sans discernement. Morin reconnaît du même coup que nous avons encore du chemin à faire pour nous libérer de l'intelligence aveugle héritée d'un tel paradigme avant d'arriver à une “ vraie ” science de l'homme.

L'omniprésence de l'approche mécaniste et du modèle analytique scientifique a, aux dires de plusieurs auteurs, dominé l'ensemble du développement des connaissances et s'est imposé comme l'unique modèle valable de connaissances. L'approche scientifique et le modèle analytique réductionniste se sont imposés dans toutes les sphères de la connaissance. Ils renforcent ce que Kofman & Senge (1995) appellent “ la fragmentation ” qui est, selon eux, un “ dysfonctionnement culturel ” (occidental).

Kofman & Senge (1995, pp. 23-26), rappelant que l'approche analytique scientifique implique une séparation rigoureuse entre l'objet et le sujet, l'observateur et l'observé, l'homme et la nature, suggèrent que cette approche analytique - qui imprègne tous les domaines de la connaissance - engendre un “ dysfonctionnement culturel ” qu'ils appellent “ la fragmentation ”. Ils font ressortir le poids de ce modèle mental fédérateur sur notre façon d'appréhender, de comprendre, de décider et d'agir. Ils analysent les effets pervers de ce choix de “ séparation ” sur notre culture⁶, qui est devenue une culture de fragmentation,

⁶ Les réflexions de ces auteurs rejoignent bien d'autres, notamment Allen (1992), Ash (1992), Bates (1983),

de compétition et de réaction, (op. cit., pp. 17-28); effets pervers, aussi, sur notre façon de penser et d'agir dans le court terme au détriment du long terme. Culture enfin du “ paraître bon ” qui hypothèque toute attitude et croyance en l'apprentissage⁷.

« Ces habiletés de séparer, compartimenter, fragmenter, morceler, cloisonner, analyser et de contrôler, qui nous ont permis de façonner notre environnement, sont aussi à l'origine des crises externes que nous affrontons aux niveaux social et écologique, ainsi que des crises internes que nous vivons aux niveaux psychologique et spirituel.. Aujourd'hui, la fragmentation semble être le fondement de ce que signifie “ être un professionnel ”, à un point tel que nous nous identifions comme des “ spécialistes ” ou à des spécialités. Dans les entreprises, la fragmentation construit des murs qui séparent les fonctions en fiefs indépendants et souvent en guerre les uns contre les autres. L'infrastructure de nos organisations à travers la compétition, la fragmentation et l'orientation action/réaction maintient ce processus diabolique : le champion est récompensé, au détriment de l'équipe, celui qui réussit à maîtriser rapidement une crise est reconnu, au détriment du sage qui ose dévoiler les faiblesses et proposer une vision générative dont la réalisation s'étend sur un long terme. Dans le domaine des affaires publiques, la fragmentation rend notre société de plus en plus difficile à gouverner. L'intérêt commun est subordonné à la suprématie de “ groupes d'intérêt spéciaux ” et de lobbies politiques. »

Cette fragmentation qui engendre des segmentations et des séparations fonctionnelles dans tous les domaines d'activités humaines est fondamentalement le résultat de notre façon de penser. Abattre des murs sans changer les modèles mentaux qui les ont créés n'a que des effets immédiats, à court terme et c'est là un danger selon ces auteurs, car s'ils sont parfois spectaculaires, ils nous incitent à répéter les mêmes stratégies. On navigue alors du court terme au court terme. Kofman & Senge (Op. cit.) concluent que les défis majeurs que notre monde a à relever, de nature de plus en plus systémique, rendent désuète la stratégie du réductionnisme ou de la fragmentation : « *alors que les défis majeurs que nous devons actuellement relever dans nos organisations sont de plus en plus systémiques, nous continuons à privilégier la fragmentation comme stratégie de résolution de problèmes* ».⁸

Barfield (1957), Baring & Cashford (1991), Belenky & al. (1986), Berman (1981), Bookchin (1991), Colgrave (1979), Eisler (1990), Gilligan (1982), Gimbutas (1982), Goldberger & al. (1987), Heron (1992), Johnston (1991), Koestler (1978), Marshall (1993), Plant (1989), Polanyi (1958), Reason (1994), Reinharz (1981), Schwartz & Ogilvy (1980), Segal (1986), Skolimowski (1985, 1986), Stanley & Wise (1983), Stone (1978,1992), Tarnas (1991) et Turner (1980).

⁷ Apprentissage génératif, plutôt que réactif, selon Senge & al (1994), Lapointe (1997).

⁸ Traduit par Lapointe (1997), www.fse.ulaval.ca/fac/ten/cours/html/kofsen.html.

Ce paradigme mécaniste Newton-Descartes et la fragmentation qui en résulte ont animé pendant plus de trois cents ans la conduite scientifique, son mode de pensée, ses approches, ses méthodologies et les actions qui en découlent. Pour plusieurs, ce modèle mental semble atteindre ses limites et ne permet plus de rendre compte de certaines réalités actuelles, ni d’agir efficacement dans la complexité des difficultés de notre monde actuel. La nécessité d’une approche globale ressort clairement comme orientation obligée.

1.1.4 Une tentative pour dépasser le paradigme réductionniste

Il faut reconnaître, par ailleurs, que les limites de la vision mécaniste et de l’approche fragmentée ont suscité d’immenses efforts dans la communauté scientifique pour les transcender. Une lecture de l’histoire de la science permet de constater que plusieurs scientifiques⁹ ont stipulé qu’il fallait tenir compte de l’ensemble ou de la totalité d’un phénomène et trouver les moyens d’appréhender le tout.

Plus précisément, le courant général en réaction contre ce qui est considéré comme la toute puissance de la science analytique émergea dès le début du XXe siècle grâce à des réflexions de chercheurs dans le domaine de la biologie. Se sentant mal à l’aise dans le courant scientifique de l’époque, caractérisé par une vision mécaniste¹⁰ de la connaissance, ces derniers tentèrent de mettre de l’avant une approche organique¹¹ de la biologie et de faire accepter l’idée que l’organisme est un tout plus grand que la somme de ses parties (Bertrand & Guillemet, 1991). Leurs réflexions portent principalement sur des questions telles que l’adaptation, les relations entre systèmes, l’ouverture, l’ordre et l’organisation ; elles ont donné naissance à la “ systémique ” en science de la nature. Les tentatives plus

⁹ Bertalanffy (1973, p. 29) résume bien ce mouvement lorsqu’il écrit:

“ Une spécialisation toujours *plus* poussée *caractérise* la science moderne; elle *est* rendue nécessaire par l’importance numérique des données, la complexité *des* techniques *et des structures* théoriques, *ceci* dans tous les domaines. Des disciplines innombrables composent *la science et engendrent* sans cesse des sous-disciplines nouvelles. En conséquence, le physicien, le biologiste, le psychologue et *le chercheur en sciences sociales se mouvent pour ainsi être* enfermés dans leur univers *propre*; il est difficile *d’échanger un mot d’un cocon à l’autre.* ”

¹⁰ On entend par mécaniste une philosophie de la nature selon laquelle l’Univers et tout phénomène qui s’y produit peuvent et doivent s’expliquer d’après les lois des mouvements matériels. *Encyclopaedia Universalis*, p. 949.

¹¹ L’organicisme est une philosophie sociale élaborée au XIXe siècle selon laquelle le corps social fonctionne comme le corps humain, c’est-à-dire comme un tout cohérent dont chacune des parties remplit une fonction nécessaire à l’ensemble. Une théorie organique en biologie est donc une théorie qui considère que les

récentes visant à trouver des concepts et des outils qui puissent permettre de mieux rendre compte de la réalité non mécaniste de la vie, ont eu lieu en biologie avec les travaux de von Bertalanffy (1950, 1968), à qui l'on doit *General System Theory* (1968), un classique de la littérature systémique. Avec beaucoup d'autres, von Bertalanffy a élaboré le concept de « système ouvert » en partant de principes biologiques. Par ailleurs, J.G. Miller (1977), dans son énorme ouvrage sur les “ systèmes vivants ”, donne une excellente vue d'ensemble de la question alors que Boulding (1956) avait illustré la façon dont la théorie des systèmes peut s'appliquer à différents niveaux de système qui dépassent ceux de l'organisme biologique.

Le concept « système » a été approprié dans différents champs d'étude de la science, notamment en psychologie, pour l'étude des organisations et en éducation (cf : recension de Fournier J. P. & al., 1997, pp. 56-84); de Gustafson K. L, 1995, pp. 21-30, de Morgan G., 1989, pp. 418-419, 425-426; et de Lapointe, J., (1993). À ce sujet, si nous voulons apprécier de plus près l'application de la théorie des systèmes dans le domaine de l'éducation, on peut se reporter aux travaux de plusieurs auteurs dont Ashby (1956), Ackoff (1972), Bachand (1991), Banathy (1991), Barbier (1991), Barson (1967); Bateson (1972, 1979), Checkland (1981, 1990), Flood (1988-1993), Gagné, Briggs & Wager (1988), Gery (1993), Lapointe (1993, 1996, 1997, 2000), Le Moigne (1984, 1986, 1994, 1997); Morin (1977-1991, 1990, 1994), Reiggeluth (1983), Seels (1995), Vasquez-Abat & Winer (1992).

Mais, près de cinquante ans après la parution des premiers concepts de la systémique, les interrogations portant sur notre capacité de penser de façon holistique et écologique, et de gérer dans la complexité, demeurent une préoccupation vive.

Skolimowski (1985), cité par Reason (1988, p. 11), soutient que la métaphore mécaniste s'est brisée et que notre société est en crise épistémologique; que le remplacement de cette métaphore mécaniste n'est pas encore pleinement cristallisé, quoique de nouveaux thèmes semblent émerger en cohérence avec la nouvelle vision d'un monde interconnecté. L'un de ces thèmes est la systémique; mais il semble, de l'avis de Reason (1994, p. 10), que les

parties d'un tout remplissent une fonction nécessaire à ce dernier.

efforts de plusieurs chercheurs dans ce domaine demeurent assujettis à une épistémologie positiviste.

Bertrand et Guillemet (1991, p. 31-32) font aussi le même constat, estimant que la systémique s'inscrit, par ses prétentions globalistes, dans l'histoire de cette alternance entre la pensée analytique et la pensée globalisante, puisqu'en fait, elle est prise dans le même piège de l'analyse, elle est devenue rapidement analytique :

« En effet, un regard sur l'évolution de la systémique depuis sa naissance porte à croire qu'elle semble prise dans le même piège : celui de l'analyse. Le problème demeure le même : comment concilier l'analyse et la synthèse, l'intuition et le formalisme, le global et le particulier. C'est tout un défi que de tenter de saisir intuitivement le sens d'un tout avec des principes rigoureux d'analyse. Ce dilemme est encore présent dans les réflexions des systémistes [...]. En fait, nous serions portés à dire qu'il n'y a pas eu de véritable changement paradigmatique. »

Morin (1990, pp. 33-34; 36-37; 49) abonde dans le même sens, considérant notamment que la systémique a à peine exploré le concept de système en lui-même, se satisfaisant en ce point fondamental d'un " holisme " passe-partout et que par ailleurs, elle n'a guère exploré du côté de l'auto-organisation et de la complexité. Morin considère qu'un énorme vide conceptuel, entre la notion de système ouvert et la complexité du plus élémentaire système vivant, demeure à combler.

Kofman & Senge (1995) indiquent, quant à eux, qu'un changement galiléen est nécessaire pour que la primauté du TOUT (pensée systémique) remplace le dysfonctionnement culturel qu'est la fragmentation, parce que, disent-ils, les limites de l'approche analytique ne sont pas superficielles mais structurelles et culturelles.

Ces constats rejoignent celui de Genelot (1992, p. 62), qui conclut, après avoir dressé le panorama des avancées de la science et de ses essais de se libérer du paradigme de la science mécaniste réductionniste, que le plus important effort reste à fournir : « ...*l'utilisation de ces nouveaux concepts [systémique] nécessitera une révolution mentale importante et le renouvellement de nos modèles. C'est dans l'éradication de nos réflexes archaïques et dans l'élaboration de nouvelles visions du fonctionnement du monde qui nous entoure que réside sans doute l'effort le plus important à fournir* ».

Morin (1997, 1999, 2000) réclame encore tout récemment une réforme de la pensée, nous rappelant que l'emprise du paradigme réductionniste est encore malheureusement prédominante.

Bref, un constat “ d'incomplétude ” ressort des tentatives, telle la systémique, pour dépasser le paradigme du positivisme scientifique, le réductionnisme et la fragmentation qui en résultent. Ce constat “ d'incomplétude ” semble lié au réductionnisme latent, ancré dans notre démarche analytique et qui ne fait qu'amplifier la fragmentation considérée par certains comme un dysfonctionnement culturel. Quel pourrait être alors le levier susceptible de nous mener vers une approche globale, non réductionniste et fragmentée?

1.1.5 L'apport de Bohm : vers un mode de penser non réductionniste et fragmenté

Nous devons aux travaux et réflexions du physicien philosophe David Bohm un éclairage particulier et novateur sur la problématique de la fragmentation et notre incapacité apparente à dépasser notre mode de penser réductionniste. Bohm fait le même constat sur l'état difficile de notre monde, puis il fait une analyse profonde de la dynamique en cause dans le mode de fonctionnement de la pensée et explique pourquoi les tentatives actuelles pour dépasser notre approche fragmentaire, afin d'aller vers une approche systémique, demeurent insuffisantes.

Dans un premier temps, Bohm effectue un certain “repositionnement” de la problématique de la fragmentation. À cet effet, il n'attribue pas la fragmentation à la démarche de spécialisation disciplinaire qu'engendre la science, mais à notre incapacité de fluidité, à notre inattention dans la prise en compte du contexte de chaque expérience et de chaque concept :

« Il ne faudrait toutefois pas confondre la fragmentation avec la division d'un domaine de connaissance en champs particuliers de spécialisation [...]. Ces divisions peuvent être parfaitement légitimes et, en fait, elles sont l'une des caractéristiques essentielles de la science. [...] Une telle forme de spécialisation a été un pas essentiel dans le développement de la civilisation. [...] Dans l'absolu, les champs de spécialisation ne sont jamais rigoureusement clos mais évoluent de façon dynamique, en état de flux, tantôt se subdivisant en régions étroites de spécialisation, tantôt se faisant plus généralisés. Pour peu que ces limites restent fluides et que les scientifiques gardent conscience du contexte de chaque

expérience, de chaque concept, alors aucun problème de fragmentation ne se présentera. » (Bohm & Peat, 1990, pp . 21-63)

Selon Bohm, la fragmentation résulte plutôt de causes essentiellement subliminales ou, dit autrement, de “ l’infrastructure tacite des idées scientifiques ”. C'est-à-dire que l’ensemble des connaissances assimilées et rodées seraient activées sans que nous y pensions (de façon tacite); cela constituerait notre efficacité d’action et aussi notre mur de sécurité auquel nous nous accrochons, persistant à l’employer, même dans de nouveaux contextes. « *C’est le fait de ne pas les mettre au jour pour vérifier leur pertinence au regard de nouveaux contextes qui a eu pour résultat un mélange de désordre et de fragmentation, extrêmement difficile à déceler* ». Ce mur de sécurité nous empêche d’être vigilant pour percevoir continuellement des changements subtils et profonds qui permettrait d’enrichir la compréhension et moduler l’agir dans le sens d’une plus grande cohérence :

« Notre hypothèse est que la fragmentation ne résulte pas tant d'un défaut dans l'approche scientifique que de la façon dont les êtres humains perçoivent et agissent en général, non seulement en tant qu'individus, mais surtout au niveau d'une société organisée. [...] Or, les causes d'une telle fragmentation étant en général essentiellement subliminales, elles sont extrêmement difficiles à détecter et à corriger. Une cause subliminale plus générale de fragmentation est liée à ce qu'on pourrait nommer “ l'infrastructure tacite des idées scientifiques ”. Certaines de nos facultés les plus précieuses existent sous la forme de cette infrastructure tacite du savoir. ... Mais la science, comme toute chose, suit un processus constant d'évolution et de changement. Dans ce processus, les développements réalisés dans un domaine ont quelquefois de sérieuses répercussions sur les fondements des théories et des concepts propres à d'autres domaines. Ainsi, l'arrière-plan général de la science subit continuellement des changements parfois aussi profonds que subtils [...]. Mais étant accoutumés à utiliser leurs connaissances techniques et leur savoir tacite de façon subliminale et inconsciente, les scientifiques ont tendance à s'y accrocher, à vouloir continuer d'employer les anciennes méthodes dans de nouveaux contextes. Cela a pour résultat un mélange de désordre et de fragmentation ». (Bohm & Peat, 1990, p. 24)

La force de l’infrastructure tacite est illustrée par le fait qu’il a fallu bien du temps aux scientifiques pour reconnaître le bien fondé des propositions pouvant amener à une révolution scientifique¹². Elle est renforcée tant au niveau individuel par notre tendance à se raccrocher à ce qui nous est familier, qu’au niveau collectif par notre tendance à être en

¹² Bohm & Peat l’illustrent notamment par le cas d’Hamilton et Jacobi qui, sans l’infrastructure tacite des connaissances scientifiques, auraient pu faire naître la mécanique quantique un siècle plus tôt.

résonance avec ce qui est collectivement reconnu. Elle est maintenue et agrandie par des stratégies adoptées à ce jour pour “ protéger l’infrastructure tacite ” telles qu’étudier le problème dans un contexte limité, sans qu’il soit indispensable de mettre en doute des concepts voisins, masquant ainsi le rapport ultime du problème à son contexte et ses implications plus profondes, accentuant dès lors le clivage entre un problème particulier et les autres domaines. Cette approche crée des divisions artificielles et excessives entre des problèmes différents, en occultant leurs liens avec des domaines plus généraux ; avec le temps, à mesure que ces divisions se pétrifient, elles cessent de constituer des séparations ou des abstractions valides entre des champs d’étude distincts, pour aboutir à une forme subtile de fragmentation. Les recherches, orientées suivant cette infrastructure fragmentaire, aboutiront à l’apparente confirmation de la supposition originelle, l’existence d’une séparation marquée entre les champs en question. Les différents domaines d’étude paraîtront désormais dotés d’une existence autonome, objective, indépendante des actes, de la volonté et du désir du scientifique, même si c’est celui-ci qui, par ses actes, a induit le cloisonnement. Ainsi la fragmentation tend à s’entretenir d’elle-même.

Elle est de plus en plus difficile à remettre en question car elle s’étend à la science dans son entier comme en témoigne la citation suivante : *« cette résistance, loin de se limiter exclusivement à la science, apparaît dans tous les aspects de l’existence où les idées, des sentiments familiers et réconfortants sont menacés. C’est pourquoi les gens manquent souvent de courage et d’énergie pour mettre en cause l’infrastructure tacite de leur domaine. Cela leur est de plus en plus difficile, puisque toute l’infrastructure tacite finit par s’étendre, par ses implications, à la science dans son entier, voire à la société. »* (Bohm & Peat, 1990, p. 27).

Elle est extrêmement puissante à cause du mécanisme même de notre mental qui nie son insuffisance : *« l’un des mécanismes particulièrement révélateurs que l’esprit emploie pour s’aveugler sur l’insuffisance de ses idées fondamentales est de nier qu’il soit un besoin de les explorer. À vrai dire, ce processus va généralement plus loin, car il nie implicitement que quoi que ce soit d’important soit nié! »* (Bohm & Peat, 1990, p. 27).

En écho à David Bohm, Kofman & Senge (1994) reconnaissent, par ailleurs, que l’approche analytico-scientifique, par ses succès, est devenue une approche chosifiée et

tacite, c'est-à-dire un modèle mental fédérateur instinctif que nous pouvons difficilement “suspendre” pour constater son pouvoir de direction et de contrôle dans nos pensées et dans nos agirs. Elle est engrammée en nous et mine imperceptiblement notre capacité d'avoir un regard neuf sur notre monde, sur nous-même et sur nos semblables.

Dans *La plénitude de l'univers* (1980) Bohm montre l'étendue généralisée de la fragmentation : non seulement à travers la société, mais aussi à l'intérieur de chaque individu, conduisant à une sorte de confusion généralisée de l'esprit, laquelle crée une série sans fin de problèmes qui interfèrent avec la clarté de notre perception, assez sérieusement pour nous rendre incapables de résoudre la plupart d'entre eux. Selon Bohm, croire que les fragments sont réellement séparés est une illusion qui nous a conduit à nos difficultés majeures actuelles – crises écologiques, économiques, sociales, etc., urgences, sentiment d'impuissance, d'exclusion, d'abandon, de désespoir, d'incompréhension. Bohm dit qu'au fur et à mesure de son développement, la théorie atomiste est devenue le support essentiel d'une approche à la réalité et les hommes ont cessé de considérer cette théorie comme une façon de voir, pour la considérer plutôt comme réalité absolue. La notion stipulant que l'ensemble de la réalité est constituée de blocs séparés, se combinant de façon plus ou moins mécanique, est devenue une réalité absolue, universellement vraie.¹³

« Le contenu particulier de la théorie atomique était tel qu'il menait particulièrement à la fragmentation, car son contenu impliquait que le monde de la nature, dans son entier, tout comme l'être humain, y compris son cerveau, son système nerveux, son esprit etc. pouvait en principe être complètement compris dans des termes de structures et de fonctions d'agrégats faits d'atomes existant séparément. Le fait que, dans l'expérimentation que l'homme en faisait aussi bien que dans l'expérience générale, cette vue atomique se confirmait, était naturellement alors pris comme preuve que cette notion était correcte et en fait universellement vraie. Et ainsi, presque tout le poids de la science appuyait cette approche fragmentaire de la réalité. » (p. 38-39)

Nous en sommes arrivés à la certitude que cette théorie donne une vraie connaissance de la “réalité telle qu'elle est”, pensée qui aveugle par intermittence, nous dit Bohm (1980, p. 36) : «*Elle empêche les aperçus théoriques de dépasser les limites existantes et aller à la rencontre des faits nouveaux. Elle nous conduit à approcher nature, société et individu*

¹³ Bohm l'explique ailleurs aussi : cf. Bohm, D., (1985). *Unfolding Meaning. A Week-end of Dialogue with David Bohm*. Mickleton : Foundation House Publications – Traduction française par Hélène et Jean

dans des termes de forme de pensée plus ou moins limités et fixés, et à continuer de confirmer dans l'expérience les limitations de ces formes de pensées ». Cette certitude que les théories donnent une vraie connaissance de la réalité continue à caractériser notre façon de penser actuelle, selon Bohm (1980, p. 47). « On pourra même aller jusqu'à dire que dans l'état actuel de la société, et dans le mode actuel général d'enseignement de la science, qui est une manifestation de cet état de la société, une sorte de préjugé en faveur d'une vue fragmentaire du monde est nourrie et transmise. »

Ainsi, la fragmentation semble bien être la seule chose dans notre façon de vivre qui soit universelle, qui marche à travers l'ensemble, sans limitation ou frontière, amenant jusqu'au morcellement de notre psyché :

« Quand l'homme se voit de cette façon fragmentée, il a inévitablement tendance à penser à lui-même d'abord – sa propre personne, son propre groupe. – il ne peut pas véritablement se voir comme relié de l'intérieur à l'humanité tout entière, et donc à tous les peuples. Et même s'il essaie de privilégier l'humanité, il se peut qu'il considère la nature comme quelque chose de différent, qu'il peut exploiter pour satisfaire tous ses désirs du moment. De la même façon, il va penser que l'esprit et le corps sont des réalités indépendantes, ainsi que la pensée et le sentiment, ainsi de suite, et il commence à tout diviser, pour y penser de façon séparée. » (1985, p. 36)

Ce qui est nouveau et constitue une des dimensions originales de la réflexion de Bohm, c'est que la fragmentation n'est pas associée aux résultats compartimentés et disciplinaires de nos activités de connaissances, mais plutôt à l'attitude mentale généralisée qui prédispose l'esprit à voir les séparations entre les choses comme absolues et définitives, plutôt que comme résultat d'un mode de pensée n'ayant qu'une utilité et validité relatives et limitées. « ...*La fragmentation est donc une attitude mentale qui prédispose l'esprit à voir les séparations entre les choses comme absolues et définitives, plutôt que comme le résultat d'un mode de pensée n'ayant qu'une utilité et une validité relatives et limitées. Il s'ensuit par conséquent une tendance générale à compartimenter les choses d'une façon inadéquate et erronée à partir de notre façon de penser. Ce qui est à l'évidence et en soi destructeur.* » (1985, p. 35)

Au regard de cette fragmentation, dont les racines sont intérieures au mécanisme même de penser, Bohm croit qu'il est futile de chercher à élaborer des théories, ou encore des principes holistiques, puisque c'est toute notre façon de penser qui est conditionnée par la fragmentation, c'est-à-dire aussi l'activité même par laquelle nous essayons de découvrir quoi faire au sujet de la fragmentation. À poursuivre dans ce sens, nous risquons de tomber dans cette habitude fragmentaire et donc, nous ne ferons qu'introduire encore plus loin les manifestations de la fragmentation.

Utilisant la métaphore des tourbillons, Bohm dit :

« Ainsi, essayer d'éliminer les tourbillons sans changer l'activité formative du courant serait évidemment absurde. De façon similaire, lorsque nous embrassons réellement la vérité de l'unité du processus du penser que nous accomplissons en réalité, et le contenu de la pensée qui est le produit de ce processus, alors un tel insight nous rend capable d'observer, de regarder, d'apprendre la totalité du mouvement de la pensée et ainsi de découvrir une action qui convienne à cet ensemble et qui mettra fin à la " turbulence " du mouvement, qui est l'essence de la fragmentation dans toute phase de vie. » (1980, p. 51)¹⁴

Il pose alors la question suivante : est-il raisonnable d'espérer mettre fin à notre conditionnement à la pensée fragmentée ? Bohm croit qu'à condition de nous arrêter un peu, de façon à ne pas continuer nos habituelles façons de penser fragmentaires, il y a espoir.

Il faut, en tout premier lieu, reconnaître que la source primordiale de la fragmentation est la pensée ; celle-ci demeure " occultée " en raison de notre incapacité à étudier sérieusement

¹⁴ Dans *La plénitude de l'univers* (1980), Bohm a utilisé le terme « *insight* » qu'il associe à une sorte d'*aperçu*. L'*insight*, dans le langage de Bohm, est le point de départ d'élaboration de théories. Par exemple, Newton aurait eu un insight lorsqu'il vit la pomme tomber et considéra que toute chose faite de matière devait, de la même façon, tomber ou encore être attirée par des centres de gravités. C'est à partir de cette considération qu'il pu élaborer sa théorie qui devait s'appliquer non seulement aux objets terrestres, mais aussi aux entités célestes.

Bohm voit une théorie comme « primitivement une forme d'insight qui est une façon de regarder le monde et non une forme de connaissance, connaissance de comment est le monde. » (1980, p. 32), c'est-à-dire que, selon Bohm, les théories doivent être conçues d'abord comme des manières de regarder le monde plutôt que comme « une connaissance absolument vraie de comment sont les choses ». Ainsi, cette façon de concevoir la théorie comme étant primitivement un insight nous renseigne sur la nature de ce dernier. C'est une forme d'intuition au regard de la nature des choses nous permettant de théoriser sur celle-ci, mais qui ne doit pas nécessairement être quelque chose nous faisant découvrir les choses telles qu'elles sont. Cette conception et cette attitude au regard des théories permettent de ne pas limiter sa vision, de ne pas être emprisonné par des théories existantes mais d'être ouvert pour aller à la rencontre de faits nouveaux susceptibles de faire évoluer des théories existantes.

son fonctionnement véritable dans notre existence quotidienne et dans celle de la société. *« Mais personne n'a jamais songé à étudier celui de la pensée. Nous la considérons comme allant de soi. C'est comme si nous supposions qu'il existe en nous un dieu de la pensée qui produit celle-ci au gré de ses caprices. Ce dieu de la pensée pourrait être appelé " je " ou " moi " ou " le soi ". Il est donc sous-entendu que chacun d'entre nous est, en quelque sorte, maître de sa ou de ses pensées. »* (Bohm & Edwards, 1991, p. 39)

Bohm & al. (1991, pp. 2-3) définissent ainsi la pensée :

« Nous utilisons le mot "pensée" pour désigner, non seulement le produit de l'intellect conscient, mais également les sentiments, les émotions, les intentions et les désirs. [...] Dans son essence, la pensée, définie dans ce sens, est la réponse active de la mémoire dans tous les aspects de la vie, et presque toutes nos connaissances sont produites, mises en évidence, communiquées, transformées et traitées par la pensée. [...] nous suggérons que même ce que nous appelons pensée rationnelle peut être reconnu comme un ensemble de réponses conditionnées et faussées par une pensée préalable. Si nous regardons attentivement ce que nous prenons pour la réalité, nous commençons à percevoir que cela inclut une panoplie de concepts, de souvenirs et de réflexes influencés par nos besoins personnels, nos peurs et nos désirs. »

Cette définition de la pensée met en relief le fait que les réponses intellectuelles, émotionnelles, sensibles et physiques sont tous des aspects d'un processus et que la pensée, considérée comme réponse active de la mémoire, est essentiellement mécanique dans ses ordres d'opération. Bohm suggère que la pensée, en tant que processus, opère, dans une large mesure, de son propre chef et que ce processus ne pourra être maîtrisé que si nous tentons de le comprendre du mieux possible. Or, lorsque nous abordons ce processus de penser, nous nous confrontons à quatre difficultés majeures¹⁵.

1. Le mauvais usage que nous faisons des abstractions : l'abstraction en soi est utile au développement de la connaissance et dans notre vie quotidienne. Cependant, nous avons abusé de cette capacité: tout d'abord, nous oublions trop souvent que nous fonctionnons avec des abstractions et que nous les prenons pour la réalité, pour la vérité et souvent pour la seule vérité qui existe. De plus, nous avons un profond attachement et une trop grande

¹⁵ Cayer (1996) explique très bien le fondement de la fragmentation qui est notre processus de penser, tel qu'exprimé par Bohm, ainsi que les pièges, paradoxes et incohérences de la pensée, source de nos difficultés individuelles et collectives.

identification à nos pensées, c'est-à-dire à nos abstractions, à nos hypothèses et à nos préjugés.

2. La pensée est essentiellement mécanique du fait qu'elle repose sur la mémoire : nous avons l'impression que la pensée ne fait que refléter ce que les choses sont en réalité ; autrement dit, nous pensons que notre processus de penser est neutre. En fait, le processus de penser est essentiellement mécanique, il est extrêmement rapide, subtil et tacite, son mode de fonctionnement semble être " programmé ", reposant sur la mémoire d'où il abstrait les informations. Si la mémoire est essentielle pour certaines catégories de données, elle demeure très lente à s'adapter à la réalité qui ne cesse d'évoluer : notre perception est inadéquate et réductrice, " polluée par nos émotions et ressentis ". La lecture de la réalité est fragmentée, ne prenant pas adéquatement en compte le contexte. Il s'ensuit que la pensée ne fait pas que refléter ce qui est là, mais, sur la base de ce qui est connu du passé, elle aide à créer l'impression de ce qui est là. Elle choisit ; elle abstrait et, ce faisant, elle sélectionne certains aspects qui alors attirent notre attention. Ainsi, la pensée crée les choses et oublie qu'elles sont ses créations.

3. La pensée est déconnectée de la perception directe et de l'expérience sensorielle : la pensée crée son propre univers déconnecté de la perception directe et de l'expérience sensorielle quand nous combinons notre capacité d'abstraction, notre mémoire et nos émotions. En nous reposant sur notre capacité d'abstraction et sur notre mémoire, nous sommes capables de recréer dans notre esprit une situation passée ou d'en imaginer une nouvelle. Ces images visuelles ou linguistiques peuvent susciter des émotions fortes telles la peur, le plaisir, l'anxiété et le désir. Nous réagissons à ces images comme si elles étaient vraies, en devenant paniqués, heureux ou anxieux, parce que la pensée ne peut garder trace et distinguer ce qui est projeté dans la mémoire de ce qu'est la perception directe et l'expérience. Nous prenons souvent plaisir à vivre dans nos pensées, à rêver tout en étant éveillé, et nous négligeons l'expérience directe de nos sens.

4. La pensée est essentiellement collective : la plupart de nos préjugés, croyances et hypothèses de base proviennent de notre société. Ils portent sur le fonctionnement de la société, sur ce que doit être notre comportement, sur les relations ou bien sur les institutions. La pensée collective est extrêmement puissante et la pensée individuelle est

souvent le résultat de la pensée collective et de nos interactions avec d'autres personnes ; nous considérons ces pensées collectives comme vérités, comme allant de soi, refusant ainsi de les remettre en question ; nous les défendons malgré leurs incohérences évidentes. Le but de ce mécanisme de défense est de préserver la stabilité de la société, même au prix de son incohérence et même de sa destruction.

De telles difficultés ne doivent pas constituer un frein; elles indiquent plutôt une certaine urgence à accorder notre attention au processus de penser. Bohm donne certaines raisons qui militent en faveur de l'importance d'accorder notre attention au processus de penser.

La première est la fragmentation qui divise les êtres et le monde et qui origine de la pensée.

Bohm dit :

« C'est la pensée qui divise toute chose. Chaque division que nous effectuons est un résultat de notre façon de penser. En réalité, le monde entier est nuances se fondant en un tout. Mais nous sélectionnons certaines choses et les séparons les unes des autres – pour commodité, en premier lieu. Plus tard, nous donnons une grande importance à cette séparation. Nous établissons des nations séparées, qui sont entièrement le résultat de notre pensée, et puis nous commençons à leur donner une importance suprême. Nous avons aussi divisé, par la pensée, les religions. Toute la façon dont la famille est établie est due à la façon dont nous pensons de la famille.» (1996, pp. 9-10, notre traduction)¹⁶

Une autre raison, plus profonde, provient de notre croyance habituelle que le processus de penser est neutre, qu'il nous permet de dire seulement les choses comme elles sont.

« La fragmentation est une des difficulté de la pensée, mais il y a une racine plus profonde, qui est que la pensée est très active, mais le processus de pensée pense qu'il ne fait rien – qu'il ne fait que vous dire les choses comme elles sont. » (Bohm, 1996, p 9-10, notre traduction)¹⁷

Enfin, il importe de réaliser que nous ne sommes, habituellement, pas véritablement maître de notre processus de penser ; nous ne le contrôlons pas vraiment, malgré l'illusion

¹⁶ "...it is thought which divides everything up. Every division we make is a result of how we think. In actuality, the whole world is shades merging into one. But we select certain things and separate them from others - for convenience, at first. Later we give this separation great importance. We set up separate nations, which is entirely the result of our thinking, and then we begin to give them supreme importance. We also divide religions by thought - separate religions are entirely a result of how we think. And in the family, the divisions are in thought. The whole way the family is set up is due to the way we think about it."

¹⁷ "Fragmentation is one of the difficulties of thought, but there is a deeper root, which is that thought is very active, but the process of thought thinks that it is doing nothing - that it is just telling you the way things

apparente contraire. Le processus de penser est extrêmement rapide, subtil et tacite ; il est essentiellement mécanique, son mode de fonctionnement semble être “ programmé ”, reposant sur la mémoire d’où il abstrait les informations.

« Nous croyons maîtriser la pensée, mais il serait plus juste de dire que nous sommes généralement soumis au processus de la pensée que nous essayons de contrôler. Ce processus possède une prodigieuse inertie, une répulsion à remettre en question des pensées à savoir si c’est vrai, ce qui a des chances d’interrompre le mouvement de la pensée. Nous produisons, au contraire, une autre pensée automatiquement. [...] Cela se produit à une vitesse telle que nous n’en avons même pas conscience » (Bohm & Edwards, 1991, p. 40-41).

Il ressort en somme de ces réflexions profondes de Bohm ainsi que des considérations faites par Cayer (1996), Genelot (1992), Kofman & Senge (1994), et Morin (1990, 1998, 2000) et que pour dépasser notre façon fragmentée de percevoir, de comprendre et d’agir, il faille aller à la source qui est justement le processus de penser et développer une attention qui puisse permettre d’observer et de comprendre ce processus, pour dépasser le réflexe de fragmentation tacite afin d’aller vers un processus de penser plus cohérent et holistique.

1.2 LA PROBLÉMATIQUE QUI SOUS-TEND NOTRE RECHERCHE

En arriver à apprendre à penser de façon moins fragmentée, moins réductionniste, afin d’être plus apte à opérer dans la complexité, à articuler l’interdépendance et la globalité des problématiques, à quelque niveau qu’elles soient, semble être finalement au cœur, voire l’essence même, d’une démarche d’apprentissage fondamentale qui va au delà des modes cognitifs usuels. C’est ce type d’apprentissage qui sous-tend les préoccupations qui animent les réflexions multiples issues des travaux de la Commission internationale pour l’éducation pour le XXI siècle auxquelles nous avons fait écho précédemment.

Mais à juste titre, survient la question de la façon dont cet apprentissage particulier, qui n’est pas spécifiquement une acquisition de connaissance transmissible dans le cadre d’une formation ou d’un cours, doit être acquis. En effet, le type d’apprentissage dont il est question fait appel, en quelque sorte, à un désapprentissage ou du moins à une compréhension des réflexes habituels d’analyse et de penser fragmentaires et aux pièges

qu'ils engendrent. Il s'agit en, quelque sorte, d'une déprogrammation aux réflexes tacites de notre processus de penser ; un apprentissage capable de nous rendre davantage sensible aux modèles mentaux qui conditionnent la formation de nos pensées, de nous rendre capable de nous détacher des réflexes acquis pour développer, individuellement et collectivement, des habiletés favorisant un processus de penser plus créateur, plus cohérent, plus ouvert et moins fragmentaire.

Y a-t-il une approche pour acquérir ce type d'apprentissage ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'acquisition de ce type d'habiletés ? Ces questionnements sont au cœur, voire l'essence même, de notre problématique de recherche.

À ces questions, Bohm propose une approche expérientielle, le Dialogue comme démarche susceptible de permettre aux acteurs de délaisser un mode de penser fragmenté, permettant alors d'aller vers celui d'une plus grande cohérence individuelle et collective. Par le Dialogue, Bohm croit que nous pouvons développer l'attention à notre processus de penser, apprendre à comprendre les mécanismes de fragmentation, les sources de nos pensées, débusquer les modèles mentaux inconscients, tacites et, surtout, apprendre à maîtriser ce processus de façon à atteindre un mouvement cohérent de la communication, tant au niveau conscient qu'au niveau tacite.

Cette approche nous semble donc une des plus pertinente à explorer afin de répondre au besoin de dépasser la fragmentation, de développer des habiletés nous amenant vers un processus de penser cohérent, holistique, et de dénouer les suppositions rigides qui bloquent la créativité. Bref elle nous semble pertinente pour répondre au besoin de développer des habiletés, et non pas simplement une connaissance conceptuelle, dans nos interactions avec les autres, de dépasser nos schèmes de pensée, nos valeurs, nos modèles mentaux tacites, de sorte à pouvoir relativiser nos systèmes de croyances, nos connaissances, nos valeurs ; de développer ces habiletés que prônent la Commission internationale de l'Éducation pour le XXI^e siècle.

L'objet de notre recherche est donc d'expérimenter le Dialogue de Bohm comme outil d'apprentissage de notre processus de penser. Il s'agirait de voir, d'"évaluer" si le Dialogue, comme approche ou méthodologie d'apprentissage, est une approche réalisable

pour permettre une meilleure compréhension de notre processus de penser, voire un recadrage de celui-ci vers un processus plus cohérent et moins fragmenté.

À cet effet, l'expérimentation vise à relever et à comprendre les difficultés d'appropriation du Dialogue, comme approche d'apprentissage du processus de penser, notamment des conditionnements qui affectent ce processus de penser ; à explorer, par ailleurs, les moyens facilitant son appropriation.

Dans cette section, nous présentons tout d'abord ce qu'est le dialogue de Bohm, sa nature, son potentiel et son intérêt dans la communauté scientifique ; nous présentons aussi l'état des travaux effectués sur le dialogue, qui orientent et militent en faveur de la pertinence du but de notre recherche.

1.2.1 Le Dialogue : sa nature et son potentiel

Bohm & al. (1991, p.1) définissent ainsi le dialogue : le mot “ *dialogue* ” vient du grec “ *dialogos* ” et est formé de deux racines “ *dia* ” qui signifie “ *au travers* ” et de “ *logos* ” qui signifie “ *verbe, parole, mot* ”, ou plus précisément, “ *le sens de la parole (ou du mot)* ”. L'image qui surgit est celle d'un courant de “ *sens* ” (significations) circulant autour et au travers des participants.

Le Dialogue, tel que proposé par Bohm, n'est pas un simple échange d'opinions ou d'idées entre individus, selon le sens commun que nous y attribuons habituellement. C'est une démarche introspective soutenue, individuelle et collective, visant à explorer notre processus de penser, notamment comme source du processus de fragmentation.

Bohm (1986, p. 8) insiste sur le caractère essentiel de cet espace, un espace vide, libre : « *nous devons réserver un espace libre où nous ne sommes pas obligés de faire quelque chose, ou d'arriver à des conclusions, ou de dire ou de ne pas dire quoi que ce soit. C'est ouvert et libre. C'est un espace vide* ».

La démarche d'exploration réside essentiellement dans la pratique d'une attitude attentive visant à “ *suspendre* ” les pensées, les impulsions, les jugements, les opinions, les

hypothèses et les *a priori*. Une telle suspension est un exercice difficile, complexe et subtil. Bohm explique ce qu'il entend par suspension :

« La suspension est une activité subtile et peu familière. Elle demande attention, écoute et observation et est essentielle à l'exploration. Il est nécessaire de parler, bien sûr, car sans la parole il y aurait peu à explorer. Mais le processus même d'exploration s'accomplit durant l'écoute – pas seulement des autres – mais aussi de soi-même. La suspension nécessite de mettre à découvert vos réactions, vos impulsions, vos sentiments et vos opinions de façon à ce qu'ils puissent être saisis et sentis à l'intérieur de votre propre conscience et qu'ils puissent être reflétés par les autres membres du groupe. Ce n'est pas les retenir, les réprimer ou les remettre à plus tard. Cela signifie simplement leur accorder une attention particulière de sorte que leurs structures peuvent être notées au moment où elles apparaissent » (Bohm & al., 1991, p. 9).

La suspension requiert l'expression ouverte de nos opinions et jugements. Cela pourra conduire aux désaccords, conflits et frustrations qui auront besoin d'être explorés dans le sens de la suspension.

Si le groupe est maintenu sur une période suffisamment étendue de temps, la confiance dans le processus, dans les autres et en soi vont normalement augmenter. Il sera alors possible d'explorer les *a priori*, les présupposés et les croyances adoptés par les individus et la société. Le dialogue devient alors un moyen pour explorer les paradigmes et leur incohérence, et il permet aux participants de saisir et d'observer leurs mécanismes de défenses utilisés pour éviter la remise en question de leurs *a priori* et de leurs croyances.

La sensibilité à ces *a priori*, à ces présupposés, à ces croyances et à ces modèles mentaux qui dirigent le processus de la pensée, n'est pas une sensibilité "après coup" mais plutôt le résultat de l'attention, cette forme d'intelligence subtile qui nous permet de saisir le fonctionnement de la pensée dès qu'elle utilise une hypothèse, un présupposé, une croyance ou un modèle mental. L'attention, une activité intérieure, dans le sens que donne Bohm, ne relève pas de la pensée mais de l'esprit. L'esprit attentif, selon Bohm, est capable de balayer son propre contenu, non seulement la connaissance mais aussi ce qui est révélé dans la réaction sensible résultant de l'"*awareness*", c'est-à-dire de la conscience en vigile. L'esprit attentif est capable d'avoir prise sur ce contenu, de l'appréhender comme un tout à un niveau supérieur.

L'attention est définie par Bohm comme une intelligence subtile nécessaire pour percevoir l'incohérence de nos pensées, pour dévoiler la pensée ainsi que son sens. Elle est rarement à notre portée au moment où nous en avons le plus besoin et il devient donc nécessaire de la développer. Selon Bohm, elle rend possible une proprioception collective ou un effet miroir immédiat qui révélera tant le contenu de la pensée que les structures dynamiques, moins apparentes, qui la gouvernent et les processus qui la produisent.

Selon Bohm, elle est de la même nature que l'« *awareness* », ou la vigilance, ou la conscience en vigile d'une personne extrêmement perceptive, c'est-à-dire disposée à réagir aux impressions les plus subtiles. Une personne dotée d'une conscience en vigile ne se soucie pas du tout du savoir déjà organisé, mais réagit à des différences et similitudes subtiles que son esprit en vigile est capable de percevoir. Une telle personne peut réagir aux relations entre les impressions nées des organes sensoriels, des mouvements musculaires, des réactions, des sentiments, des réflexions et des rapports de toutes sortes, aussi bien matériels que mentaux. Selon Bohm, cette forme d'intelligence nous permet d'aller au-delà de la dualité contenu-processus, ou, plus encore, au-delà de la dualité observateur-observé, qui est la base du fonctionnement de la pensée qui fragmente.

Quant aux résultats de cette démarche ou approche d'apprentissage par le Dialogue, Bohm précise que, par une pratique soutenue, il émerge idéalement un contenu partagé de conscience, un sens partagé créé par les participants qui sont bien sensibilisés au fait que ce sens a été créé par eux et qu'il doit être continuellement recréé. Reconnaître que cette compréhension partagée est construite socialement permet au groupe de dialogue de continuellement remettre en question les hypothèses et croyances collectives dans le but de les amener vers une plus grande cohérence.

« ... Dès que chaque individu sera à même de suspendre tous les préjugés, les hommes partageront une conscience commune. » (Bohm & Edwards, 1991, p. 191).

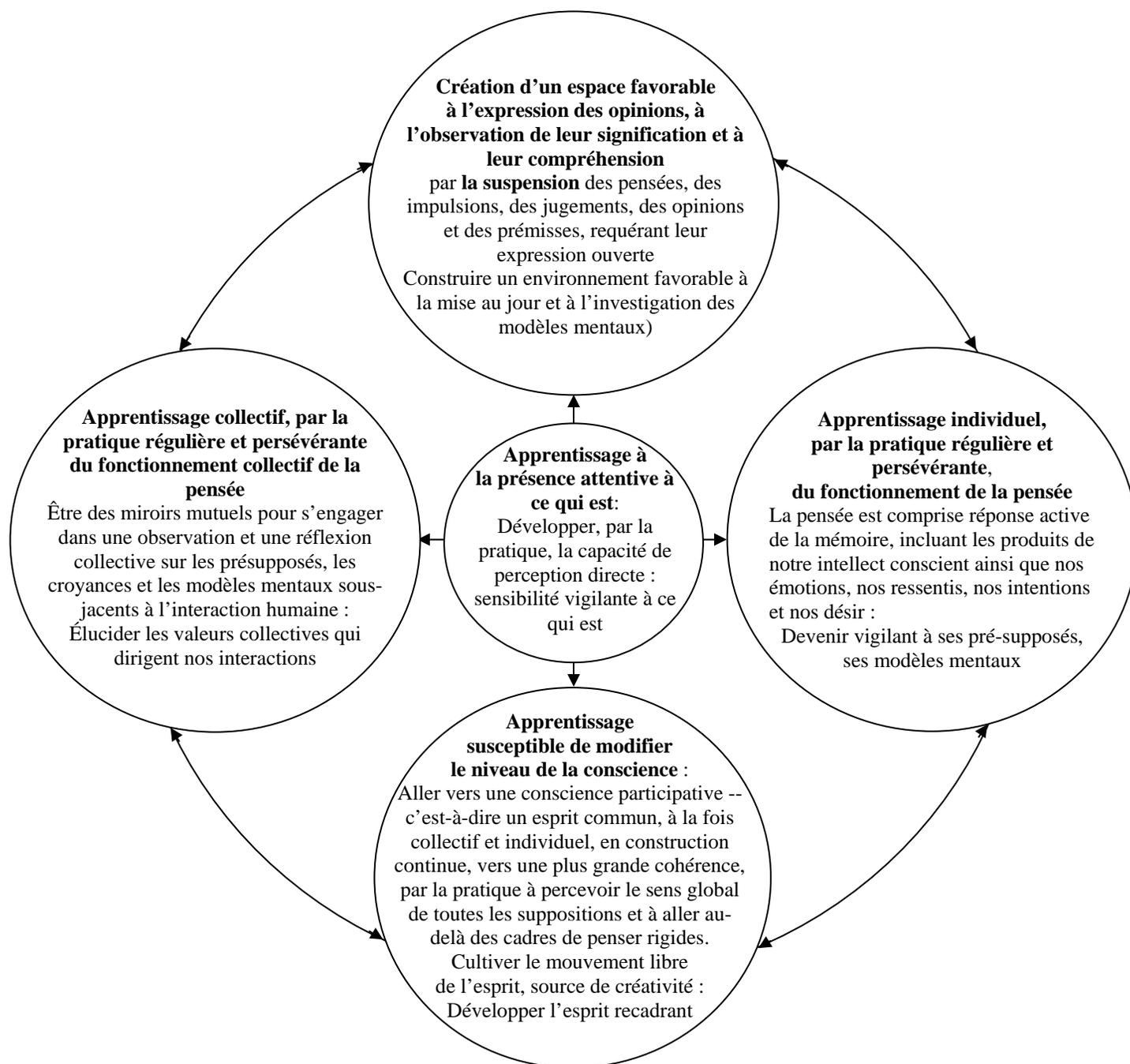
Le dialogue fournit alors un espace dans lequel les participants peuvent individuellement et collectivement :

- donner une attention au fonctionnement de la pensée dans le but de permettre à la pensée d'être consciente d'elle-même;
- cultiver le mouvement libre de l'esprit qui crée l'occasion de révéler et de dénouer les présupposés rigides qui bloquent la créativité;
- développer l'attention, sorte d'intelligence subtile qui va au-delà de la pensée, qui n'est pas basée sur la mémoire et qui va soutenir la cohérence dans notre vie. Le développement de cette intelligence, qui dépend d'une forme spéciale d'attention, constitue, pour Bohm, un changement fondamental de la conscience.

Les caractéristiques du Dialogue, telles que précisées par Bohm, indiquent que même si le dialogue, en surface, ressemble à un groupe de discussion, une rencontre de résolution de problèmes, ou une thérapie de groupe, son but n'est pas de résoudre un problème, ni d'atteindre un consensus, ni d'enseigner ou de former, ni d'analyser ou de guérir un ou des participants.

« Le dialogue ressemble à plusieurs autres activités de groupe et partage parfois certaines de leurs particularités, mais en fait, c'est quelque chose de nouveau dans notre culture et qui pourrait s'avérer vital à sa santé future » (Bohm & al., 1991, p. 9).

Le schéma 1 de la page suivante résume les caractéristiques du dialogue et les résultats susceptibles de découler de sa pratique, vu sous l'angle d'une démarche d'apprentissage.



Le dialogue

Un espace où les participants peuvent individuellement et collectivement porter une attention spéciale au fonctionnement de la pensée, aux préjugés, aux idées, aux croyances et aux émotions qui contrôlent subtilement les interactions humaines, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Un apprentissage à l'attention aux dualité contenu-processus et observateur-observé qui sont la base du processus de fragmentation. Cet apprentissage soutiendra la cohérence dans notre vie.

Schéma 1 : Le Dialogue, vu sous l'angle d'une approche d'apprentissage

1.2.2 L'intérêt du dialogue de Bohm dans la communauté scientifique

Le Dialogue de Bohm a séduit plusieurs acteurs de notre communauté scientifique vers la dernière décennie du XXe siècle.

Cayer (1996) expliquait, dans sa thèse doctorale *An Inquiry into the Experience of Bohm's Dialogue*, le mouvement naissant du dialogue. Il soulignait que les groupes de dialogues existent dans plusieurs villes en Amérique du nord et en Europe, notamment en Angleterre, en Scandinavie et en Israël et qu'en juin 1992, *The Dialogue Quarterly Newsletter* fut lancé pour encourager les contacts et partager les expériences parmi les gens qui pratiquent le dialogue. Les cours sur le dialogue de Bohm ont aussi été offerts à l'Université de Loyola à Chicago et à l'Université de Massachusetts à Boston.

Le MIT Center for Learning Organization (1990) propose aussi le dialogue de Bohm comme outil essentiel à mettre en pratique dans les organisations apprenantes, c'est-à-dire les organisations qui veulent relever les défis contemporains et futurs, afin de donner un sens et une perspective à leurs visions et à leurs actions (Senge, 1990). Senge & al. du MIT - Sloan School of Management (1994) considèrent le dialogue comme un des outils privilégiés pour cultiver la discipline de l'apprentissage d'équipe, qui est le processus essentiel de la construction des organisations apprenantes. Selon eux, le dialogue permet une quête collective soutenue dans l'expérience quotidienne et dans ce que nous prenons pour acquis ; le dialogue permet de porter attention aux silences autant qu'aux mots, au temps de l'action autant qu'à ses résultats, au timbre et au ton d'une voix tout autant qu'à ce qui est dit. Nous écoutons le sens du champ d'investigation tout autant que ses éléments discrets. Ainsi, le dialogue crée des conditions dans lesquelles nous expérimentons la primauté du tout. Dans le dialogue, nous vivons l'exploration et la découverte. Il y a l'exploration libre et créatrice des enjeux complexes et subtils, l'écoute profonde mutuelle et la suspension de son point de vue au bénéfice de ceux des autres. « *If fragmentation is a condition of our times, then dialogue is one tentatively proven strategy for stepping back from the way of thinking which fragmentation produces.* » (Senge & al., 1994, p.36)¹⁸

¹⁸ « Si la fragmentation est présente à notre époque, alors le dialogue est une stratégie ayant fait ses preuves pour se soustraire du mode de pensée produit par la fragmentation » (notre traduction).

William Isaacs, chercheur à la MIT Society for Learning Organization, a mené un projet de recherche d'envergure sur le dialogue, en l'expérimentant de 1992 à 1994, dans trois sites : 1- l'investigation dans le domaine de la santé, avec une population diversifiée, dans une communauté de soins de santé dans Grande Junction, au Colorado ; 2- l'investigation sociale avec un groupe de leaders urbains, à Boston ; et, 3- l'investigation organisationnelle avec un groupe de gestionnaires et de syndiqués dans une aciérie à Kansas City. Il rapporte (1997) que « finalement, l'équipe de recherche a vu le dialogue comme une discipline d'investigation collective, distincte des processus d'apprentissage individuel émanant des domaines de la résolution de conflit, de la médiation, du développement organisationnel, de la thérapie et même de la construction d'équipe ».

Isaacs (1993, 1996, 1997, 1999) voit le dialogue comme une discipline qui met l'accent sur la puissance de l'observation collective des schémas cognitifs inconscients qui régissent le comportement humain ; une approche émergente, potentiellement puissante pour l'investigation collective et pour l'apprentissage en équipe, complémentaire aux approches de résolution de problèmes dites structurées, permettant l'exploration des habitudes fondamentales d'attention et des hypothèses sous-jacentes aux modes de pensées traditionnellement adoptés pour la résolution des problèmes. Le dialogue, défini comme une investigation collective soutenue des processus, des croyances et des certitudes qui composent notre vécu quotidien est, selon Isaacs, susceptible de constituer un processus d'apprentissage à boucle triple¹⁹. Comme champ de connaissance, le dialogue présente une variété d'habiletés pour les gestionnaires qui visent à construire des environnements ou des espaces favorables à l'apprentissage continu.

Edgar Schein (1993) du MIT - Sloan School of Management considère le dialogue essentiel dans toute organisation confrontée à la complexité. Selon Schein, le dialogue facilite et crée de nouvelles possibilités pour une communication valide ; il est une "technologie nécessaire" qui permet aux acteurs d'une organisation de prendre conscience qu'ils utilisent des langages différents, c'est-à-dire qu'ils opèrent avec des modèles mentaux différents.

¹⁹ Nous aborderons ce concept d'apprentissage en boucle triple, appelé aussi apprentissage de niveau 3 de façon approfondi dans le chapitre portant sur le cadre théorique.

« The ultimate reason for learning about the theory and practice of dialogue, then, is that it facilitates and creates new possibilities for valid communication. If we did not need to communicate in groups, then we would not need to work on dialogue. But if problem solving and conflict resolution in groups is increasingly important in our complex world, then the skill of dialogue becomes one of the most fundamental skill. [...] We will need technologies and mechanisms that make it possible for people to discover that they use language differently, that they operate from different mental models, and that the categories we employ are ultimately learned social constructions of reality and thus arbitrary. Dialogue is one such technology. »

Thierry C. Pauchant (1995), des Hautes Études Commerciales, et Ian I. Mitroff (1995), de l'Université de Southern California, reconnaissent le potentiel du dialogue pour remettre en cause « *les buts fragmentés et dangereux qui constituent autant de paradoxes dans les organisations* ».

« Les groupes de dialogue sont donc des espaces privilégiés qui favorisent une exploration commune et intentionnellement ralentie des modes de pensées, basées sur la participation volontaire, l'échange, l'observation et l'écoute réciproque. [...] Sa fonction est plutôt de remettre en cause ces buts fragmentés et dangereux et de reconnaître leurs paradoxes. » (p. 222)

Pour Pauchant (1995), la richesse, la complexité et la subtilité du processus de dialogue nous permet de parier sur sa contribution aux organisations apprenantes. « *L'aspect révélateur des suppositions de base par le dialogue est dans la mission même du " Centre d'apprentissage "* » (1995. p. 227). Pauchant (2000, p.353) estime que « *le dialogue est l'une des stratégies les plus profondes qui permet de développer une éthique spirituelle* » et suggère (2002, p.10) que « *la pratique du dialogue mène à une éthique collective qui nous fait particulièrement défaut dans le monde complexe d'aujourd'hui.* »

Mario Cayer de l'Université Laval (1996, 1997) considère que le dialogue « *est une façon sécuritaire d'accéder au niveau d'apprentissage 3* » (1996, p. 63), sur lequel nous reviendrons au chapitre portant sur le cadre théorique.

Lanse Minkler (1998) de l'Université du Connecticut considère que la pratique du Dialogue permet de dépasser le dualisme, fléau fondamental des approches actuelles de transformation des organisations, lesquelles ont échoué à faire émerger les organisations œuvrant dans le sens du Tout.

Juanita Brown (1995) du Aspen Institute considère le dialogue comme une discipline de développement mental, spirituel et comme une discipline permettant la construction de la qualité des relations interpersonnelles : « *nous sommes arrivés à comprendre le dialogue comme une façon de bâtir les muscles mentaux, spirituels et interpersonnels dans nos vies et nos organisations. Le dialogue les bâtit avec le temps et ces muscles se développent, en chacun, de façon différente.* » (pp. 152-165, notre traduction)²⁰.

Sherrin Bennett (1995), présidente de Interactive Learning Systems, reconnaît le potentiel social du dialogue par son pouvoir de dissolution des incohérences de notre pensée ; elle considère le dialogue comme processus clé pour améliorer nos visions du monde, tout comme pour raffiner et élargir les modèles mentaux qui guident la prise de décision dans les entreprises : « *au niveau social, le dialogue reconnaît et dissout l'incohérence de notre pensée. Ceci se passe en dedans de nous et entre nous. Le dialogue est un processus clé pour améliorer nos "images du monde", tout autant que pour raffiner et élargir les modèles mentaux partagés qui guident la prise de décision au niveau de l'entreprise.* » (pp. 166-143, notre traduction)²¹.

Glenda Gerard & Linda Loomis Teurfs (1995), consultantes en développement organisationnel, considèrent que le dialogue est « *un processus fondamental, amenant directement à la transformation personnelle et organisationnelle. C'est un levier puissant pour créer des environnements de haute confiance, d'ouverture avec des capacités réflexives et génératives...* »²².

Savoie-Zajc & Dolbec (1999) de l'Université du Québec à Hull voit le dialogue, une recherche consciente et soutenue des processus, des récurrences et des structures sous-jacentes à la pensée humaine et à l'action, comme une stratégie de formation, une pierre angulaire sur laquelle repose tout apprentissage organisationnel.

²⁰ "We come then to understand dialogue as a way to build mental, spiritual and interpersonal muscle with power in our lives and in our organizations. It builds it, not overnight, but over time and that muscle develops differently in different people"

²¹ "At a social level, dialogue recognizes and clears up the incoherence of our thought. This happens both within us and between us. Dialogue is a core process for improving our own "pictures of the world" as well as refining and extending the shared mental models that guide decision-making for the business. "

²² "Dialogue is a foundational process leading directly to personal and organizational transformation. It is a high leverage process creating environments of high trust and openness, with reflective and generative capacities. "

Alors qu'il semble susciter un grand intérêt dans la communauté scientifique, le dialogue de Bohm a cependant fait l'objet de peu de recherches. Ainsi, Thierry Pauchant et Ian I. Mitroff (1995, p. 221), dans *La gestion des crises et des paradoxes, prévenir les effets destructeurs de nos organisations*, donnent un aperçu du champ peu exploré qu'est le Dialogue : « pour donner une indication de l'actualité des recherches scientifiques en cours sur le sujet, nous connaissons, en ne tenant compte que du Québec, deux chercheurs [...] Mario Cayer de la Faculté des Sciences de l'Administration de l'Université Laval, chercheur à qui l'on doit l'introduction du dialogue au Québec et Marie-Ève Marchand, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ces deux recherches sont parmi les premières disponibles sur le sujet ».

L'intérêt du dialogue de Bohm manifesté par la communauté scientifique, pour son potentiel d'approche à transformer notre façon de pensée, nous encourage à explorer le dialogue, d'autant plus que peu de recherches existent sur cet objet. Cependant, il ressort des travaux de Cayer (1996) que l'appropriation du dialogue comporte plusieurs difficultés.

1.2.3 Les difficultés d'appropriation du dialogue de Bohm

*Une investigation dans l'expérience du dialogue de Bohm*²³ de Cayer (1996) constitue une des rares recherches disponibles portant sur le Dialogue de Bohm. Cette investigation, faite par entrevues semi-structurées auprès de 18 participants se répartissant dans cinq pays et ayant une expérience prolongée de la pratique du dialogue (d'un an à dix ans), a permis à Cayer de faire ressortir le constat à l'effet que la pratique du dialogue est un processus complexe et difficilement accessible.

Les difficultés associées au dialogue de Bohm, tel que mises en relief par Cayer, sont présentées ici sous trois dimensions : une certaine confusion dans la compréhension et dans la pratique du dialogue, les difficultés vécues par les participants et les éléments apparemment lacunaires du dialogue.

²³ “An Inquiry into the Experience of Bohm’s Dialogue” – Doctoral Dissertation

1.2.3.1 La confusion autour de la compréhension et de la pratique du dialogue

Tout comme Schein (1993), Cayer (1996, p. 248) reconnaît que le dialogue est difficile à comprendre et constate que “ *pour plusieurs, la pratique du dialogue est encore vague et troublante*”. Cayer nous a livré aussi ses réflexions sur deux causes possibles de cette difficulté de saisir le dialogue et de comprendre le sens de sa pratique.

La première cause proviendrait de la façon dont Bohm a développé et présenté le Dialogue. Les “ insights ” de Bohm sur le fonctionnement de la pensée et sur son rôle dans les crises incessantes qui affectent l’humanité l’ont amené à suggérer la pratique du dialogue. Les “ insights ” de Bohm sur le dialogue semblent avoir été développés au fur et à mesure de ses séminaires sur le dialogue et par ses contacts avec les gens qui s’engagèrent dans la même expérience que lui. Le concept du dialogue s’est déployé et est devenu de plus en plus riche et complexe, avec les séminaires que Bohm tenait. Il s’est développé ainsi de façon dialogique et, donc, expérientielle. Cependant, une synthèse complète du dialogue, organisant la totalité des aspects différents du dialogue, n’a pu être établie par Bohm avant sa mort. Ce qui fait que les textes dont nous disposons sur le dialogue le présentent comme quelque chose de vivant, de complexe, de progressif, mais néanmoins difficile à saisir. C’est pour cela que Cayer, (1996, p. 265-300) a proposé un modèle descriptif pour expliciter les cinq dimensions essentielles du dialogue²⁴ : conversation, investigation, participation, création de sens partagé et méditation collective, tout en révélant le potentiel puissant du dialogue.

Une seconde cause de la difficulté à comprendre la nature du dialogue résiderait d’une part dans la capacité de Bohm à être à un niveau d’apprentissage qui permettrait de défier ses propres hypothèses et croyances sur le dialogue et, d’autre part, dans sa retenue au regard des moyens à préconiser pour permettre aux participants d’accéder à ce niveau, permettant de saisir le sens de la pratique du dialogue. Le fait que Bohm se retient à proposer de tels moyens, selon Dixon (1996, p. 12), s’explique par ses propres réflexions sur le processus de penser, à l’effet que penser et pensées en tant que contenu, en tant que résultat du processus, forment un tout. Ainsi, c’est ce “ tout ” qui doit être observé par la pratique du

²⁴ L’annexe 1 présente l’essentiel du modèle descriptif des dimensions du dialogue.

dialogue au cours de laquelle seront révélées aux participants leurs présuppositions qui les limitent et les gardent dans d'étroits couloirs :

« Bohm's concerns about the pervasiveness of programs made him unwilling even to specify the conditions of productive dialogue, seeing such conditions themselves as "programs" that have to be examined. According to him, "One of the difficulties is that the thoughts contain all sorts of presuppositions which limit us and hold us in rigid grooves. What we have to do is discover these presuppositions and get rid of them-get free of them. I don't think that we can establish conditions for a dialogue, except to say that we both want to make a dialogue" (1985, p. 37). »

Dans le dialogue, de dire Cayer, les gens ne sont pas seulement invités à défier leurs croyances et présupposés, mais ont aussi à expérimenter la pratique du dialogue lui-même défié. Ainsi, il s'ensuit que pour les personnes n'accédant pas à ce niveau d'apprentissage qui permet de défier ses croyances et présupposés, il n'y a plus de point de références, plus rien n'est stable, tout est changeant. Ainsi, le sens de la pratique du dialogue est difficile à saisir.

Cayer fait ressortir, par ailleurs, que la pratique du dialogue est un processus complexe et difficilement accessible (p. 258). Une des tendances observées par Cayer consiste à "*simplifier le dialogue*", c'est-à-dire à confiner la pratique du dialogue dans une seule ou deux dimensions du dialogue, laissant de côté les autres. Selon Cayer, cette tendance à "*réduire le dialogue*" a diverses conséquences dont celles d'en sous-exploiter le potentiel, d'assujettir le dialogue aux impératifs culturels et utilitaires et d'empêcher conséquemment son potentiel à défier de tels aspects, c'est-à-dire détourner du sens même du dialogue.

À l'instar de Cayer, d'autres auteurs, portant un grand intérêt au dialogue de Bohm, ont souligné son caractère paradoxal. Ainsi Isaacs a mentionné que « *Le dialogue pose pratiquement plusieurs paradoxes : alors qu'il cherche à permettre l'émergence d'une plus grande cohérence entre les gens d'un groupe de dialogue, il n'impose pas la cohérence. Pratiquer le dialogue expose les participants à un autre paradoxe : alors que le processus du dialogue les encourage à avoir une intention partagée pour l'investigation, il n'a pas d'agenda, ni de leader, ni de tâches à accomplir. Le dialogue requiert un facilitateur au début; ce dernier, ayant intégré les principes et les buts du dialogue, peut aider à*

construire un tel champ d'investigation; un tel facilitateur ne résout pas des problèmes familiers de façon habituelle » (1993, p. 31) notre traduction)²⁵.

De même, Senge & al. (1994, p. 374) font ressortir le caractère paradoxal du dialogue comme suit :

- Le Dialogue s'appuie sur des approches qui laissent tomber la technique : peu importe la force et la volonté de son engagement vis-à-vis la pratique du dialogue, on ne peut pas forcer le dialogue à se produire ;
- “ Ne faites rien, restez là ”. En fait, quand nous observons ou pensons, nous faisons quelque chose ; autrement dit, il ne faut pas oublier que penser est une activité, au même titre qu'agir, et que parler de façon à catalyser les « insights » ainsi que découvrir le processus de la pensée sont des « actions » plus puissantes que toute autre action ;
- “ Intention mais pas décision ” : le dialogue focalise sur l'intention mais ne focalise pas sur la décision. Le dialogue encourage les gens à développer le sens partagé pour l'investigation ; par ailleurs, il est conçu pour ne pas couper court au flux libre de l'investigation ;
- Le dialogue est “ un cadre, un climat sécuritaire, prudent pour aborder les sujets dangereux ” ;
- Le dialogue demande à prendre en compte l'individu mais aussi le collectif. Il demande d'écouter et de s'écouter de manière à prendre en compte les multiples voix, soit les voix du cœur, de l'esprit et du corps.

En résumé, la confusion sur la compréhension du dialogue explique la difficulté de son appropriation. Le défi, de dire Cayer, est de rendre la pratique du dialogue accessible sans perdre son sens.

²⁵ “ Dialogue poses several paradoxes in practice. While it seeks to allow greater coherence to emerge among a group of people (not necessarily agreement), it does not impose coherence. Beginning a dialogue exposes another paradox: while the process encourages people to have a shared intention for inquiry, it does not have an agenda, a leader, or a task. Dialogue does require a facilitator initially, who can help set up this field of inquiry and who can embody its principles and intention. But by deliberately not trying to solve familiar problems in a familiar way, dialogue opens a new possibility for shared thinking.” (Isaacs, 1993, p. 31).

1.2.3.2 Les difficultés de la pratique du dialogue

Cayer (1996) a regroupé en quatre catégories les difficultés qui ne favorisent pas le déploiement du dialogue : les intentions incohérentes avec l'esprit du dialogue, la gestion des paradoxes, les obstacles ainsi que les difficultés logistiques et physiques.

a. La difficulté de “ travailler ” avec les intentions inconsistantes ou incohérentes avec l'esprit du dialogue (p. 187-191).

De façon générale, il serait possible, selon Cayer, de qualifier ces difficultés en disant qu'elles proviennent du manque d'intention de s'engager dans le dialogue de la part de certains participants. Trois sous-catégories de difficultés constituent cette catégorie : l'attitude de consommation de certains participants, l'utilisation du groupe de dialogue pour la propagande, pour vendre un système de croyances ou une idéologie, et le manque de connaissance sur le dialogue.

a.1 L'attitude de consommation

Cette attitude est caractérisée par le désir d'obtenir du dialogue quelque chose en échange. Le dialogue est ainsi considéré comme un bien de consommation. Un des participants de son enquête a décrit cette difficulté en la qualifiant de tendance acquisitionnelle²⁶. Un autre participant a mentionné que certaines personnes voient le dialogue comme une commodité à acheter ou ne pas acheter, dépendamment de ce qu'elles y trouvent. Les participants ont aussi mentionné d'autres difficultés telles les intentions des gens venant au dialogue pour rechercher une thérapie personnelle, une distraction ou un partenaire.

a.2 La propagande

Certains participants que Cayer a interviewés ont exprimé leur difficulté avec des personnes qui utilisent le groupe de dialogue pour faire la propagande, pour “vendre” une idéologie ou un système de croyances. L'objet de la propagande peut être une personne. Quand c'est le cas, le groupe se trouve pris avec des personnes qui participent au dialogue soit pour être reconnues comme “professeurs”, soit pour “vendre leurs “gurus””. Même si ces intentions sont jugées comme divergentes, elles ne sont cependant pas reconnues par les

²⁶ ou tendance de "preneur".

personnes ayant des comportements influencés par ces intentions. Un participant a souligné qu'il serait important de mettre en lumière ces intentions le plus tôt possible.

a.3 Le manque de connaissance du dialogue

Le fait que certaines personnes se joignent au groupe de dialogue sans savoir ce sur quoi il porte, sans avoir une connaissance de sa nature, telle que Bohm la définit, représente une source de difficultés pour les autres participants.

b. La difficulté de “ gérer ” les paradoxes (pp. 192-198)

Une analyse soigneuse des entrevues menées a permis à Cayer de faire ressortir une structure apparemment répétitive : il y a une tension, un mouvement d'aller-retour entre deux situations apparemment en opposition. En fait, plusieurs participants de son enquête ont mentionné la difficulté de choisir entre deux comportements ou deux attitudes qui apparemment ne peuvent se manifester en même temps. Il semble, dans certains cas, qu'aucun des comportements ne soit satisfaisant, malgré le fait qu'ils représentent apparemment les deux choix possibles. Dans d'autres cas, il semble que les deux comportements doivent prendre place en même temps !

Ces manifestations de paradoxe peuvent prendre plusieurs formes : se retenir versus se permettre; l'individuel versus le collectif, le personnel versus l'impersonnel, l'inclusion versus l'exclusion, écouter versus parler, le contenu versus le processus, la pensée versus le ressenti.

b.1 Se retenir versus se permettre

Certains participants soulignent la difficultés de trouver un équilibre entre réprimer leurs émotions et les exprimer ; la difficulté, par exemple, d'exprimer la colère et la frustration de façon à ce qu'elle ne soit pas antagoniste.

Il semble, cependant, y avoir une tendance dans les groupes de dialogue à réprimer les émotions et, ainsi, à ne pas prendre de risques. Cependant, Cayer souligne que peu d'exemples ont été fournis à l'effet que l'expression des émotions a été une source de difficultés. Certains participants indiquent cependant leur difficulté et celles du groupe à composer avec les émotions chargées.

b.2 L'individu versus le collectif

Certains participants de son enquête ont souligné la difficulté de concilier l'individu et le collectif. Il semble que la tendance observée est la focalisation sur l'individu. Cette tendance à trop mettre l'accent sur l'expérience individuelle et personnelle semble avoir évincé le focus sur l'art de penser et de parler et de communiquer ensemble.

b.3 Le personnel versus l'impersonnel

La difficulté réside dans l'art de garder l'équilibre entre deux façons différentes d'agir ; l'une étant personnelle, l'autre, impersonnelle. Ou bien on est très personnel, ou bien on est très abstrait. Cayer estime que rester en contact avec l'abstrait, tout en étant sensible aux difficultés personnelles et aux idiosyncrasies, semble être une des grandes difficultés.

b.4 L'inclusion versus l'exclusion

Une des difficultés mentionnées par les participants de son enquête, tout autant que par ceux des groupes de dialogue auxquels Cayer a participé, est reliée à la tendance à vouloir inclure autant de personnes que possible dans le dialogue et à la tendance à exclure ceux qui empêchent le flux du dialogue. La solution à ce problème peut par ailleurs prendre différentes formes.

b.5 Écouter versus parler

La première difficulté mentionnée dans cette catégorie est reliée à la tension d'être pris par l'émotion et par son expression. Cette difficulté n'est pas caractérisée par le contenu émotionnel mais est reliée à la tension présente entre le fait de faire les choses et le fait de les laisser aller. Cette difficulté est aussi reliée à l'équilibre entre soi et les autres, c'est-à-dire à l'ambivalence entre laisser la place à l'autre et l'écouter versus prendre la parole. Certaines personnes trouvent difficile de coopérer avec les personnes qui monopolisent le temps et l'espace par leur verbiage incessant alors que d'autres participants trouvent difficile de prendre la place au sein du groupe et de s'exprimer.

b.6 Contenu versus processus

Cette difficulté, stipule Cayer, est au cœur d'un dialogue entier auquel il a participé, et a influencé le déploiement d'une autre séance. Cette difficulté se manifeste de la façon

suivante : une personne veut parler d'un sujet, d'un contenu alors que d'autres veulent parler de ce qui se passe maintenant, c'est-à-dire du processus.

b.7 La pensée versus le ressenti

Cette dichotomie, cette polarisation entre pensée et ressenti se présente dans presque tous les groupes auxquels Cayer a participé. Son observation a été corroborée avec une entrevue d'un participant ayant dialogué dans plusieurs dialogues, ayant lieu dans différents pays.

La difficulté vient avec une "charge" quand elle se manifeste. D'une façon classique, certaines personnes estiment que les participants d'un dialogue doivent s'exprimer à partir de leur ressenti qui est réel, concret, plutôt que de s'exprimer à partir des pensées qui sont considérées comme de pures abstractions. D'un autre côté, d'autres participants considèrent que la pensée rationnelle ou intellectuelle doit guider leur interventions qui ne doivent pas être biaisées, c'est-à-dire perverties par les émotions.

c. Les difficultés logistiques et physiques (pp. 198-200)

Le premier aspect est relié à la difficulté de rassembler assez de personnes pour la pratique du dialogue. Le dialogue se pratique en groupe de 20 à 40 personnes. Rassembler un tel nombre de personnes est difficile. De plus, il faudrait que ces personnes persévèrent dans la pratique. La persévérance semble être un réel défi pour plusieurs groupes. Dans les cinq groupes auxquels Cayer a participé, il n'y a qu'un seul groupe qui a plus de quinze participants ; les autres groupes ont un "noyau" stable, auquel d'autres personnes se joignent à des périodes variant dans le temps.

Une autre difficulté réside dans la disponibilité des endroits pouvant accueillir un tel groupe. Une contrainte logistique mentionnée est reliée à l'établissement d'une fréquence qui convienne à tous. Plus le nombre de participants est élevé, plus il devient difficile de trouver un calendrier qui convienne à tous.

d. Les obstacles au dialogue (pp. 200 à 205)

Selon Cayer, il semble qu'une caractéristique commune de certaines des difficultés mentionnées ci-dessus réside dans le fait qu'elles empêchent le flux du dialogue. Il semblerait que certaines de ces difficultés représentent des stratégies de fuite, probablement

non délibérées, adoptées par une ou certaine(s) personne(s) ou par le groupe entier quand elle(s) ou il ne sait/savent pas comment agir dans une situation où lorsque elle(s) ou il a/ont à faire face à la violence, à la colère, à la peine ou à la frustration. Ces difficultés, regroupées sous la catégorie “ obstacles ”, comprennent la précipitation vers l’abstraction, la domination, le manque de questionnement ainsi que le manque d’attention.

d.1 La précipitation vers l’abstraction

Le dialoguant se détourne de ce qui se passe, de l’ici-maintenant. Le focus est porté sur la dimension cérébrale et abstraite du dialogue. Il fut mentionné par un participant de son enquête que les personnes articulées dominant souvent le groupe et, conséquemment, la contribution des participants ne fonctionnant pas avec cette sorte d’intelligence a été bloquée.

d.2 La domination

Cette difficulté est reliée à la domination du groupe par une ou plusieurs personnes. La domination prend souvent la forme de la monopolisation du temps de parole. Les raisons sous-jacentes peuvent varier. Les situations mentionnées par les personnes interviewées incluent les cas de personnes “ psychotiques ” qui monopolisent le groupe pour parler de leur problème, de personnes qui ne savent pas clairement sur quoi porte le dialogue et prennent la place pour parler de ce qui les intéressent, de personnes qui prennent avantage de l’espace offert par le dialogue pour vendre leur système de croyances et finalement, de personnes qui dominant le groupe tout simplement parce qu’ils veulent parler de leur préoccupation sans tenir compte des autres. La domination du groupe par une ou plusieurs personnes met les dialoguants en contact avec la difficulté de “ retenir versus se permettre ”, dans le sens où ils ne savent pas s’ils doivent exprimer ouvertement leur frustration et leur mécontentement ou s’ils doivent réprimer leurs réactions.

d.3 Le manque de questionnement des présupposés

Une autre difficulté mentionnée par les participants est reliée au fait que le groupe ne va pas au-delà d’un niveau superficiel, dans le sens où les participants ne questionnent pas les présupposés. Un dialoguant constate que cette difficulté peut avoir sa source dans le fait que les gens sont centrés vers la compréhension du message et oublient de questionner les

présupposés de ce message. Une participante à son enquête a mentionné que le manque de questionnement peut provenir du fait que le groupe va trop vite, ne prend pas le temps d'explorer les croyances et les ressentis derrière ce qui est dit ou non-dit. Le rythme rapide des échanges devient ainsi une difficulté pour cette participante. Dans la même ligne de pensée, un dialoguant exprime sa frustration au regard de la vitesse des échanges qui, selon lui, réduit le dialogue à une simple discussion.

Dans son observation des groupes de dialogue, Cayer souligne que la difficulté avec le rythme collectif du dialogue a été souvent soulevée. Une façon souvent suggérée consiste à respecter un certain silence après chaque intervention. Même si le silence a souvent été proposé, aucun des groupes de dialogue n'a accepté de l'expérimenter, car il y a toujours quelqu'un qui s'y est opposé. Cette observation est corroborée avec l'avis d'une participante qui voit, en cette demande, une fuite devant les situations de tensions.

d.4 Le manque d'attention

Une autre difficulté consiste dans le maintien constant de l'attention au moment présent. Cette difficulté peut être vue comme une méta-difficulté car elle se manifeste quand les dialoguants ne sont pas attentifs au fait qu'ils utilisent l'abstraction comme fuite ou qu'ils oublient d'explorer les présomptions et les croyances sous-jacentes.

Cayer insiste cependant sur le fait qu'il est important de retenir que les difficultés, selon certains participants, font partie intégrante de la pratique du dialogue, signifiant par là qu'en les reconnaissant et en les confrontant, les individus et les groupes peuvent atteindre un meilleur sens de cohérence. Autrement dit, il y aurait lieu de ne pas les prendre comme des facteurs à éliminer mais plutôt comme un matériau pour l'observation et l'exploration.

1.2.3.3 Les éléments lacunaires du dialogue

Cayer (1996, pp. 139-166) a fait aussi ressortir les avis des dialoguants au regard des éléments lacunaires du dialogue.

Au regard de la vision du dialogue :

- Le manque de la poursuite du développement théorique au-delà de ce que Bohm propose.
- En se limitant à une vision du dialogue qui n'est pas la leur, les participants des groupes de dialogue n'assument pas la responsabilité de leur vision au regard du dialogue.
- Le développement du dialogue doit être fait de manière collaborative, ce qui ne semble pas être le cas actuellement.

Au regard de la théorie du dialogue :

- Le modèle théorique sous-jacent au dialogue insiste sur la pensée, les concepts, les mots et, comme tel, peut conduire parfois à la domination du groupe par des "égoïstes", intellectuellement articulés.
- La mise de côté des émotions, des passions et des réactions impulsives.
- La non-émergence des aspects plus créatifs, plus intuitifs et de la compassion.

Au regard de la pratique du dialogue :

- Le peu de place accordée à l'histoire personnelle et aux combats quotidiens des participants.
- Le niveau cosmique du dialogue est rarement exploré.
- La perte de vue de l'aspect collectif.
- Le manque d'habiletés de facilitation pour qu'une investigation plus active puisse se déployer.
- Le manque de focus sur l'attention et sur la transformation de l'esprit humain.
- L'absence des activités physiques lors des séances de dialogues.

Au-delà de ces difficultés et de ces éléments considérés comme lacunaires, Cayer croit, répétons-nous, que le dialogue est une approche sécuritaire permettant d'accéder à l'apprentissage de niveau 3, à l'instar d'Isaacs (1993) qui estime le potentiel du dialogue pour un apprentissage à boucle triple. Le défi, selon Cayer, est de faire en sorte de rendre la pratique du dialogue plus accessible sans perdre son sens.

En résumé :

Les principaux défis relevés par Cayer dans l'appropriation du dialogue de Bohm sont nombreux et le plus important semble résider dans la pratique adéquate du Dialogue. Prenant appui sur l'appréciation du potentiel puissant du Dialogue de Bohm comme approche sécuritaire permettant d'aller vers un niveau d'apprentissage recadrant, et prenant appui sur la recherche de Cayer, à l'effet que l'appropriation du dialogue demeure encore difficile et confuse, nous nous proposons d'inscrire comme projet de recherche une expérimentation du dialogue de Bohm dans le but d'en faciliter son appropriation.

1.3 LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans la continuité de l'étude de Cayer sur le dialogue de Bohm, nous estimons que le potentiel du dialogue milite en faveur d'efforts de recherche visant à rendre accessible la pratique du dialogue sans en perdre son sens. Aussi, notre recherche vise à explorer la pratique du dialogue de Bohm par une expérimentation sur une période prolongée, soit un an. Cette expérimentation vise une élucidation des difficultés vécues lors de la pratique du dialogue et leur réinjection comme matériau brut nourrissant l'appropriation de la pratique du dialogue dans le sens que Bohm lui donne, c'est-à-dire une observation du processus de penser, exploré non seulement personnellement mais aussi par l'expression des participants par la pratique du dialogue. Un tel but s'appuie sur l'idée qu'il est essentiel, pour aborder un objet complexe, de se doter d'approches susceptibles de faire émerger des pistes viables (Lapointe, 1996, Le Moigne 1995)²⁷. Nous formulons ainsi un projet de recherche-action dont le but et les objectifs sont explicités ci-après.

²⁷ Les fondements théoriques appuyant une telle position seront présentés dans le chapitre 2 portant sur le cadre théorique.

1.3.1 Le but de la recherche

Le but de notre recherche s'énonce donc comme suit :

Relever les difficultés d'appropriation du dialogue au moment même où elles sont vécues par les participants pour les réinvestir immédiatement au processus du dialogue de Bohm, dans une perspective d'apprentissage.

Est comprise dans le but énoncé, l'intention de réaliser un projet de recherche-formation²⁸ : une recherche permettant une élucidation des difficultés de la pratique du dialogue et la formation à l'esprit du dialogue et à sa pratique en s'appuyant notamment sur les difficultés vécues par les praticiens, co-relevées, co-élucidées et co-interprétées pour faciliter l'appropriation du dialogue, dans l'esprit et le sens que Bohm lui donne.

Est comprise dans le but exprimé, une recherche collaborative et une stratégie de formation en action, où les “ apprenants praticiens du dialogue ” sont les premiers acteurs. Comme le dirait Desgagné (1997), l'énoncé du but de notre recherche met en première place le rôle des praticiens dans leur contexte d'action, dans la construction des connaissances liées à une pratique. L'énoncé du but suppose une démarche de co-construction, de co-situation et de co-opération. Il suppose, en d'autres termes, une démarche collaborative entre les partenaires concernés, c'est-à-dire entre ceux qui pratiquent le dialogue de Bohm et la chercheure.

1.3.2 Les objectifs de la recherche

Cette démarche, ou recherche, de nature collaborative vise corollairement des objectifs à un double plan : celui de la recherche et celui de la formation.

1.3.2.1 Les objectifs reliés à la dimension recherche

S'inscrivant, comme nous l'explicitons au chapitre 3, dans l'alignement avec l'esprit et le sens du dialogue de Bohm, notre recherche, de nature collaborative, repose sur une vision

²⁸ Nous explicitons la stratégie pour déployer la recherche-formation dans le chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique.

de participation et de respect de l'émergence de ce qui sera vécu, au fur et à mesure du déroulement de la pratique du dialogue. Par une expérimentation de la pratique du dialogue à laquelle nous participons, il s'agit de relever certaines difficultés de la pratique du dialogue, d'investiguer, d'élucider et de faire sens de ces difficultés afin de libérer des blocages et de faciliter le déploiement du processus du dialogue et, ce faisant, de construire un registre des connaissances y découlant. Ainsi, nos objectifs reliés à la dimension recherche sont quadruples :

- relever les difficultés de la pratique du dialogue en contexte réel ;
- apporter éclairage sur ce qui, dans la pratique du dialogue peut renforcer la pratique du dialogue, l'entraver ou même provoquer le désengagement ;
- réinvestir les clarifications ainsi co-construites au processus de la pratique du dialogue ;
- faire ressortir les connaissances qui puissent contribuer à la facilitation de la pratique du dialogue de Bohm et à son développement.

1.3.2.2 Les objectifs de formation/apprentissage

Aborder la préoccupation de formation, dans l'esprit du dialogue, c'est aborder celle de la facilitation du dialogue. Les objectifs de formation se traduisent ainsi :

- créer avec les participants praticiens du dialogue un espace libre et sécuritaire qui fournit à chacun l'occasion d'examiner individuellement et collectivement, au moment même où elles sont vécues, les difficultés de suspendre ses émotions, ses présuppositions, ses préjugés et les schémas qui se dissimulent derrière ses pensées, ses opinions, ses croyances et ses sentiments, de même que les rôles qu'il a l'habitude de jouer ;
- créer un espace où chaque participant peut apprendre à servir de miroir aux autres participants et à tout le groupe et faire ressortir, dans ce qui est dit ou évité, les difficultés et blocages ou impasses dus à des présuppositions sous-jacentes et non exprimées ;
- créer un espace de partage et de réflexion sur ce qui est découvert lors de cette exploration.

Le registre de formation pourra s'intituler "registre de formation/ apprentissage" pour tenir compte de la dimension de liberté réflexive (esprit du dialogue) des « apprenants » de la pratique du dialogue. Le libellé ajouté, "apprentissage", contribue, selon nous, à donner la première place aux praticiens dans la construction de leur savoir pratique en développement lors de l'expérimentation ou de leur apprentissage. Les réflexions générées au cours de méta-dialogues alimentent la pratique du dialogue tout en se présentant comme des connaissances émergeant de la pratique du dialogue ; elles contribuent ainsi au registre de recherche. C'est le pont allant de la pratique-apprentissage-autoformation à celui de la recherche.

En résumé, notre recherche s'effectue en partant de la constitution d'un groupe participant à une expérimentation du dialogue de Bohm. Ces participants sont invités à être aussi apprenants et co-chercheurs pour explorer la pratique du dialogue et contribuer à trouver des pistes de facilitation à partir des difficultés vécues lors de cette pratique. La recherche essaie de répondre aux questions telles : quelles sont les difficultés vécues, qui, co-élucidées et partagées, engagent, stimulent, dynamisent ou facilitent la pratique du dialogue ? Quelles sont celles qui désengagent ? Quels sont les "insights" qui ont été partagés et qui ont facilité l'appropriation du dialogue ?

Ces questionnements visent à faire ressortir les connaissances qui puissent contribuer dans un sens ou dans un autre, à faciliter l'appropriation du Dialogue de Bohm; connaissances susceptibles d'être utiles aux participants voulant s'initier à la pratique de Bohm, aux futurs praticiens du dialogue ou à des communautés de chercheurs intéressés par le processus de penser individuel et collectif.

CHAPITRE 2 :

LES CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce second chapitre a pour objet d'exposer successivement les cadres épistémologique, théorique et conceptuel qui sous-tendent notre recherche. Nous décrirons succinctement les paradigmes positiviste et constructiviste et expliquerons pourquoi nous adoptons ce dernier. Avant de faire le pourtour de quelques théories contemporaines qui contribuent au fondement de notre étude : la théorie des organisations apprenantes de la MIT Society for Learning Organization, la discipline des modèles mentaux, ainsi qu'à la théorie des représentations sociales et la théorie de systèmes d'activités humaines complexes, nous estimons utile et éclairant de situer l'esprit et le sens que Bohm donne au dialogue. Enfin, nous ferons une incursion dans la notion d'esprit recadrant, ou niveau d'apprentissage 3, qui est associé au dialogue par certains chercheurs. Ces sources théoriques et conceptuelles nous donnent des référents, des principes et des outils mis en application lors de l'expérimentation collective du dialogue de Bohm.

2.1 LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LE CONSTRUCTIVISME ET SON PROLONGEMENT, LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Legendre (1993, p. 549) définit l'épistémologie comme « *l'étude critique de la connaissance, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et des conditions d'admissibilité de ses propositions* ». L'épistémologie propose de porter un regard sur le statut, la méthode et la valeur de la connaissance en apportant des réponses à trois principales questions : « *Qu'est ce que la connaissance?; comment est-elle constituée ou engendrée? et comment apprécier sa valeur ou sa validité ?* » (Le Moigne, 1995, p.4). Ce questionnement critique des connaissances se voudrait permanent pour inviter le chercheur à se démarquer de l'adhésion systématique et docile aux connaissances scientifiques, par un questionnement explicite de leur logique de production et de s'aviser de leurs implications éthiques et pratiques. La réflexion épistémologique permet habituellement de distinguer plusieurs paradigmes de recherche dont les deux principaux sont le paradigme positiviste et le paradigme constructiviste. Nous allons examiner brièvement ce que recouvre globalement le terme " paradigme " , pour ensuite décrire succinctement les paradigmes positiviste et constructiviste. Nous expliquerons, enfin, pourquoi nous adoptons ce dernier.

2.1.1 *Ce qu'est un paradigme*

Le paradigme est un concept généralement employé pour distinguer des écoles de pensée et souligner leur divergence, c'est-à-dire que, ne reposant pas sur les mêmes postulats, ces écoles ne peuvent être comparées : elles ne parlent pas “ le même langage ”, elles “ n'habitent pas le même monde ”, elles sont incommensurables. Emprunté au grec et introduit dans la langue anglaise il y a 500 ans, le mot paradigme signifie “ a pattern, exemplar or model ”, comme l'a souligné Larochelle (1998). C'est le physicien et historien des sciences Thomas S. Kuhn qui est à l'origine du concept de paradigme tel que nous l'employons aujourd'hui. Kuhn (1983) a fait usage de ce terme pour rendre compte de la vie des sciences physiques et, plus particulièrement, de la succession des cadres généraux à l'intérieur desquels se déroulent les activités de recherche à une époque donnée, pour une discipline donnée. Pour Kuhn, le concept de paradigme renvoie à deux sens qui se complètent : « *D'une part, il représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solution pour les énigmes qui subsistent dans la science normale* » (1983, p. 238). Le premier sens du concept a une portée sociologique : il recouvre alors l'ensemble des valeurs, croyances, postulats et engagements que partagent les membres du groupe ou de la communauté concernée ; ce qui rapproche le concept de paradigme de celui de “ vision-du-monde ”. Ainsi, souligne Kuhn, au lendemain d'une révolution scientifique, c'est-à-dire du renversement d'un paradigme et de son remplacement par un autre, c'est comme si les scientifiques basculaient dans un monde différent. Le second sens renvoie à ce que l'on pourrait désigner comme étant la connaissance tacite que partagent les membres d'une communauté professionnelle sur les façons-types de voir les énigmes ; c'est-à-dire les problèmes qui subsistent dans la science normale et les façons-types de les résoudre. Ces façons-types sont acceptées, reconnues et partagées par les membres et ne sont pas réductibles aux seules règles explicites. Dans ce second sens, le paradigme guide le regard du chercheur autant dans le positionnement d'une problématique que dans son traitement méthodologique et sa résolution : il est ainsi un “ exemplar ” ou encore un modèle à suivre.

En reprenant ces définitions de base, Guilbert (1997b, p. 5) considère qu'un paradigme peut se définir « *comme un système de croyances fondamentales ou une vision du monde guidant le chercheur non seulement pour le choix d'une approche méthodologique, mais aussi sur les aspects ontologiques et épistémologiques de sa recherche* », rejoignant Legenre (1993), Lincoln & Guba (1994, p. 107) qui précisent que le terme paradigme réfère à un ensemble de croyances de base qui traitent les principes premiers. Ils représentent une vision-du-monde qui définit, pour le chercheur, " la nature du monde ", la place de l'individu dans ce monde et l'ensemble des relations possibles à ce monde et à ses parties. Les croyances sont de base dans le sens où elles doivent être simplement acceptées sur la foi ; il n'y a pas de façon d'établir leur " vérité ultime ". Le paradigme renvoie ainsi à un ensemble d'a priori, de croyances de base ou de vision du monde qu'une communauté tient comme fondement de ses pratiques de recherche. Il a cette particularité de ne plus faire l'objet d'évaluation comme tel ; il a son langage, des champs de possibilités méthodologiques, ontologiques et épistémologiques qui ont leur envergure propre (Lessard-Hébert & al., 1990, cité par Ringtounda, 2000, p. 53). Les implications d'un paradigme adopté recouvrent notamment le statut des connaissances produites ainsi que les conceptions de leurs modes et contextes de production, principaux enjeux auxquels semblent se confronter le paradigme positiviste et le paradigme constructiviste.

2.1.2 Le paradigme positiviste

L'épistémologie positiviste s'inspire des trois axiomes de la syllogistique d'Aristote fondant la logique formelle contemporaine : l'axiome d'identité, l'axiome de non-contradiction et l'axiome du tiers exclu. Elle reprend " les règles pour la direction de l'esprit " de Descartes, *Le Discours de la méthode* (1637), qui postule la dualité sujet/objet et préconise le raisonnement déductif et analytique basé sur les quatre préceptes : évidence, exhaustivité, réduction et causalisme. Le paradigme positiviste a été institutionnalisé par Auguste Comte à travers son « tableau synoptique des disciplines scientifiques » construit en 1828, en le qualifiant de positif, le mot positif désignant le réel.

Le positivisme postule que la connaissance que constitue progressivement la science est la connaissance de la Réalité, une réalité en soi, objective, indépendante des observateurs qui la décrivent. *« Il postule l'existence d'une réalité stable, extérieure et indépendante du sujet. Cette réalité peut être appréhendée par l'expérience scientifique ou la méthode expérimentale. La connaissance qui en résulte est alors considérée comme étant le miroir de la réalité. Le critère de fidélité entre les savoirs ainsi générés et la réalité extérieure devient l'indicateur de validité ou de scientificité de la connaissance »* (Lapointe, 1996, p.10). Le rôle de l'observateur ou du chercheur serait alors de rendre compte de la réalité, en adoptant des attitudes d'objectivité et de neutralité vis-à-vis l'objet de recherche et en utilisant des méthodes supposées lui permettre de la découvrir et de la décrire telle qu'elle existe (Glaserfeld, 1988; Le Moigne, 1995; Fourez, 1996; Lapointe, 1996); ces méthodes utilisées incluent une instrumentation rigoureuse du contexte d'observation de l'objet avec des dispositifs expérimentaux tels la vérification d'hypothèses, le laboratoire et le contrôle de variables. Le paradigme positiviste présuppose ainsi la possibilité pour le sujet de se distancier complètement de l'objet afin de le saisir objectivement, dans sa forme et sa structure réelle. Les connaissances produites dans la perspective positiviste, selon ses préceptes, ses règles, ses processus et ses procédures sont alors considérées comme des connaissances qui reflètent la réalité. Ce sont des connaissances valides en soi. Dans la logique positiviste, les savoirs savants ou connaissances scientifiques révèlent l'ordre des choses (Larochelle, 1998). Ils recouvrent un ensemble de connaissances reproductibles, vraies et objectives, ce qui permet de les considérer comme étant universelles, de les enseigner, de les universaliser, voire même de les imposer. Dans cette logique, les connaissances empiriques, qui n'ont pas été soumises à la vérification expérimentale, sont considérées comme des connaissances de niveau inférieur, peu fiables, voire peu dignes d'intérêt; elles sont dites savoirs du "sens commun" ou savoirs non vrais (Ringtounda, 2000, p. 54). Le positivisme est aussi fondé sur une vision déterministe du monde, qui suppose qu'il existe quelques formes de détermination dans la réalité connaissable, détermination elle-même susceptible d'être connue par la science dont la mission est de les découvrir. Sous sa forme familière, le déterminisme est un causalisme caractérisé par la définition de longues chaînes de raisons toutes simples qui assurent que chaque effet de la réalité est produit par une cause que l'on peut identifier.

Sous cette perspective, la causalité est linéaire, « *les causes sont antérieures aux effets et les entraînent de façon systématique* » (Lapointe, 1996). Par ailleurs, dans cette logique du déterminisme, les acteurs sociaux qui maîtrisent les connaissances scientifiques standardisées sont dits “ experts ” pour identifier des solutions nécessaires à la résolution de problèmes ; seul le chercheur, par son objectivité, est capable d’exercer le jugement créatif et de découvrir de nouvelles connaissances, alors que les personnes qui sont étudiées sont soumises à des lois déterministes à découvrir par le chercheur (Reason 1994, p. 11).

Les préceptes du paradigme positiviste ont dirigés pendant longtemps notre approche à la connaissance²⁹ (Morin, 1990 ; Le Moigne, 1995 ; Lapointe, 1996 ; Guilbert, 1997a ; Reason, 1994). Les préceptes et les démarches de résolution de problèmes privilégiés par le positivisme trouvent leur pertinence lorsqu’il s’agit de traiter de certaines réalités relevant de ce que Le Moigne (1995) identifie par “ l’univers câblé ”, c’est-à-dire l’univers prévisible, stable et contrôlable ou encore de ce que Watzlawick (1978, p. 137) identifie par “ la réalité de premier ordre ”, c’est-à-dire une réalité qui “ a trait aux propriétés purement physiques, objectivement sensibles des choses ”, *qui est* “ intimement liée à la perception sensorielle correcte, au sens commun ou à la vérification objective, répétable et scientifique ”. Cependant les préceptes et les démarches positivistes semblent être mal adaptés lorsqu’ils sont appliqués dans le traitement de réalités relevant de l’univers “ construit ” (Le Moigne, 1995), ou de la “ réalité de second ordre ” (Watzlawick, 1978). L’univers construit est la réalité reconstruite par les acteurs sociaux à travers le sens qu’ils attribuent à la réalité de premier ordre. Les réalités de second ordre résistent au déterminisme et à la décomposition. Elles sont les systèmes d’activités humaines et/ou systèmes dits artificiels, construits et non-donnés, dont les sciences de l’éducation et le dialogue font partie.

“ Cependant le positivisme ne peut garantir le discours de ces nouvelles sciences. Ces nouvelles disciplines ne se définissent en effet pas par leur objet positivement observable ; l’information, la décision ou la communication sont autant de concepts abstraits que l’expérience physique ou l’observation biologique ne savent guère identifier par le truchement rassurant de l’expérience sensible. Ainsi se dégagent les nouvelles sciences, elles s’avèrent identifiables

²⁹ La section portant sur le contexte de notre recherche l’a d’ailleurs souligné.

non pas par leur objet mais par leur projet: la connaissance des systèmes artificiels, construits et non donnés ” (Dameron-Fonquernie, 1999, p.5).

Aujourd’hui, de plus en plus, le paradigme constructiviste côtoie le paradigme positiviste dans les pratiques de recherche des sciences sociales (Guilbert, 1997a).

2.1.3 Le paradigme constructiviste/socio-constructiviste

Le constructivisme découle surtout des recherches que Jean Piaget a menées en psychologie génétique dès la première moitié du 20^è siècle. Piaget (1937) décrit comment l’humain, dès son enfance, construirait son savoir au contact de l’environnement : d’un stade à un autre, l’enfant se réalise à travers un processus graduel d’interactions avec son environnement ; il se développe lorsqu’il est confronté à de nouvelles caractéristiques de son environnement. Lorsque l’enfant est confronté, il se produit un “ déséquilibre ” et l’enfant cherche à le résoudre à travers deux processus d’adaptation : le premier étant celui de l’assimilation, par lequel l’enfant associe les nouvelles expériences à la conception qu’il a déjà du monde ou à ses schèmes mentaux et le second étant celui de l’accommodation, où il modifie ses schèmes ou sa vision du monde pour incorporer les nouvelles expériences. « *L’intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c’est en s’orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu’elle organise le monde en s’organisant elle-même* » (Piaget, 1983 ; cité par Le Moigne, 1995, p. 71). Ainsi Piaget mettait de l’avant l’importance de l’interaction du sujet connaissant et de l’objet observé dans la construction de la connaissance. Il révélait ainsi le caractère constructif, récursif et relatif du savoir, et ouvrait la voie au développement du constructivisme, paradigme qui de plus en plus trouve des adeptes dans la communauté scientifique actuelle.

Le constructivisme se différencie du positivisme par le statut qu’il attribue aux connaissances et par la représentation de leur mode de production. Dans la perspective constructiviste, la connaissance est une représentation de l’activité cognitive et, en ce sens, elle implique un sujet connaissant et n’a pas de sens ou de valeur en dehors de lui (Le Moigne, 1995). Le constructivisme postule la conception phénoménologique,

interactionniste de la connaissance selon laquelle l'interaction du sujet connaissant avec l'objet observé est précisément constitutive de la connaissance. La réalité connaissable est « *perçue ou définie par l'expérience que s'en construit chaque sujet prenant conscience ou connaissant* » (Le Moigne, 1995). Le constructivisme nous invite à sortir du dualisme sujet-objet, corollaire d'une conception ontologique de la connaissance. Nous ne connaissons pas une réalité en soi, constituée d'objets dotés d'une essence propre, indépendante de l'action du sujet connaissant qui l'expérimente et la décrit. (Glaserfeld, 1994; Fourez, 1996). Nous ne connaissons que les représentations par lesquelles nous percevons les phénomènes dont nous expérimentons les sensations. Si le positivisme admet l'interaction, elle est considérée comme un biais qu'il faut chercher à atténuer. La rupture amenée par le constructivisme se situe notamment dans la reconnaissance scientifique de la dialectique : l'opérateur récursif liant sujet et objet qui est au centre de la production de la connaissance. Du point de vue constructiviste, les connaissances produites sur un objet seraient inévitablement entachées de la manière dont il les a préalablement perçus. Le chercheur construit l'objet de son étude dès lors qu'il l'approche, et cette construction dépend fortement, voire nécessairement, de pré-supposés qu'il fait sur celui-ci. (Désautels & Larochelle, 1994; Lapointe, 1996). On parle alors d'un processus de ré-interprétation de l'objet par le chercheur, de sorte que le rapport sujet-objet est important et nécessaire pour le développement de la connaissance.

« L'objet et le sujet sont des entités interactives dans le développement de la connaissance. [...] Les structures cognitives du sujet sont les filtres à travers lesquels la réalité est observée et interprétée » (Lapointe 1996, p. 11).

Dans cette perspective, le paradigme constructiviste brise l'illusion du positivisme au regard de la neutralité de l'observateur vis-à-vis l'objet de sa recherche, en se distanciant du postulat de la séparativité sujet-objet et en postulant l'interaction sujet-objet inévitable et nécessaire dans la construction de la connaissance. Tout objet pensé est alors un construit, et la connaissance produite est le résultat d'interprétations d'individus situés dans des contextes sociaux, culturels et physiques donnés qui influencent son élaboration.

« La position constructiviste ou dialectique consiste au contraire, en son principe même, à considérer la connaissance comme liée à une action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'à travers les transformations introduites par cette action. En ce cas le sujet n'est plus face à l'objet, -et sur un

autre plan-, à le regarder tel qu'il est ou à travers des lunettes structurantes : il plonge dans l'objet par son organisme, nécessaire à l'action, et réagit sur l'objet en l'enrichissant des apports de l'action » (Piaget, 1967, cité par Dameron-Fonquernie, 1999).

En attribuant à l'acte du sujet connaissant un rôle décisif dans la construction de la connaissance, l'hypothèse phénoménologique ou interactionniste du constructivisme a pour corollaire l'intentionnalité du sujet, c'est-à-dire son projet de connaissance. L'interaction sujet/objet repose sur l'intentionnalité de l'acteur connaissant. L'hypothèse téléologique du constructivisme se présente comme une alternative plausible de l'hypothèse déterministe du positivisme. On passe ainsi d'un monde " câblé ", soumis à des lois éternelles, à un monde " construit " par le sujet connaissant ; l'acteur a pour projet de connaître la réalité, et la représente par quelques projets possibles. L'hypothèse téléologique a donc une double conséquence : d'une part, l'intentionnalité du sujet connaissant est prise en compte, puisque ce dernier interprète le réel et donc construit ses connaissances en référence à des finalités qu'il a lui-même élaborées ; d'autre part, l'action de connaître a pour cause les buts que s'est fixé le sujet connaissant. Si l'acte cognitif est finalisé, il est aussi finalisant : l'objet ou le phénomène à connaître peut être compris comme ayant une finalité. L'acteur attribue des projets à l'objet pour interpréter son comportement. À la question " pourquoi " au centre de l'acte cognitif, on peut tout aussi bien s'exprimer en termes de " afin de..." qu'en termes de " parce que..." (Le Moigne, 1995). En acceptant le caractère intentionnel de l'action de connaître, il apparaît légitime d'attribuer ce même caractère finalisé à la connaissance construite, c'est-à-dire au résultat de cet acte. Fourez & al (1997, p.23) soutiennent que « *les modèles, les notions et les lois scientifiques sont des représentations mises au point par les humains et pour les humains pour comprendre leur monde* ». Dans la perspective constructiviste, la connaissance scientifique paraît désormais non pas comme la représentation de la réalité, mais plutôt comme une représentation parmi tant d'autres. Elle ne peut prendre valeur de vérité absolue mais constitue des modèles satisfaisants de représentations du monde dans des contextes et par rapport à des projets conçus (Fourez, 1996). La fonction première de la connaissance en est une d'adaptation servant à la compréhension et à l'organisation du monde (Laroche & Désautels, 1992 ; Confrey, 1994 ; Pépin, 1994). La connaissance en tant que vérité absolue n'est plus concevable ; on parlerait plutôt de connaissances

intéressantes, utiles et viables pour des projets spécifiques, et construites par des sujets historiques, dans des conditions spécifiques et sur la base de présupposés qu'ils ont adoptés ou non. Dans la perspective constructiviste, c'est par rapport au projet de l'observateur que se légitimera la connaissance construite. La valeur d'une connaissance est jugée en fonction de son adaptation et de sa pertinence. Autrement dit, elle est jugée selon sa capacité à se montrer "*faisable*", "*viable*" et "*féconde*" par rapport à son contexte d'application et aux objectifs visés (Glaserfeld, 1994, 1995; Pépin, 1994).

« ... On jugera "*viable*" une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi. Ainsi, au lieu de prétendre que la connaissance puisse représenter un monde au-delà de notre expérience, toute connaissance sera considérée comme un outil dans le domaine de l'expérience. Comme l'affirmait Piaget (1967), la connaissance ne vise pas à produire une copie de la réalité mais elle sert plutôt à "*adaptation*" ». (Glaserfeld, 1994, p. 22).

Le concept de vérité du paradigme positiviste est remplacé par le concept de viabilité dans la perspective constructiviste ; les connaissances sont jugées viables, « *non pas parce qu'elles correspondraient à la réalité des choses telles qu'elles sont, mais dans la mesure où elles leur permettent d'organiser le monde des expériences et de résoudre les problèmes auxquels ils ont à faire face* » (Ruel, 1992). La viabilité implique aussi que la connaissance revêt un caractère "*vivant*", ouvert, prête à une remise en question continue pour être enrichie et "*améliorée*". Dans la perspective constructiviste, la connaissance n'est pas statique, mais dynamique. Lorsqu'il parle de connaissances ou de leur élaboration dans l'esprit humain, Piaget insiste sur le fait qu'il s'agit d'un processus de "*construction continue*" ou d'une "*construction indéfinie*" (Deschênes & al., 1996, p. 6). Les constructions sont sujettes à la révision continue avec les changements qui se présentent quand les constructions relativement différentes sont amenées en juxtaposition dans un contexte dialectique (Guilbert, 1997a). Dans la même veine, comme l'avait souligné Piaget, cité par Landry (1995, p. 14) et Lapointe (1996, p. 12) à l'effet que l'objet ne peut jamais être saisi dans sa totalité et son intégralité, que l'objet est pratiquement inépuisable quant aux perspectives à partir desquelles il peut être examiné, Glaserfeld (1994, p. 23) fait ressortir que du point de vue constructiviste, « *bien qu'un modèle scientifique se révèle le meilleur qu'on possède à un moment donné, il ne devrait*

jamais être vu comme la seule possibilité de résoudre les problèmes auxquels on l'associe ». Le paradigme constructiviste brise ainsi l'illusion autour de l'existence d'un “one best way” ou d'une réalité “unique” et postule les réalités multiples (Welch, 1983, cité par Guilbert, 1997a).

Une telle conception de la connaissance n'autorise pas pour autant le chercheur à tomber dans un relativisme naïf qui considérerait que toutes les connaissances s'équivalent ou que le constructivisme n'accorde pas d'importance à la rigueur et à l'honnêteté du chercheur dans sa démarche de recherche. Nous estimons, à l'instar de Ringtounda (2000, p. 57), que la vision constructiviste du savoir savant apporte surtout l'idée que le chercheur ne peut prétendre avoir accès à l'objet tel qu'il existe mais qu'il a accès à une forme et à un contenu particuliers de l'objet tel qu'il l'aura rigoureusement conçu. Une recherche serait « *non pas une fantaisie arbitraire, ni un acte de pure volonté, mais la découverte des formes qui harmonisent les besoins et les aspirations de l'homme intérieur avec les lois qui régissent l'environnement naturel ; ces artefacts avec le monde dans lequel il vit* » (Simon, cité par Le Moigne, 1995, p. 88).

En postulant que la réalité peut être abordée de multiples perspectives, le constructivisme implique de rendre disponible cette appropriation de la réalité selon divers angles sous lesquels elle peut être envisagée (Jonassen, 1991 ; Deschênes & al., 1996). En conséquence, les processus comme les résultats d'une démarche constructiviste sont différents d'un individu et d'un contexte à l'autre. Du point de vue épistémologique, le constructivisme postule qu'il y a suffisamment de degrés de liberté dans la structure du monde pour permettre aux individus de construire leurs propres théories et leurs environnements. Ils peuvent aussi se conduire adéquatement à partir de leurs perceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Les contraintes dans la construction des connaissances viennent fondamentalement de la communauté à laquelle ils appartiennent et de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine “objectivité” atteinte grâce à un processus de négociation interindividuelle, appelé intersubjectivité (Jonassen, 1991; Deschênes & al., 1996). En ce sens, la connaissance d'un domaine donné est constituée de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires

que les praticiens (Lévy, 1993, cité par Deschênes & al., 1996, p.7). Dans le paradigme constructivisme, les savoirs du sens commun ou les conceptions spontanées trouvent un espace pour être investis d'un statut de pertinence et de droit de cité dans le débat épistémologique.

La perspective constructiviste permet d'ouvrir le champ de l'acte cognitif et de rentrer dans le second univers, le monde du "construit", cette "complexité organisée et organisante", "inépuisable". À l'analyse, à la décomposition préconisée par le positivisme, le constructivisme propose la conception, la représentation-modélisation d'un phénomène, d'un système perçu complexe. Aux axiomes de la logique analytique proposés par Aristote, se substituent ainsi les axiomes de la modélisation systémique (Le Moigne, 1995) : axiome d'opérationnalisation téléologique selon lequel tout phénomène modélisable est perçu comme une action ayant une finalité ; axiome d'irréversibilité où tout phénomène modélisable est perçu comme une transformation, le modèle devant rendre compte des processus ; axiome du tiers inclus selon lequel tout phénomène modélisable est perçu comme faisant la jonction entre le processus de connaissance et son résultat, ou encore l'opération et son produit. En nous inscrivant dans le paradigme constructiviste, nous réservons une part importante de notre effort de recherche dans la conception et l'organisation de l'expérimentation pour lui permettre de se déployer dans son essentielle imprévisibilité et de prendre en compte le caractère perçu "complexe" du dialogue. Nous l'aborderons en détail dans le chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique.

Le paradigme constructiviste met en exergue le concept d'intersubjectivité entre acteurs dans la compréhension du monde. La connaissance produite est le résultat d'interprétations partagées entre individus situés dans des contextes sociaux, culturels et physiques donnés qui orientent et influencent son élaboration. Les concepts de viabilité, d'intersubjectivité, de projet et de contexte sont alors centraux dans la définition de ce qui peut être considéré comme une connaissance, qu'elle soit scientifique ou dite du sens commun.

L'importance de l'intersubjectivité et des interactions sociales dans la production des connaissances renvoie, par ailleurs, au socio-constructivisme, qui est un prolongement du constructivisme. À cet égard, Glasersfeld (1994), à la suite de Moscovici (1961, 1986) et à l'instar de Latour (1989), considère par exemple que les conceptions que se fait un sujet sur un objet donné ne peuvent être détachées des interactions parfois conflictuelles qui rendent possible la création d'un savoir public partagé par un ensemble social. L'intersubjectivité et les interactions sociales se trouvent donc au centre du processus de création des connaissances aussi bien scientifiques que du sens commun. Ces interactions font émerger des connaissances et permettent à une communauté d'accorder une certaine valeur aux connaissances qu'elle produit. (Latour, 1989 ; Désautels et Larochelle, 1989 ; Fourez, 1996; Fountain, 1999). Le paradigme constructiviste/socio-constructiviste a suscité des modèles de recherche collaborative exploitant l'idée de l'importance des interactions sociales et le concept d'intersubjectivité dans la création de la connaissance viable. Nous y reviendrons dans le cadre méthodologique.

Le paradigme constructiviste/socio-constructiviste a aussi favorisé l'enrichissement des conceptions des modèles d'enseignement et d'apprentissage. Les modèles d'enseignement et d'apprentissage constructivistes ou socio-constructivistes côtoient de plus en plus les modèles traditionnellement reconnus tels le modèle transmissif et le modèle béhavioriste. La richesse du paradigme constructiviste/socio-constructiviste s'est déployée notamment dans le développement de nouveaux modèles d'apprentissages rompant avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, en donnant une place centrale à l'apprenant dans le processus d'apprentissage ; et en modifiant les conceptions de l'apprentissage et des rapports régissant les éléments du triangle “*Maître - Élève - Savoir*” parce qu'on reconnaît que la personne qui apprend a déjà des connaissances que nous ne pouvons ignorer (Larochelle & Désautels, 1992; Larochelle & Bednarz, 1994, Giordan, 1995). Ces connaissances amèneront les apprenants à emprunter différents parcours lors de leurs apprentissages. Comme enseignant, on cherche donc à susciter l'apprentissage en plaçant nos élèves dans des situations où ils sont impliqués *activement*. De plus, la redécouverte de l'œuvre de Vygotsky a conduit de nombreux auteurs (Brousseau, 1986 ; Rivière, 1990 ; Gilly, 1995 et Schneuwly, 1987 cités par Dubois & Dagau, 2001) à soutenir que la construction de nouvelles connaissances passe par un

processus qui va du social à l'individuel et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective, soit "intersubjective". Certains modèles envisagent ces deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre (Gilly, 1995, cité par Dubois et Dagau, 2001). Ce cycle va d'une connaissance "subjective" vers une connaissance "objective", c'est-à-dire acceptée socialement. Cette connaissance "objective" est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective. Dans cette optique, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des connaissances initiales et de leur évolution (Barret & Hocevar, 1995).

2.1.4 Notre paradigme de recherche

La brève revue des paradigmes annonce en quelque sorte le paradigme de recherche que nous adoptons pour mener notre recherche. Notre préoccupation est de maintenir la cohérence entre l'objet de recherche, le but de la recherche, le paradigme de recherche ainsi que la méthode et les techniques.

L'objet de notre recherche, le dialogue, est un construit perçu complexe (Cayer, 1996, Isaacs, 1999, Pauchant, 1995). Rappelons brièvement que le dialogue est proposé par Bohm comme un processus d'exploration à la fois individuelle et collective, non seulement du contenu de ce que chacun de nous dit, pense et ressent, mais aussi des motivations, des présuppositions et des croyances sous-jacentes qui contrôlent subtilement les interactions humaines ; c'est un processus permettant de mettre au jour les croyances et les présupposés, d'observer leur incohérence et les stratégies de défense utilisées pour éviter leur remise en question et entretenir leur puissance directrice sur nos pensées. En ce sens, un tel processus participe au travail épistémologique qui, constamment, fait un retour sur lui-même pour légitimer ses énoncés. Il est au cœur de la visée de la perspective constructiviste/socio-constructiviste qui reconnaît le caractère construit, récursif et évolutif de la connaissance construisant l'homme et sa communauté qui, de même, la construisent. Le choix du paradigme constructiviste nous semble être en

cohérence avec la nature du dialogue. Ce paradigme, par ses postulats, s'accommode mieux aux systèmes construits, complexes, dont le dialogue fait partie.

Le but même de notre recherche étant une expérimentation du dialogue de Bohm pour contribuer à faciliter son appropriation, nous accordons une importance centrale aux interactions entre acteurs sociaux comme facteur favorable à une certaine multirationalité. Un tel but s'accommoderait avec les postulats du paradigme constructiviste et l'adoption de ce paradigme, devons-nous le reconnaître, n'a pas été sans influence sur la formulation même des buts de la recherche. Des interactions entre l'objet (le dialogue) et les sujets-participants ainsi que les interactions entre ces derniers dans leur expérience de l'objet (du dialogue) lors de l'expérimentation du dialogue sont précisément constitutives des connaissances qui émergeront, au regard des difficultés et des éléments de facilitation dans la pratique du dialogue. L'intersubjectivité, conséquence des interactions sociales, permet d'intégrer les diverses perspectives qui se dégagent autour des vécus qui sont perçus comme difficiles et/ou facilitant l'appropriation du dialogue. Elle est susceptible de favoriser ce que Watzlawick (1980) appelle "le recadrage", processus par lequel nous modifions et changeons notre vision ainsi que notre compréhension initiale par rapport à une situation donnée, pour intégrer une vision plus adaptée, plus riche et plus viable. Ainsi, il nous semble possible, grâce à l'interactivité, que ce qui, au départ, peut être perçue comme une difficulté, peut s'avérer, grâce au recadrage, favorable à l'appropriation du dialogue de Bohm. En fait, nous misons sur les interactions sociales et l'intersubjectivité pour faire émerger des connaissances au regard de ce qui pourrait être accepté comme utile, intéressant et viable, rendant accessible la pratique du dialogue de Bohm, sans perdre son sens. En cohérence avec notre but de recherche, nous nous inscrivons dans la perspective constructiviste/socio-constructiviste.

Plus spécifiquement, nous adoptons, à cet effet, le paradigme constructiviste tel qu'explicité par Lincoln & Guba (1985)³⁰. Ce paradigme comporte une série de postulats ou axiomes qui sont virtuellement à l'opposé de ceux caractérisant le positivisme. Le

³⁰ Dans la dénomination de ce paradigme, les auteurs l'ont qualifié tout d'abord de naturaliste pour préciser ultérieurement son caractère essentiellement constructiviste.

tableau 1 à la page suit, emprunté de Lincoln & Guba (1985, p.37), présente ces postulats en mettant en relief ceux du positivisme et du constructivisme naturaliste.

Tableau 1 : Les postulats du positivisme et du constructivisme emprunté à Lincoln & Guba (1985, p. 37, notre traduction).

Axiome sur	Paradigme positiviste	Paradigme constructiviste (naturaliste)
La nature de la réalité.	La réalité est unique, tangible et fragmentable.	Les réalités sont multiples, construites et holistiques.
La relation entre le connaissant et le connu.	Le connaissant et le connu sont indépendants ; dualité.	Le connaissant et le connu sont interactifs, inséparables.
La possibilité de généralisation.	Les généralisations au-delà du temps et du contexte sont possibles.	Seules les hypothèses circonscrites dans le temps et le contexte sont possibles.
La possibilité de faire les liens causals.	Il y a des causes réelles, précédant temporellement les effets ou se présentant simultanément.	Toutes les entités sont dans un état de formation simultanée mutuelle. Ainsi, il est impossible de distinguer causes et effets.
Le rôle des valeurs.	L'investigation est neutre (<i>value-free</i>).	L'investigation est liée aux valeurs (<i>value-bound</i>).

En acceptant ces axiomes qui viennent du paradigme constructiviste, nous reconnaissons le fait que nous vivons dans un univers interactif et participatif et que la vérité est construite, multiple et éphémère, toujours émergente et changeante (Reason & Marshall, 1987, p. 113). Nous reconnaissons que les connaissances produites dans le contexte et dans le but de l'expérimentation y sont liées. Nous reconnaissons aussi que le paradigme adopté a d'importantes implications sur la conception de notre recherche et sur sa conduite, notamment au regard de la méthode de la recherche et des critères de validité à respecter, que nous aborderons dans le chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique.

2.2 LES CADRES THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Le cadre théorique permet aux chercheurs de donner des fondements à la perspective qu'il adopte pour orienter leurs travaux de recherche alors que le cadre conceptuel répond au souci de désignation des concepts clés sous-jacents à l'étude et à leur clarification en vue de préciser la perspective dans laquelle ils sont utilisés.

Mais avant d'aborder ces considérations quant aux cadres théorique et conceptuel dans lesquels se situent ou s'apparentent notre recherche, nous croyons utile et éclairant de situer l'esprit et le sens du dialogue de Bohm. Nous ferons, par la suite, le pourtour de quelques théories contemporaines qui contribuent au fondement de notre étude ; notamment la théorie des organisations apprenantes, la théorie des représentations sociales et la théorie des systèmes d'activités humaines complexes. Enfin, une incursion sera faite dans la notion d'esprit recadrant, ou niveau d'apprentissage 3, qui est associé au dialogue par Cayer (1996) et Isaacs (1993, 1997, 1999). Cette incursion précise le cadre conceptuel de notre recherche.

2.2.1 *L'esprit et le sens du dialogue de Bohm*

Rappelons que le Dialogue, tel que proposé par Bohm, est une démarche introspective soutenue, individuelle et collective visant à explorer notre processus de penser.

Le sens du dialogue de Bohm

Nous comprenons que l'essence de la pratique du dialogue réside dans l'exercice de porter une présence attentive au fonctionnement de la pensée. Cayer (1996) appelle " méditation collective " cette dimension essentielle du dialogue.

« Le dialogue vise à créer un espace dans lequel une telle attention est possible. Cette dernière permet de dévoiler la pensée et le sens et rend possible, en quelque sorte, une proprioception collective (ou un effet miroir immédiat) qui révélera tant le contenu de la pensée que les structures dynamiques, moins apparentes, qui la gouvernent » (Bohm & al., 1991, p. 4).

Un tel exercice d'observation du fonctionnement de la pensée inclut notamment la forme d'une investigation collective des croyances, des présupposés et des motivations qui

sous-tendent le dit, le penser et le ressenti. Cette dimension, Cayer l'a (1996) fait ressortir de son enquête sous la dimension " investigation ".

« Nous proposons un genre d'exploration collective, non seulement du contenu de ce que chacun de nous dit, pense et ressent, mais aussi des motivations, des présuppositions et des croyances sous-jacentes [...] C'est avant tout, comme nous l'avons souligné, un instrument d'exploration du champ de la pensée » (Bohm & al., 1991, pp. 1-8).

La focalisation de l'attention du praticien est donnée à l'observation et à la suspension, laquelle est un exercice de réflexivité sur le processus de la pensée et non pas un exercice qui vise la recherche de solutions ou bien l'atteinte d'un consensus sur quoi que ce soit.

« Le dialogue se soucie d'explorer les structures de la pensée et les inhibitions sociales qui affectent notre communication plutôt que de développer des moyens pour les contourner ou les éviter » (Bohm & al., 1991, p. 11).

Pratiquer le dialogue, selon le sens que Bohm lui donne, revient à s'impliquer dans un processus qui est susceptible de dévoiler les " patterns " ³¹ d'incohérences qui sont derrière la rigidité des croyances, des modèles mentaux et des présupposés.

« Cette exploration permet aux personnes de participer à un processus qui dévoile leurs succès et leurs échecs sur le plan de la communication et qui peut aussi révéler les étranges " patterns " d'incohérence qui les incitent à éviter certains thèmes ou encore à soutenir et défendre à tout prix leur opinion » (Bohm & al., 1991, p. 1).

S'impliquer dans un tel processus, c'est accepter d'être miroir pour l'observation collective et de voir délibérément les autres participants comme miroirs, de récupérer les réactions de chacun et de tous comme miroir immédiat qui rend possible une prise de conscience par chacun et par le groupe du processus de penser, des présuppositions, des croyances et des modèles mentaux.

« Chaque personne peut servir de miroir aux participants et à tout le groupe et faire ressortir dans ce qui est dit ou évité certaines des présuppositions sous-jacentes et non exprimées. Cela fournit à chaque personne une occasion d'examiner ses présuppositions, ses préjugés, et les schémas distinctifs qui se

³¹ Nous retenons délibérément le vocable anglais " pattern " qui renvoie à des configurations de comportements répétitifs, désignées sous divers vocables français tels "schémas comportementaux" ou "tendances comportementales" (Sanogo, 2001) ou des " patrons " comportementaux (Lapointe, 1997, 2000).

dissimulent derrière ses pensées, ses opinions, ses croyances et ses sentiments, de même que les rôles qu'il a l'habitude de jouer. De plus, c'est une occasion de partager ce qui est découvert lors de cette exploration » (Bohm & al. 1991, p. 4).

Bohm estime que par la pratique persévérante et prolongée, nous parviendrons à un état de conscience commun, à penser ensemble d'une nouvelle manière, à un mouvement cohérent de la pensée et de la communication. Une telle cohérence se produirait à un niveau profond, tacite. C'est ce que Cayer (1996) a identifié notamment sous les vocables " création de sens commun partagée " et " participation ".

« Nous participons uniquement à un esprit commun, un esprit partagé, qui permet de penser ensemble d'une nouvelle manière. [...] Nous parviendrons alors à quelque chose de nouveau et de créatif, à un nouvel esprit qui nous permettra de penser librement et d'échapper au conditionnement collectif rigide » (Bohm & Edwards, 1991, p. 194).

Toutefois, ce résultat potentiel n'indique pas que le but du dialogue est de changer délibérément le comportement, ni les opinions des participants, car « *le but du dialogue n'est pas de modifier ou de changer délibérément le comportement des participants ni de les diriger vers un but prédéterminé. Toute tentative de ce genre altérerait et embrouillerait les processus que le dialogue veut explorer* » (Bohm & al., 1991, p. 5).

Ainsi, pratiquer le dialogue c'est concentrer notre énergie à développer une sorte d'attention qui est assez subtile pour voir comment la pensée fonctionne. C'est donner une attention indivise au processus de penser dans le but de permettre à la pensée d'être consciente d'elle-même. « *Nous avons besoin d'une sorte d'intelligence qui va au-delà de la pensée, qui n'est pas basée sur la mémoire et qui va soutenir la cohérence dans notre vie* », de dire Cayer (1996). Le développement d'une telle intelligence constitue pour Bohm un changement fondamental de la conscience.

L'esprit du dialogue

L'esprit du dialogue se traduit dans une conversation entre égaux, pour aborder en toute liberté un sujet ou un contenu amené, non dans le sens d'un approfondissement de ce contenu, mais d'une investigations des valeurs, des croyances des modèles mentaux qui sous-tendent les positions, les opinions et les sentiments exprimés ; non pour arrêter une

réponse, mais pour prendre conscience qu'en permettant l'écoute de tous les points de vues, qu'en les défiant sans vouloir faire gagner le sien, le dialogue permet d'être dans un même contenu de conscience et, de là, pouvoir apprendre à penser et communiquer ensemble, de façon créative et cohérente.

Cayer (1996) fait notamment ressortir que, pour Bohm, la pratique du dialogue est un processus qui croît en profondeur et en richesse avec le temps et au contact des praticiens ; la pratique approfondit la compréhension du dialogue et enrichit sa vision.

Une boucle de récursivité relie donc la vision du dialogue et sa pratique. Puisque c'est la pratique qui est en relation récursive avec la vision du dialogue, prescrire des règles de fonctionnement strictes " emprisonnerait " le déploiement de cette boucle. La structure minimale est susceptible d'offrir aux dialoguants l'occasion d'expérimenter le potentiel du dialogue par un processus continu d'apprentissage et de participation créatrice entre pairs :

« Le dialogue étant de nature exploratoire, son sens et sa méthodologie continuent d'évoluer. Aucune règle stricte ne peut être établie pour le déroulement d'un dialogue car son essence est apprentissage. Cet apprentissage ne se fait pas en absorbant une grande quantité d'informations et il n'est pas le fruit d'une doctrine émanant d'une autorité ; il ne représente pas non plus un moyen d'examiner ou de critiquer une théorie quelconque ou un programme ; il est plutôt le résultat d'un processus continu de participation créatrice entre pairs » (Bohm & al., 1991, p. 1).

Nous comprenons que la pratique, avec une structure minimale de règles de fonctionnement, devrait permettre aux praticiens du dialogue, engagés dans un processus d'apprentissage expérientiel, d'observation et de réflexion au contact des pairs, d'expérimenter progressivement le potentiel du dialogue. Une telle pratique permet à la fois un vécu individuel et collectif et une observation/ interprétation/ réflexion sur le vécu. C'est un cheminement et une appropriation progressive du potentiel du dialogue. La vision du dialogue expérimenté ne cesse de s'approfondir et de s'enrichir à mesure qu'avance la pratique ; c'est un apprentissage.

Vision du dialogue, compréhension du dialogue et pratique du dialogue sont interreliées dans une boucle récurrente. « *Le chemin se fait en marchant* » comme le disait Antonio Machado (rapporté par Morin, 2000, p. 130).

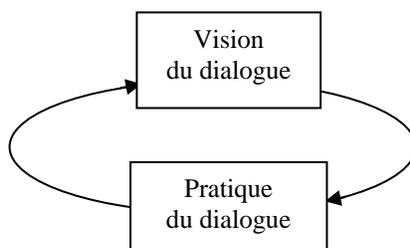


Schéma 2 : La boucle récurrente entre Vision du dialogue et Pratique du dialogue

En résumé :

Dans l'esprit et le sens de Bohm, le dialogue se propose comme activité pour l'observation du processus de penser. L'observation attentive permet de prendre conscience du processus de penser, des présupposés, des *a priori* ainsi que des modèles mentaux, et ainsi dénouer les suppositions rigides qui bloquent nos capacités de penser et de communiquer ensemble.

Une telle compréhension a orienté la formulation de notre but et de nos objectifs de recherche en réponse à la problématique spécifique de notre recherche. Elle influence aussi la conception de l'expérimentation, telle que présentée dans le chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique. Nous retenons qu'essentiellement, le dialogue vise le développement d'une sorte spéciale d'attention, une attention indivise accordée au processus de pensée pour permettre à la pensée d'être consciente d'elle-même et, ultimement, d'arriver à un processus de penser plus cohérent et moins fragmenté.

2.2.2 Le cadre des théories sous-jacentes à notre recherche

Il est particulièrement difficile de situer le dialogue, cette réflexion et proposition d'expérimentation de David Bohm, dans un cadre théorique bien délimité, comme c'est

souvent le cas de penseurs ou chercheurs innovateurs dont les démarches ne s'inscrivent dans aucun couloir disciplinaire spécifique, mais qui, par leur originalité, inspirent et influencent plusieurs champs disciplinaires. C'est pour cela qu'il est plus approprié de parler de théories qui délimitent le champ de la réflexion de Bohm, plutôt que de risquer de situer celle-ci dans un cadre théorique donné.

Nous allons aborder successivement la théorie des organisations apprenantes, pour après aborder la théorie des représentations sociales et la théorie des systèmes d'activités humaines complexes.

2.2.2.1 La théorie des organisations apprenantes et la discipline des modèles mentaux

La théorie des organisations apprenantes a été mise de l'avant, en 1990, par l'équipe de Peter Senge de la MIT Society for Learning Organization ; c'est au regard de la discipline des modèles mentaux, une des cinq disciplines de la théorie des organisations apprenantes, que cette théorie rejoint les réflexions de David Bohm. Examinons rapidement cette théorie avant d'aborder en détail la discipline des modèles mentaux.

La théorie des organisations apprenantes peut être vue comme une stratégie mise de l'avant afin de permettre aux organisations et aux communautés de mieux composer avec un environnement, non plus présumé comme prévisible, stable et cloisonné, mais considéré comme complexe, éphémère, instable, imprévisible et inextricablement enchevêtré. Dans ce contexte de changement continu, stipule Toffler, cité par Lapointe (2000), « *l'analphabète de l'an 2000, ne sera pas celui qui ne saura ni lire ni écrire, mais celui qui ne saura apprendre, désapprendre et " réapprendre "* ». Ces conditions incitent à créer une culture de changement et d'apprentissage continu à laquelle s'attaque l'équipe de chercheurs de la Société pour l'apprentissage organisationnel - Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology. Ces derniers ont identifié trois dysfonctionnements culturels faisant obstacle à la création d'une telle culture : " la fragmentation ", qui engendre l'isolement et le réductionnisme ; " la compétition ", qui provoque le dualisme et l'affrontement ; " l'orientation action/réaction " qui fonde nos décisions et nos actions sur le symptôme, l'événement et le court terme.

Lapointe (2000) les a reformulés et enrichis pour présenter cinq dysfonctionnements culturels ancrés qui empêchent la culture de l'apprentissage continu : le premier, la “ compartimentation ” ou “ fragmentation ”, renvoie à notre propension à privilégier l'analyse, c'est-à-dire la réduction, pour comprendre et agir. L'approche réductionniste a permis d'immense progrès, tout en ayant des effets pervers. (cf. chapitre 1 portant sur la problématique). Ensuite, la “ compétition ”, le second dysfonctionnement, qui est un modèle culturellement répandu pour apprendre et pour produire. Ce modèle incite à “ paraître bon ” plutôt qu'à “ être bon ”. La compétition ne favorise pas la transparence, l'ouverture et l'humilité qui sont des conditions essentielles à l'apprentissage. En contexte de compétition, les opportunités d'expérimenter deviennent de plus en plus risquées et l'espace où l'erreur est permise se fait de plus en plus petit. Elle engendre l'affrontement et nous amène à centrer nos efforts sur la productivité, l'immédiat et le mesurable. Ce modèle empêche d'apprendre à coopérer, à partager ainsi qu'à penser ensemble pour mieux gérer dans la complexité grandissante de nos environnements.

La “ chosification ”, le troisième dysfonctionnement, est un processus mental qui subtilement, insidieusement et à notre insu, rend “ objectif ” ce qui, à l'origine, était “ subjectif ”. Cette “ réalité subjective ”, qui est une création de l'esprit, est habituellement composée de valeurs et d'opinions résultant d'une interprétation. Lorsqu'un nombre suffisamment important de personnes endossent cette interprétation (valeurs et opinions), elle devient le “ réel ” (intersubjectif). En oubliant ce glissement, la définition “ subjective ” qui fait consensus devient “ chosifiée ” puis perçue comme un réel objectif qui est extérieur à nous et vrai indépendamment de l'acteur. Nous créons un “ réel ” puis nous oublions que c'est notre création (Watzlawick, 1978, pp.137-138). On finit par le considérer comme vrai et souvent comme la seule vérité qui existe, et ainsi la carte devient le territoire. Ce dysfonctionnement renforce les réflexions de Bohm au regard de la nature de la pensée.

Le quatrième dysfonctionnement est l'“ orientation action/réaction ”. Depuis notre tendre enfance, nous nous sommes habitués à réagir aux événements extérieurs. À l'école, nous avons résolu des problèmes identifiés par d'autres ; au travail, nous nous ajustons au développement de nouvelles connaissances, de nouvelles technologies, de nouvelles

procédures administratives, etc.. Graduellement et de façon subtile, l'orientation action/réaction est devenue un mode de vie. Elle nous incite à n'intervenir que s'il y a un problème et à se fixer sur l'événement et sur l'immédiat. Elle nous oriente presque exclusivement vers l'adoption de stratégies de résolution de problèmes. Notre intelligence, nos énergies et notre imagination s'emploient alors à faire disparaître quelque chose, "à se battre contre", alors qu'on pourrait construire quelque chose, privilégier la créativité et "travailler pour". Dans ces circonstances, l'élan pour initier le changement et l'apprentissage vient des conditions externes que nous voulons éliminer (apprentissage adaptatif et utilitaire) et mine notre motivation intérieure à apprendre (apprentissage génératif).

Le cinquième dysfonctionnement est la "pensée tubulaire". La pensée tubulaire renvoie à une façon, conditionnée par notre culture, que nous avons d'appréhender la réalité à travers une perspective unique et souvent étroite, alors que la réalité est inépuisable quant aux perspectives à partir desquelles elle peut être saisie. La pensée tubulaire nous empêche d'en appréhender la richesse et nous impose une saisie étroite de la réalité. Elle a pour conséquences d'isoler l'événement de son contexte et de le traiter d'une façon superficielle. Elle favorise la mentalité de la solution anti-symptôme ou du rapiéçage qui limite l'intervention à ce qui est immédiatement observable, c'est-à-dire le symptôme. On est témoin d'un symptôme criant qui revient constamment et qui exige une intervention. On applique un remède anti-symptôme et le symptôme disparaît. On s'entête, parfois inconsciemment, à appliquer un remède qui semble, à l'égard du symptôme, d'une grande efficacité tout en sachant que ce symptôme révèle l'existence d'un problème sous-jacent parfois difficile à déceler et à aborder. On navigue alors du court terme au court terme. Puis, le symptôme refait surface et la capacité de l'individu ou de l'organisation à s'attaquer au problème de fond diminue au profit d'une augmentation de la dépendance aux remèdes anti-symptômes. La situation réclame alors plus de remèdes anti-symptômes et ainsi de suite. On se retrouve ainsi coincé dans une boucle "symptôme - anti-symptôme" qui s'auto-alimente. L'énergie est alors mobilisée pour éteindre les feux plutôt que de s'attaquer à la source fondamentale du problème.

Ces dysfonctionnements sont profondément ancrés dans nos cultures. Leur dissolution nécessite, selon les auteurs de la théorie des organisations apprenantes, d'abord une prise de conscience des attitudes, des croyances et des présupposés que nous avons acquis et développés, bien souvent à notre insu, depuis nombre d'années ; et ensuite des “ re-cadrages ” dans notre façon de penser et d'interagir. Pour favoriser ces “ re-cadrages ” et aider une organisation ou une communauté à développer sans cesse ses capacités à créer l'avenir auquel elle aspire, Senge & Gautier (1991) proposent la synthèse de cinq technologies, ou disciplines de base, développées dans des champs différents. Ces disciplines sont : l'apprentissage d'équipe, la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la pensée systémique et la vision partagée. Elles visent à mieux équilibrer la pensée fragmentaire et la pensée systémique ; à recouvrir la “ mémoire du TOUT ” et la conscience que le TOUT précède les parties ; à transformer la compétition en coopération par la découverte de la “ nature communautaire du soi ” ; à changer l'orientation action/réaction en “ orientation créatrice ” par un retour à l'apprentissage génératif ; à prendre conscience que les théories que nous créons sont des représentations de la réalité et non la réalité elle-même et à admettre que la complexité mérite d'être appréhendée à travers une “ multitude de perspectives ” . Une discipline est entendue comme « [...] *un corps de doctrines et de techniques qui doivent être maîtrisées et approfondies avant d'être pratiquées. Une discipline est un cheminement conduisant à l'acquisition de compétences et de talents. [...] Pratiquer une discipline conduit à apprendre sa vie durant. Le but n'est jamais atteint, la maîtrise d'une discipline est toujours devant soi* » (Senge & Gautier, 1991, p. 27).

Le schéma 3 à la page suivante présente une synthèse des cinq disciplines.

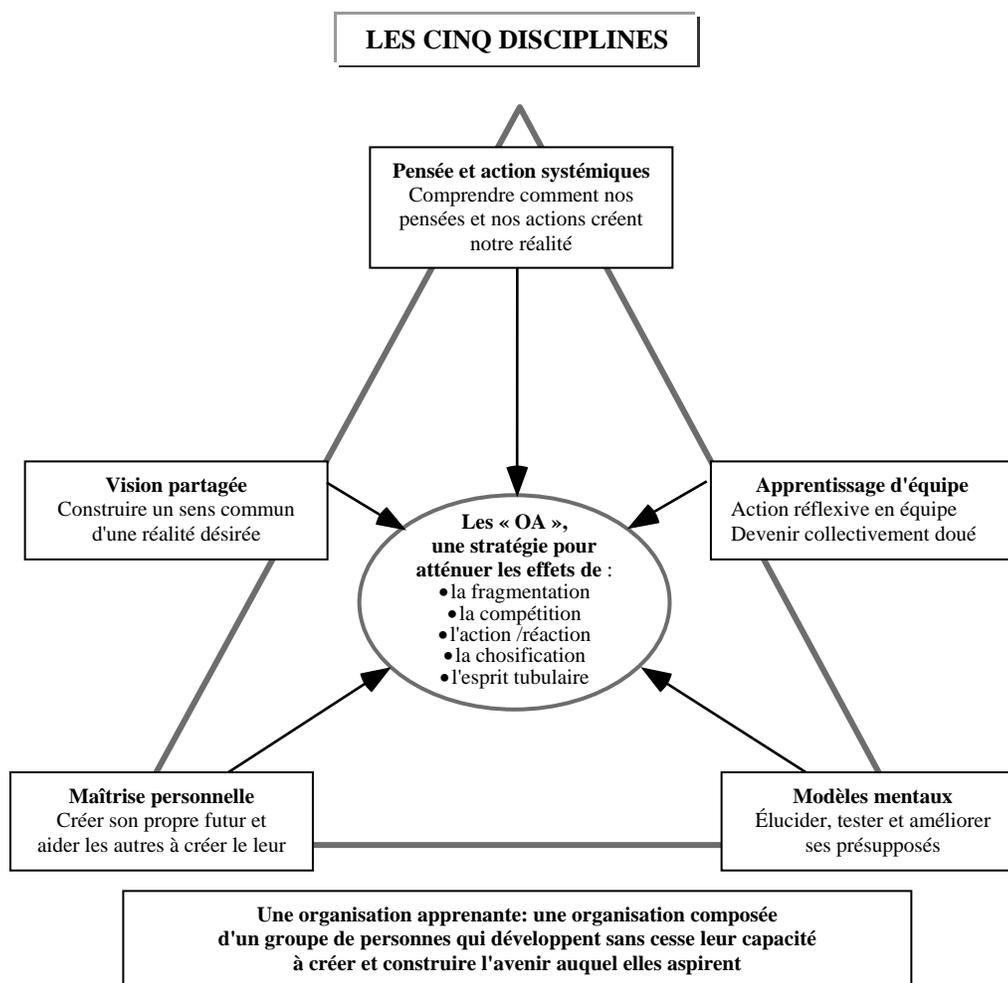


Schéma 3 : Les cinq disciplines de la théorie des organisations apprenantes

La pratique des cinq disciplines permet de fonder les organisations et les communautés intelligentes. « À chacune correspond une dimension indispensable aux organisations et aux communautés réellement capables “ d'apprendre ”, et de mettre en oeuvre les moyens d'atteindre leurs aspirations les plus hautes » (Senge & Gautier, 1991, p. 21).

Examinons maintenant de près la discipline des modèles mentaux qui nous semble particulièrement alignée avec la perspective amenée par Bohm. La discipline des modèles mentaux est une discipline centrée sur l'investigation des modèles mentaux à la base des

perceptions, des décisions et des actions ayant occasionné une situation problématique donnée.

« Les innovations restent lettre morte, parce qu'elles se heurtent aux images du monde qui sont profondément ancrées en nous, et qui limitent nos pensées et nos actions » (Senge & Gautier, 1991, p. 225).

Senge & Gautier (1991) définissent les modèles mentaux comme « *des représentations, des schémas ou mêmes des images profondément inscrits dans les esprits et qui façonnent notre compréhension du monde et nos actes* ». Les modèles mentaux renvoient ainsi à un “ contenu ” de mémoire, incluant nos conceptions, nos représentations, nos présuppositions, nos généralisations, nos images et nos histoires personnelles profondément ancrées en nous; éléments qui influencent notre façon de comprendre le monde et notre façon de prendre action. Nos modèles mentaux sont ainsi liés à nos émotions, à nos valeurs et à nos expériences. Ainsi, en filtrant les informations qui proviennent du monde, ils peuvent nous empêcher de lire avec justesse la réalité courante. Créés pour comprendre ou pour agir dans un contexte particulier, ces modèles nous permettent de passer rapidement à l'action. Représentations partielles et partiales de la réalité, les modèles mentaux ne sont ni bons ni mauvais mais sont convenants ou inconvenants à une situation particulière. Ils font partie de notre structure systémique cognitive (Goodman & Karash, 1995, Lapointe 2000), filtrant notre lecture de la réalité. Ils déterminent nos façons de collecter, de traiter et d'interpréter l'information, puis de décider et d'agir.

Bohm (1986) disait à juste titre que nous ne regardons pas ; ce sont nos hypothèses, nos prémisses et nos croyances qui regardent. Senge & al. (1990, 1991) font ressortir que plus les modèles mentaux sont efficaces, plus ils deviennent tacites, inconscients et réflexes. Dès lors, plus ils sont efficaces, plus ils sont difficiles à remettre en question et à changer. Très souvent, nous oublions que nous fonctionnons avec des modèles (tacites), croyant que nous composons directement avec la réalité (confondre la carte et le territoire).

« Nos modèles mentaux une fois créés, nous oublions que nous fonctionnons avec une version simplifiée, un modèle partiel de la réalité. En d'autres mots, nous devenons individuellement et collectivement prisonniers de nos modèles

et perdons de vue le fait qu'ils ont été créés par nous-mêmes pour composer avec une situation bien spécifique » (Cayer, 1996b, p. 3, cité par Lapointe, 1997).

La difficulté de les rendre explicites et de les changer provient du fait que, généralement, nous sommes inconscients de nos modèles mentaux. « *Les vrais problèmes apparaissent lorsque ces modèles restent inconscients* » (Senge, 1990, p. 227), et du fait que, souvent inconsciemment, nous nous identifions à nos modèles mentaux. Parmi les présuppositions fondamentales ou modèles mentaux fondamentaux, c'est-à-dire fédérateurs, se trouvent ceux relatifs à la nature de la réalité et de la vérité, à la nature du temps, à la nature de la nature humaine, à la nature des relations humaines, à la nature de l'activité humaine et à la nature de l'espace (Cayer, 2000; Schein, 1993; Dixon 1994). Lapointe (1977), quant à lui, met en relief deux grands modèles mentaux qui ont dominé notre approche à la connaissance : l'univers construit et l'univers câblé que nous avons déjà abordé dans le cadre épistémologique. La discipline des modèles mentaux prône l'idée qu'il est fondamental de voir jusqu'à quel point ces modèles déterminent nos observations et façonnent nos décisions et nos actions, parce que « *la pratique et la théorie sont inséparables. Nos croyances et nos théories relatives au type de monde dans lequel nous vivons, déterminent notre façon de percevoir ce monde et d'y agir, ce qui détermine en retour nos croyances au sujet de ce monde. Nous nous trouvons ainsi coincés dans un réseau, un circuit de prémisses théoriques et pratiques qui se valident d'elles-mêmes* » (Bateson, cité par Lapointe, 2000).

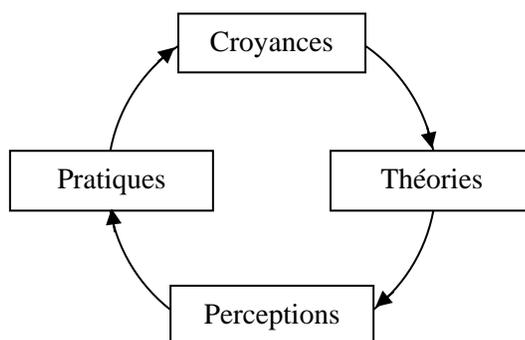


Schéma 4 : La boucle croyances - théories - perceptions - pratiques qui s'auto-valide

Dans un premier temps, la discipline invite à apprendre à prendre conscience des modèles mentaux à partir desquels nous percevons et agissons, à élucider, à débusquer les suppositions de base, les croyances, les référents et les *a priori* cachés entravant le changement ; à évaluer leur pertinence, et à les conserver ou à les modifier afin de faire un pas significatif vers l'amélioration des situations problématiques. Dans le cadre de cette discipline, plusieurs outils sont disponibles. L'équipe de Senge propose notamment les outils développés par Argyris et Schön dont les travaux sur les modèles mentaux en contexte d'apprentissage organisationnel datent des années 70 : l'échelle d'inférences qui permet de prendre conscience des sauts inférentiels, ou encore des sauts conceptuels, en validant les croyances et les hypothèses qui ont amené à une appréciation (les nôtres autant que celles de nos interlocuteurs), à la distinction entre la théorie professée et la théorie à l'œuvre à notre insu ; à l'utilisation de la colonne de gauche pour explorer le non dit, la réflexion-dans-l'action, une sorte de protocole pour équilibrer l'investigation et la plaidoirie.

La discipline des modèles mentaux, de dire Lapointe (1997, 2000), constitue une réponse aux dysfonctionnements culturels ancrés que sont la "chosification", la fragmentation, la compétition et la vision tubulaire ; il s'agit, par "re-cadrage"³², de rétablir le sens du relatif en nous rendant conscient du processus d'objectivation et des filtres que nous construisons et utilisons pour observer, pour décider et pour agir.

La nécessité d'agir au niveau des modèles mentaux, afin de produire les changements les plus durables, est aussi mise en relief dans les travaux de Watzlawick & al. (1975), Argyris (1993), Kim (1994, 1995) et Goodman & Karash (1995). Ils y voient l'opportunité de provoquer un changement au niveau même du paradigme ou des visions

³² Dans le sens de Watzlawick (1975, p. 116) : « Re-cadrer signifie [...] modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux "faits" de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement. [...] Ce qu'on modifie en re-cadrant, c'est le sens accordé à la situation, par ses éléments concrets » ou Watzlawick (1980, p. 125) « le re-cadrage repose sur cette variabilité des "réalité subjectives". N'oublions pas que nous n'avons jamais affaire à la réalité *per se*, mais aux images de la réalité, c'est-à-dire à des interprétations. Alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise d'habitude à en percevoir qu'une seule, et celle-ci nous paraît par conséquent la seule interprétation possible, sensée et permise. [...] C'est là qu'intervient le re-cadrage et qu'il peut être efficace, à condition de parvenir à investir une situation donnée d'une nouvelle signification toute aussi pertinente et même plus convaincante encore

du monde qui génèrent et entretiennent la situation problématique qui préoccupe. Ce qui nous permet de saisir ce qu'Einstein (cité par Kim, 1994, p.2) disait : « *les problèmes importants avec lesquels nous devons composer ne peuvent être résolus avec le même niveau de pensée que celui qui les a créés* ». Kim (1994) distingue quatre principaux niveaux d'action possible dans les systèmes humains : les événements observables, les tendances comportementales (ou patterns comportementaux), les structures systémiques et les modèles mentaux qui incluent les représentations, la culture, les croyances et les sentiments des participants aux systèmes humains. Le schéma 5 suivant illustre chacun de ces niveaux.

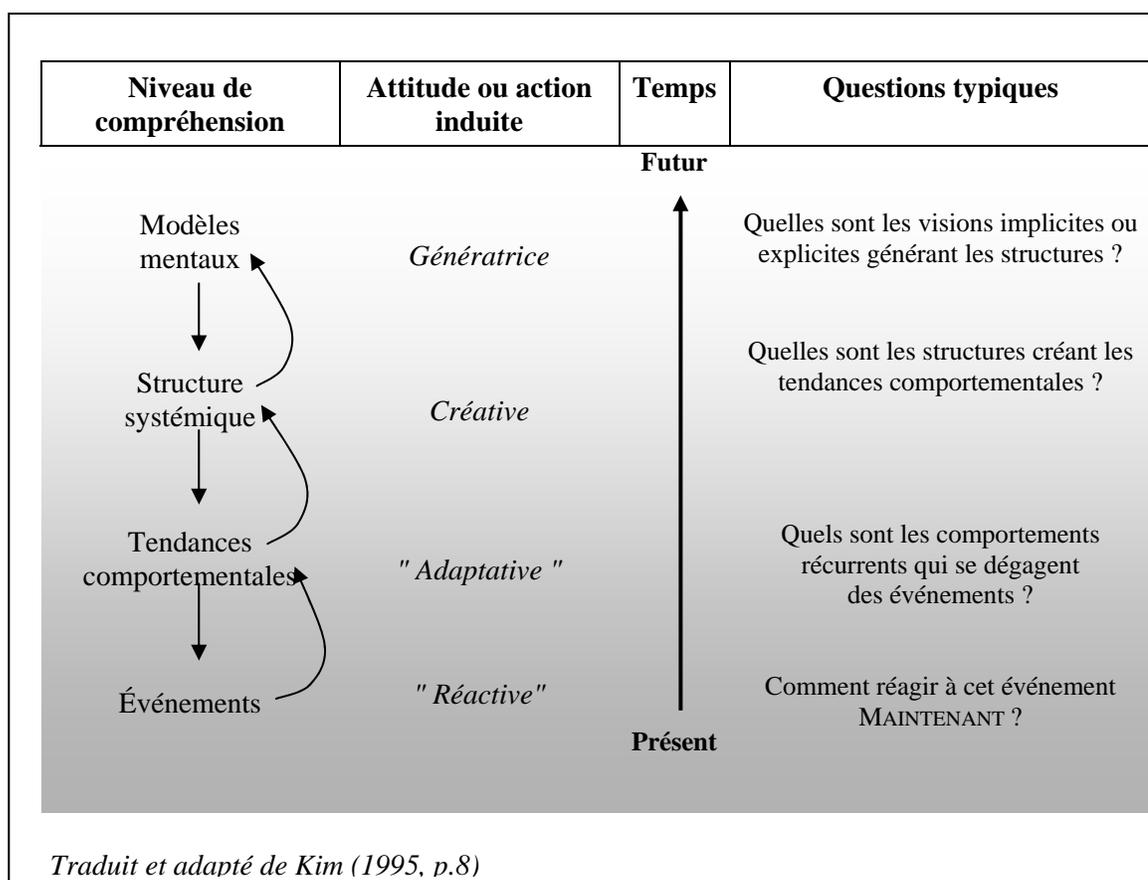


Schéma 5 : Les niveaux de compréhension et les modes d'intervention

que celle attribuée jusque-là ».

La structure des niveaux d'actions peut se présenter selon l'image d'un iceberg caractérisé par une partie visible et une partie cachée. Rapportée aux situations problématiques vécues, la partie visible de l'iceberg représenterait des événements qui servent de repères à l'observateur lui permettant de s'aviser rapidement de l'existence d'une situation problématique. Mais comme l'indiquent Kim (1995), Goodman & Karash (1995) et Senge & Gautier (1991), cette partie visible ne représente que les manifestations extérieures d'une situation plus complexe qui peut trouver ses sources dans les niveaux plus profonds comme les schémas comportementaux et les structures systémiques. Chaque niveau constitue un ancrage à partir duquel il est possible d'appréhender et de comprendre une situation problématique. Une description de chacun des niveaux d'ancrage est faite ici pour mieux les distinguer.

Le niveau des événements représente les faits tirés du vécu quotidien. L'intervention au niveau des événements place l'attention sur les manifestations extérieures de la problématique et ces manifestations constituent le point de départ à partir duquel les solutions sont proposées. Agir à ce niveau consiste à se préoccuper de réagir aux événements en y apportant des solutions à court terme ou des solutions anti-symptômes (Senge & Gautier 1991) pour faire disparaître temporairement les manifestations visibles de la problématique sans s'attaquer à ses causes profondes. Cette pratique du type action / réaction, qui semble constituer aujourd'hui le mode de vie commun aussi bien au niveau de la vie interpersonnelle qu'au niveau des processus de résolution des problèmes dans les organisations et les communautés (Senge & Gautier; 1991, Kim,1995; Lapointe, 1996), bien que parfois suffisante pour l'appréhension de certains types de situations, semble limitée, peu appropriée, lorsqu'il s'agit de situations problématiques complexes. Les solutions à court terme s'évanouissent en effet avec le temps et la problématique semble resurgir parfois avec d'autres effets pervers provoqués par les prétendues solutions. Ceci contribuerait donc à complexifier davantage la problématique.

Le niveau des tendances comportementales (ou schémas de comportement – “ behavioral patterns ”) consiste en les tendances comportementales qui renvoient aux comportements répétitifs, lesquels se dégagent des événements ou des répétitions qui permettent de voir une tendance. Agir à ce niveau consiste donc à identifier et à modéliser les régularités

inhérentes à l'apparition d'une problématique, à identifier les tendances à long terme, afin de prévoir des mécanismes pour les déjouer ou pour se préparer à s'y adapter (Senge & Gautier 1991; Kim, 1995). À ce niveau, l'intervention se déplace du mode réactif vers un mode adaptatif, l'objectif étant de prendre les moyens nécessaires pour prévenir ou pour s'adapter à ces régularités. Relativement plus efficace que l'intervention réactive, l'intervention adaptative demeure encore limitée puisqu'on ne se préoccupe pas des germes de la situation problématique qui forcément demeure latents.

Le niveau de la structure systémique : la structure systémique est référée par Kim (1995) comme étant des "events generators". Autrement dit, elle génère et entretient des tendances comportementales qui caractérisent les événements. Elle s'élucide en répondant à la question : quelles sont les structures mentales ou organisationnelles qui créent les tendances comportementales ? La structure systémique peut donc être l'infrastructure, les habitudes, les traditions et les dispositions socioculturelles, qui nous mènent à nous comporter d'une certaine façon. Il arrive souvent que nous soyons coincés, sans le savoir, par la structure systémique que nous avons, nous-mêmes, contribué à créer. Pour Kim, agir au niveau systémique est une intervention en mode créatif. Une action créative contribue à créer un futur différent. L'intervention systémique permet de modifier la structure de façon à changer les comportements et la tendance des événements.

Le niveau des modèles mentaux : en donnant à "modèles mentaux" le sens de "vision du monde", Kim soutient que ce sont les modèles mentaux qui engendrent et entretiennent la structure systémique elle-même. Les modèles mentaux dirigent le type d'infrastructure mis en place, nos habitudes ainsi que nos façons d'agir et de penser. Pour les élucider, on pourrait poser la question suivante : quelles sont les visions implicites ou explicites qui génèrent la structure ? Kim (1995), tout comme Senge & al. (1994) ainsi que Lapointe (1996), considère qu'une intervention au niveau des modèles mentaux, parce qu'elle s'attaque directement aux causes profondes, est générative. Elle touche les germes de la structure systémique qui influence les tendances comportementales et les événements. L'intervention au niveau des modèles mentaux permettrait l'amélioration des situations problématiques de manière plus durable. L'intervention au niveau des

modèles mentaux apparaît comme le niveau d'ancrage le plus important et le plus efficace lorsque l'on veut comprendre et corriger une situation problématique de manière plus approfondie. Agir au niveau des modèles mentaux reviendrait, principalement, à remettre en question les modes de pensée, les modèles mentaux ou les représentations ainsi que les processus à partir desquels les acteurs sociaux agissent et, par-là même, construisent consciemment ou non les problèmes auxquels ils font face (Senge & Gautier, 1991).

La discipline des modèles mentaux constitue ainsi une assise aux réflexions de Bohm au regard de la pensée et au dialogue comme pratique d'exploration et d'investigation des croyances, des modèles mentaux, des présupposés, des préjugés ainsi que des tendances et des habitudes mentales, tout en fournissant à cette pratique des outils qui peuvent être utiles aux praticiens dans ce processus d'investigation.

2.2.2.2 La théorie des représentations sociales

Le concept « modèles mentaux » est très proche du concept « représentation » utilisé dans divers domaines de connaissances tels que la psychologie génétique, la psychologie sociale ou cognitive, la sociologie, l'anthropologie, la psychanalyse et en sciences de l'éducation (Astolfi, 1991, cité par Ringtounda, 2000). Les travaux portant sur les représentations font ressortir le fait que les représentations se construisent à travers les expériences personnelles et collectives des sujets dans leurs rapports avec les objets, les événements et l'environnement. Elles sont intrinsèquement liées aux contextes, à l'histoire de vie des individus ainsi qu'à leur culture. Elles sont à la fois le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994, p. 14). Une représentation n'est pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante. Les représentations peuvent être individuelles ou sociales. Les représentations sociales constituent, selon Jodelet (1989, cité par Abric, 1994, p. 13), une forme de la connaissance, socialement élaborée et partagée par un groupe ou une collectivité, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Les représentations individuelles, quant à elles, sont une organisation psychologique, une modalité particulière de connaissance propre à un sujet individuel,

dont le contenu dépend notamment de l'histoire du sujet, de son expérience avec les objets physiques ou tiers (Donnay & Charlier, 1990, cité par Ringtounda, 2000). La frontière entre “représentations sociales” et “représentations individuelles” est cependant floue dans la mesure où les conceptions individuelles de la réalité, ainsi que le rapport personnel au monde, sont dans une large mesure des traductions des conceptions du groupe social. Glaserfeld (1994), à la suite de Moscovici (1961, 1986 cité par Abric, 1994), considère en effet que les conceptions individuelles des sujets sur un objet donné, tirent souvent leurs substances des conceptions socialement partagées, rejoignant ainsi Bohm pour qui la pensée individuelle est en grande partie de provenance collective. Les représentations peuvent être soit transitoires ou stables. Les représentations transitoires ou occurrentes sont des constructions circonstancielles élaborées en mémoire de travail par l'individu pour faire face aux exigences d'une tâche en cours. Elles sont modifiables selon les nouvelles données saisies et peuvent être rapidement remplacées par d'autres plus complètes et plus significatives pour la résolution d'un problème ponctuel. Les représentations stables, par contre, sont des constructions permanentes, stockées en mémoire à long terme, sur des structures mémorielles persistantes, et peuvent être assimilés aux modèles mentaux tel qu'utilisés dans la théorie des organisations apprenantes. Elles sont généralement activées au contact d'un objet physique ou d'un tiers pour imprimer la relation à entretenir. Une des caractéristiques de ces représentations est qu'elles sont généralement tacites puisque nous n'en avons pas toujours conscience ; cependant elles sont très actives en tant qu'instruments de perception de la réalité. Le développement de la théorie des représentations est marqué par les recherches tendant à montrer le rapport qui peut être établi entre les représentations que les individus se font d'un objet et leurs actions ou comportement vis-à-vis cet objet. Ainsi, les représentations ont une portée pratique et se manifestent dans l'action, dans la prise de décision, dans la communication et dans l'interaction. Abric (1994) relève à cet effet que les études qui ont consisté à cerner les relations entre les représentations et les comportements des individus tendent à montrer que les représentations stables, dans des situations d'interaction, orientent souvent plus les comportements que les caractéristiques objectives de ces situations. Elles agissent ainsi comme filtres à travers lesquels les individus appréhendent les événements, les prédisent et organisent leurs actions en fonction d'anticipations. Cette

perspective va dans le même sens que celle de l'équipe de Senge & al. (1994) qui préconise la discipline des modèles mentaux comme levier de changement. Abric (1994, p.11) fait ressortir que le « *repérage des visions du monde que les individus portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales* ». Abric (1994) identifie quatre fonctions essentielles des représentations. La première fonction, dite de savoir, réfère au savoir pratique du sens commun auquel les acteurs sociaux ont recours pour comprendre et expliquer les réalités qu'ils vivent dans leur contexte social. Cette fonction permet aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Les représentations définissent ainsi le cadre de référence commun, permettent un partage des référents cognitifs et affectifs dans un ensemble social et permettent ainsi la communication sociale. Elles manifestent cet effort permanent de l'homme pour comprendre et pour communiquer, effort que Moscovisci (1981, cité par Abric, p.16) considère comme étant l'essence de la cognition sociale. La deuxième fonction retenue est la fonction identitaire. « *Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... [elles permettent] l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* » (Mugny & Carugati, 1984, cité par Abric, p. 16). Dans ce cas, les représentations sont conçues comme des structures permettant aux groupes sociaux de se donner une identité spécifique. En partageant les mêmes représentations sur l'objet social donné, un groupe social se constitue et se démarque, par ce fait même, d'un autre groupe. La troisième fonction des représentations a trait à leur rôle d'orientation, de guides des comportements, des actions et des pratiques. Ce processus d'orientation des conduites par les représentations résulte, selon Abric (1994), essentiellement de trois facteurs. Le premier concerne le rôle de la représentation dans la définition de la finalité de la situation qui détermine *a priori* le type de relation pertinente pour le sujet, mais aussi le type de démarche cognitive qui va être adopté. Le second réfère au rôle de la représentation dans la production d'un système d'anticipations ou d'attentes, de sorte que

la représentation est une action sur la réalité, jouant un rôle actif dans la sélection et dans le filtrage des informations ainsi que dans l'interprétation visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. C'est pourquoi Abric fait ressortir le fait que la représentation ne suit pas et ne dépend pas du déroulement d'une interaction, mais la précède et la détermine. L'existence d'une représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même fait que « *dans la plupart des cas, les jeux sont faits à l'avance, les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute* » (Abric, 1994, p. 17). Le troisième facteur réfère au rôle prescriptif de la représentation. Reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable comme comportements ou pratiques dans un contexte social donné. La fonction d'orientation des représentations leur accorde donc les rôles de filtres dans la relation des acteurs sociaux aux autres et à leur environnement. Ainsi, ce que nous savons d'un objet, la manière dont nous le concevons et la position que nous prenons à son égard, sont fonction des représentations que nous avons de cet objet. Ces attributs et fonctions accordés aux représentations vont être déterminants pour les théories de la communication et de l'action d'une façon générale et pour les théories éducatives en particulier. La quatrième fonction des représentations, dite fonction justificatrice, qui semble liée à la troisième fonction, « *permet a posteriori de justifier les prises de position et les comportements* » (Abric, 1994, p.17). Ainsi, certains comportements sont expliqués ou justifiés au regard des représentations qui ont présidé à leurs manifestations. L'auteur cite à cet effet comment des recherches (comme celle d'Avigor (1953), de Wilson & Katayani (1968), et de Doise (1973) sur les rapports entre les groupes sociaux), ont pu montrer que les « *représentations intergroupes ont pour fonction essentielle de justifier les comportements adoptés vis-à-vis de l'autre* » (p.18). Abric évoque, d'une part, une fonction des représentations qui consiste à maintenir et à justifier les différences sociales. D'autre part, il souligne, à partir de ses recherches, qu'aucune trace de modification d'une représentation sociale n'a pu être trouvée sous l'influence d'un discours idéologique et que seules les pratiques sociales semblent avoir quelques effets (p. 49).

L'ensemble de ces fonctions et attributions accordées aux représentations va dans le sens des réflexions de Bohm au regard du rôle de la pensée et contribue à fonder la pertinence du dialogue comme voie pour mettre à jour ces représentations, ces modèles mentaux

individuels et collectifs, et aussi comme pratique susceptible d'y induire quelques transformations.

Dans les sciences de l'éducation, depuis une vingtaine d'années, la didactique exploite le concept « représentation » et le concept « conception »³³ pour développer de nombreux modèles pédagogiques d'orientation constructivistes (Laplante, 1997). Les travaux réalisés par les chercheurs en didactique des sciences font ressortir que les conceptions personnelles (appelées aussi pré-conceptions) qu'ont les enfants sur des notions aussi variées que l'énergie, l'électricité ou le comportement des animaux marquent leur façon de penser et de raisonner face à des situations qui y font référence. Souvent différentes des conceptions scientifiques, les conceptions personnelles peuvent faire obstacle à l'apprentissage. Elles sont tenaces et résistent aux efforts faits pour les amener à évoluer. Dans leur visée d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'école, les chercheurs en didactique ont développé de nombreux modèles pédagogiques qui, au lieu de les ignorer, tentent de les exploiter en déployant des actes pédagogiques visant à les mettre à jour pour les faire évoluer vers des conceptions plus fécondes. On peut penser, entre autres, au modèle de changement conceptuel proposé par Hewson (1981) et Nussbaum & Novick (1982), comme le soulignait Laplante (1997), au modèle allostérique de De Vecchi & Giordan (1989), ou encore au modèle du dérangement épistémologique de Larochelle et Désautels (1992). La plupart de ces modèles se fondent essentiellement sur la même approche. Ils cherchent d'abord à mettre au jour les conceptions des élèves, à amener ces derniers à les décrire et à les expliquer ouvertement en classe, puis, au moyen d'activités d'exploration et d'investigation, à amener les élèves à mettre leurs conceptions à l'épreuve tout en leur présentant un point de vue scientifique et, enfin, au moyen d'autres activités, à amener les élèves à explorer la nouvelle conception scientifique afin de mieux la comprendre et d'en voir les avantages. Un climat de confiance règne dans la classe de façon à ce que les conceptions, tant de l'enseignant que des élèves, puissent être remises en question et évaluées. Pour rendre possible le changement conceptuel, ces nouveaux modèles pédagogiques insistent sur l'importance d'amener les élèves à prendre

³³Pour certains auteurs ces concepts sont indifféremment utilisés alors que pour d'autres, une nuance existe. Par exemple, pour Giordan (1995), les représentations sont associées au contenu alors que les conceptions réfèrent à la fois au contenu et au processus.

conscience de leur conception qui fait obstacle, puis de susciter un conflit sociocognitif dans le but de fissurer l'obstacle en question pour, ensuite, le franchir en proposant aux élèves un “ modèle explicatif alternatif ” le remplaçant (Laplante, 1997). Enfin, la reconstruction conceptuelle serait suivie d'une période de consolidation et d'automatisation du nouveau “ modèle ”. Particulièrement les travaux de Giordan (1995) sur le rôle des conceptions des apprenants dans l'apprentissage font ressortir la fonction processuelle des conceptions. Les conceptions sont moins interprétées comme des éléments d'un stock informatif destiné à des consultations ultérieures, que comme une “ sorte de décodeur ” permettant à l'acteur de comprendre le monde qui l'entoure (Simpson & al., 1982 ; Osborne & al. 1980, 1983, 1985, cité par Giordan, 1995). Une première fonction repérable de la conception est la conservation d'une connaissance ou d'un ensemble de savoirs. Cette mémorisation n'est pas directe, elle est modelée par l'intégration à une structure. Une conception, selon Giordan (1995), organise des informations et constitue ainsi la trace d'une activité antérieure. Toutefois, cette fonction n'est pas assimilable à un simple souvenir. L'information structurée et conservée est réutilisée ultérieurement dans des situations nouvelles où elles peuvent être reformulées pour être “ en phase ” avec le nouveau contexte. La conception permet ainsi l'évocation, mais surtout elle intervient dans l'identification de la situation ainsi que dans la sélection des informations pertinentes. Les événements, le contexte et les messages perçus fournissent les informations nouvelles et activent les éléments internes, c'est-à-dire les savoirs mémorisés. Une seconde fonction des conceptions est la mise en relation et même la systématisation. L'individu cherche continuellement, du moins quand il est concerné, à regrouper l'ensemble des éléments de savoir qu'il maîtrise sur un domaine ou par rapport à une question. Enfin, les conceptions structurent et organisent le réel. Elles sont de véritables stratégies cognitives mises en oeuvre par l'individu pour sélectionner les informations pertinentes, pour structurer et organiser le réel et elles renvoient aux éléments que ce dernier va mobiliser directement pour expliquer, prévoir ou agir ; mais également à l'histoire de l'individu jusque dans son idéologie, ses stéréotypes sociaux et même ses fantasmes. De telles fonctions, associées aux conceptions, renvoient au processus mental qui mobilise l'acquis dans son acte d'interprétation pour agir. Dans cette mobilisation, l'acteur, à partir de son expérience, se constitue une “ grille d'analyse ” de la

réalité, une sorte de décodeur qui va lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure, d'aborder de nouvelles questions, d'interpréter des situations neuves, de raisonner pour résoudre une difficulté, de donner une réponse qu'il considère comme explicative. C'est également à partir de cet "outil" qu'il va sélectionner les informations extérieures, éventuellement les comprendre et les intégrer. Le défi pédagogique consiste à réussir la transformation des conceptions pour les amener vers des conceptions plus fécondes. Un tel processus n'est jamais simple, ni neutre pour l'apprenant. On peut même dire que c'est un processus désagréable. La conception mobilisée par celui qui apprend donne une signification à celui-ci et tout changement est perçu comme une menace. Il change le sens des expériences passées. La conception intervient à la fois comme un intégrateur et comme une formidable résistance à toute nouvelle donnée qui contredit le système d'explications établi. De plus, l'apprenant doit exercer un contrôle délibéré sur son activité et sur les processus qui la régissent, et cela à différents niveaux qu'il répertorie. Giordan met de l'avant le modèle allostérique pour favoriser ce processus, en proposant un ensemble interactif de paramètres appelés environnement didactique mis à la disposition de l'apprenant. Les éléments clés d'un tel environnement comprennent notamment les dissonances qui perturbent le réseau cognitif que constituent les conceptions mobilisées pour faire progresser l'apprenant, puis la confrontation. Les éléments confrontants l'interpellent et le conduisent tout à la fois à prendre du recul, à reformuler ses idées ou à les argumenter. L'idée amenée par Giordan (1995) au regard des fonctions processuelles des conceptions converge vers l'idée d'exploration du processus de penser souligné par Bohm, et la plate-forme groupale que Bohm propose à travers le dialogue, pour permettre l'exploration collective de la pensée, incluant nos conceptions, nos *a priori*, nos croyances et nos présupposés rejoint, pouvons-nous dire, l'ensemble interactif de l'environnement didactique constructiviste développé par Giordan.

2.2.2.3 La théorie des systèmes d'activités humaines (SAH) complexes

Nous retenons de Cayer (1996), d'Isaacs (1999) et Pauchant (1995, 2000) qui ont exploré le dialogue de Bohm, une des caractéristiques particulières du dialogue qui est qu'il soit complexe tant dans sa nature que dans sa pratique. L'étude d'un objet/ phénomène dans

sa globalité et sa complexité ne peut, selon Lapointe (1997, citant Checkland, 1981, Checkland & Scholes, 1990), « *se contenter d'approches traditionnelles issues de la méthode expérimentale où le/la chercheur(e) réduit son problème et l'isole de l'environnement pour expérimenter, de façon contrôlée, différentes solutions* ». Genelot (1992, citant Le Moigne et Morin) nous rappelle que dans un système complexe, la réalité perçue reste toujours inachevée et incomplète ; le tout et les parties y sont liés dans une dialectique dynamique. Un système complexe est siège de causalités circulaires et de phénomènes récurrents et enchevêtrés ; s'y retrouvent la conjonction d'ordre et de désordre ainsi que d'incertitude et d'indécidabilité. La complexité embrasse en son sein l'imprévu et l'évolution par bifurcations, qui peuvent provoquer des changements d'état soudains, des logiques différentes, parfois antagonistes. Aussi, vouloir prendre en compte le plus possible cette complexité qui caractérise le dialogue, en minimisant le risque de la réduire, nous amène à l'idée d'une expérimentation du dialogue en mode collaboratif, en nous fondant sur la théorie des systèmes d'activités humaines complexes que nous résumons succinctement dans cette section.

Rappelons tout d'abord que le concept « système » est utilisé pour désigner une configuration d'éléments interreliés, organisée en vue d'atteindre un but (Senge et Gautier 1991; Senge & al. 1994; Lapointe, 1996). À travers leurs interrelations, les éléments créent des propriétés émergentes du système qui sont distinctes de la somme des propriétés des éléments isolés (Checkland, 1981; Le Moigne 1995 ; Lapointe, 1996).

Checkland (1981) a établi une typologie des systèmes dans laquelle il inclut les classes suivantes de systèmes : systèmes naturels ; systèmes construits, physiques ou abstraits ; systèmes d'activités humaines et systèmes transcendants. Checkland attire tout particulièrement notre attention sur la notion de « *système d'activités humaines* » (SAH) qu'il définit comme suit :

« Le concept de système d'activités humaines est très différent de ceux de systèmes naturels ou encore de systèmes conçus ou construits par l'homme (physiques ou abstraits). Ces derniers, lorsqu'ils se manifestent « ne peuvent être autre chose que ce qu'ils sont ». Par contre, les systèmes d'activités humaines sont le résultat des interprétations et des perceptions des acteurs humains qui sont libres de leur attribuer le sens qu'ils y découvrent. Il n'y aura donc jamais qu'une seule et unique interprétation ou description vérifiable d'un

système d'activités humaines mais, toujours un ensemble d'interprétations possibles toutes valides en regard des visions du monde ou "Weltanschauungen", des intervenants en présence » (p. 14).

Moins tangibles que les systèmes naturels et physiques construits, les SAH renvoient à l'ensemble des activités menées par des individus qui les conçoivent, les choisissent et les organisent en vue d'atteindre des buts. Ces activités intègrent des systèmes naturels, des systèmes physiques construits, ainsi que les conceptions et les théories que les individus formulent à propos de ces activités. Les SAH regroupent les organisations humaines, allant des familles aux organisations et communautés de grandeur et de complexité diverses, telles les nations, les associations régionales ou internationales et le système global de l'Humanité. Souvent qualifiés de systèmes souples, les SAH sont tributaires des perceptions, des opinions et des valeurs des individus qui en font partie. Les SAH se manifestent à travers les perceptions des acteurs impliqués et il est rare qu'on aboutisse à une conception ou à une définition de ces systèmes ou bien à une problématique les concernant qui puisse faire consensus.

Dans les SAH, on retrouve une diversité de conceptions, de perspectives et de points de vue tous aussi valides les uns que les autres, puisqu'ils sont fonction des "Weltanschauungen" ou visions du monde particulières de chacun des acteurs impliqués. L'identification d'une classe de systèmes d'activités humaines ainsi définie apporte l'idée que les objets sont généralement tributaires d'interprétations par les individus et sont porteurs de sens qui sont loin d'être homogène pour tous. Cette conception de l'objet tributaire d'interprétations humaines amène également Le Moigne (1990) à parler d'"univers câblé" du système et Watzlawick (1978, 1980) à distinguer deux types de réalités d'un système : la réalité de premier ordre et la réalité de deuxième ordre.

La réalité de premier ordre d'un système a trait « *aux propriétés purement physiques et objectivement sensibles du système ; elle est intimement liée à la perception sensorielle directe, au sens commun ou à la vérification matérielle* » (Watzlawick, 1978, p. 137). La réalité de deuxième ordre, par contre, désigne l'attribution d'une signification et d'une

valeur à cet ensemble physique. C'est la réalité en images, celle reconstruite par les acteurs sociaux à travers le sens qu'ils attribuent à la réalité de premier ordre.

Ainsi, en prenant notre exemple du dialogue, celui-ci peut être perçu ou conçu de manières différentes par les individus qui le comprend et cela, parce que chaque personne le ré-interprète de façon particulière à partir de repères qui lui sont significatifs. C'est à travers cette réinterprétation que chaque personne donne sens au dialogue et active sa pratique. La pratique, par ailleurs, est susceptible de conduire à de nouvelles ré-interprétations qui la font évoluer.

Selon Lapointe (1996), les activités éducatives ou les systèmes éducatifs sont des SAH au sein desquels les acteurs vivent et agissent. Les significations attribuées aux activités éducatives et aux systèmes éducatifs peuvent être différentes d'un groupe à un autre ou d'un individu à l'autre et elles impriment une direction aux relations que les individus entretiennent avec ceux-ci. Les travaux d'Yves Bertrand (1998) sur les théories contemporaines de l'éducation témoignent, notamment, de la diversité des perceptions, des représentations, des significations et des conceptions associées à l'éducation, à ses finalités, à la notion d'apprentissage, aux rôles des enseignants, à la place de l'étudiant, à la portée des contenus et à la pertinence sociale et culturelle de l'éducation. De telles diversités de conceptions se manifestent dans la gestion (orientations, politiques, règlements) et, plus tangiblement, dans l'organisation matérielle, pédagogique et administrative des activités des établissements voués à l'enseignement et à la formation. *Les images des organisations* de Morgan (1986) montrent par ailleurs comment les différentes images ou représentations que se font les gestionnaires sur ce qu'est une organisation, orientent les politiques et les structures qu'ils mettent en place ainsi que leurs styles de direction. Les systèmes d'activités humaines sont donc des réalités qui présentent des facettes multiples et, en ce sens, nous convenons avec des auteurs comme Watzlawick, (1978), Checkland (1981), Senge & Gautier (1991), Le Moigne (1995) et Lapointe (1996), que la compréhension de ces systèmes et l'agir en leur sein devraient tenir compte de cette caractéristique fondamentale.

En concevant le dialogue comme un système d'activités humaines, nous aurons à aborder l'appropriation du dialogue dans une perspective qui considère les acteurs impliqués dans ce système comme étant des acteurs qui lui attribuent des significations diverses qui peuvent évoluer le long de la pratique.

Les attributs accordés aux systèmes d'activités humaines contribuent à les considérer comme des systèmes complexes. Morin (1990), Genelot (1992), Le Moigne (1995), et Lapointe (1996) insistent sur la nécessité de différencier le compliqué du complexe, la complication de la complexité. Alors que le compliqué relève de l'univers câblé, le complexe révèle toujours quelque chose qui se dérobe et qui nous échappe. On peut avoir une perception globale d'un système complexe, on peut le nommer et le qualifier, mais on n'arrivera jamais à comprendre son organisation dans tous ses détails, à prévoir toutes ses réactions et ses comportements (Genelot, 1992, p. 67). C'est pour signifier ce sentiment de ne pouvoir appréhender un système complexe dans sa totalité que Lapointe (1996) évoque la règle du "reliquat non résolu" lorsque l'on traite avec la complexité, montrant ainsi qu'il y a toujours quelque chose quelque part d'un système complexe que l'on n'a pas saisi. Ce principe permet d'éviter la prétention à la certitude et impose un mode de pensée désormais tourné vers la prise en compte de l'incertitude et de l'aléa. Ce concept se rapproche de la perspective de "baby system" que Mélése (1972, p. 79) définit comme « ... un embryon de système, pas encore muni de toutes ses capacités opératoires, ni de toutes ses informations, mais capable de les développer au contact de l'environnement sur lequel il est ouvert ». Mélése l'explique en prenant la métaphore du bébé chat qui, au départ, n'a ni la capacité physique, ni la stratégie qu'il faut pour attraper sa proie préférée, la souris, mais qui, en disposant de la faculté d'apprendre par essais-erreurs en interaction avec les souris et de la capacité de grandir physiquement, finit par trouver les meilleures stratégies pour les piéger. C'est donc la souris elle-même qui apprend au chat comment l'attraper. Finalement, c'est en interaction avec son environnement que le chat apprend les méthodes les plus viables pour atteindre ses objectifs. La règle du "reliquat non résolu" et la perspective "baby system" nous indiquent l'idée d'ouverture, de souplesse, d'apprentissage et d'adaptation continue en fonction des interactions et des contraintes de l'environnement. Elles indiquent de prendre en compte la remarque de Lapointe (1996, p. 32) à l'effet qu'il « est probable que bien des tentatives de solutions

échouent parce qu'elles se fixent pour but ultime et utopique la résolution des problèmes dans leur totalité ». La perspective “ baby system ” indique à la chercheuse de ne pas viser à régler définitivement une solution dite “ problématique ”, ni à vouloir éradiquer une difficulté mais à être vigilante à l’appropriation des difficultés pour mieux pratiquer le dialogue. Ce concept interpelle le concept de “ banc d’essai ” que Argyris (1993), Senge & al. (1994) et Lapointe (1997) considèrent comme essentiel à l’apprentissage, par une expérimentation constante où le risque est encouragé et l’erreur permise, et qui porte en son sein le concept de viabilité et de potentiels d’action (les possibles) du constructivisme (Piaget, 1967, Glasersfeld, 1978-1994, Bednaz & Larochelle, 1994; Morf, 1994). Pépin (1994, p. 66) signalait justement que *« l’échec à contenir et à maîtriser l’expérience est le principal moteur de la transformation et de l’évolution de nos connaissances et de notre équipement cognitif »*. En outre, composer avec la complexité implique de rompre avec la logique de la fragmentation et de la simplification comme mode de pensée et d’action pour développer une vision globale qui prend en compte les interactions entre les différents éléments qui les composent. La complexité enjoint de relier les phénomènes, de tenir compte des interactions significatives qui existent entre différents éléments et d’inscrire les situations problématiques, par exemple, dans des liens de causalités circulaires plutôt que linéaires.

La méthodologie des systèmes souples (MSS) proposée par Checkland (1981) comme une stratégie d’amélioration de situations problématiques et d’implantation de changements au niveau organisationnel s’inscrit également dans cette ligne de pensée en prônant la participation de différents acteurs dans la définition et dans l’interprétation de la problématique, permettant d’aboutir à un niveau satisfaisant de partage des valeurs devant servir à orienter le design des stratégies d’amélioration convenable et viable. En effet, tout en concédant à l’acteur expert un rôle important dans l’orientation des processus décisionnels, la méthodologie des systèmes souples favorise la prise en compte des points de vue des divers acteurs concernés par une situation problématique lorsque vient le temps de la définir, de l’interpréter et de proposer des modèles et des stratégies d’amélioration de la situation ; d’où l’intérêt de plus en plus accordé aux pratiques d’investigation des situations basées sur la triangulation des sources d’informations et des points de vue. Le recours aux théories standardisées trouve sa pertinence en ce qu’elles

permettent d'utiliser les théories et pratiques supposées universelles pour tenter de résoudre des problèmes qui présentent parfois des similitudes apparentes, évitant ainsi de réinventer la roue. Cette démarche devient cependant plutôt problématique lorsqu'elle semble se systématiser, au point de constituer l'unique alternative envisageable face à la résolution de problèmes, occultant parfois la diversité des contextes et la nature instable et de plus en plus complexe des situations. Ces paramètres défient en effet les certitudes du déterminisme qui ne permettent pas toujours l'application systématique des solutions standardisées (Schön, 1983 ; Lapointe, 1996; Morin, 1996). En outre, en focalisant l'attention sur la seule rationalité de l'expertise, on oublie que « *nulle autorité ne peut prétendre maîtriser l'ensemble des causalités imbriquées d'un système complexe [et] nul point de vue isolé ne peut représenter à lui seul la richesse de la globalité* » (Genelot, 1992 p. 268). La MSS, appliquée en éducation par Lapointe (1996, 2000), indique aussi de miser sur l'idée d'apprentissage émergent plutôt que d'un apprentissage planifié, où les acteurs concernés, « *ne sont pas des marionnettes exécutant aveuglément les tâches pré-programmées d'une mécanique câblée, mais, des nœuds d'un réseau qui développe des capacités d'intelligence réactive* » (Genelot, 1992, p. 253, cité par Lapointe, 2000, p. 83). Dans un mouvement d'alternance continue et progressive, les savoirs des acteurs constituent le point de départ à partir duquel s'insèrera l'introduction des connaissances susceptibles d'améliorer de façon continue le cours des choses (Gélinas, 1984; Gélinas & Bouchard, 1989, p. 135, cité par Lapointe, 2000, p. 77). La MSS indique aussi de donner primauté à la « réflexion dans l'action et sur l'action » (Lapointe, 1996; Flood & Rohm, 1996). Concevoir que le dialogue est un SAH, c'est reconnaître que cette démarche souscrit à la complexité qui caractérise l'univers de second ordre. Nous misons, comme le recommande Schön (1994) dans son livre *Le praticien Réflexif*, sur « l'abstraction réfléchissante », au sens de Piaget, qui permet de tirer de l'action elle-même certains caractères dont elle assure la réflexion sur des actions ou des opérations de niveau supérieur. Une telle « réflexion-dans-l'action » constitue en fait une reconstruction sur un nouveau plan (St-Arnauld, 1995), au cours de laquelle la prise de conscience des processus d'une construction antérieure est possible et favorise, lorsque nécessaire, un recadrage ou une évolution de la pratique du dialogue de Bohm. Qui dit réflexion en cours d'action et sur l'action pourrait dire expérimentation, selon Schön (1994). Dans son

sens le plus générique, expérimenter c'est agir pour voir où conduit l'action. La question primordiale est : "Que se passerait-il si..?". Quand le praticien réfléchit en cours d'action sur un cas particulier, il met au jour la compréhension intuitive qu'il a des phénomènes auxquels il a été attentif. Son expérimentation est faite d'explorations, de vérifications du geste posé et de vérifications d'hypothèses. Les trois fonctions s'accomplissent dans les mêmes gestes. C'est là le caractère distinctif de l'expérimentation en milieu de pratique. En expérimentant, le participant pourra explorer, vérifier le geste fait et vérifier ses prémisses d'action.

En résumé :

Les travaux entrepris dans les sciences sociales au regard des modèles mentaux, des conceptions et des représentations renvoient tous à la nécessité d'aller en amont, de prendre conscience de ce qui dirige l'acte cognitif, le penser et l'agir : le processus de la pensée, incluant les présupposés, les croyances, les pré-conceptions et les modèles mentaux comme acte préalable pour mieux interpréter, pour mieux apprendre/enseigner, pour mieux penser et pour mieux agir dans le changement continu. Ils concourent à la nécessité d'explorer la pensée comprise à la fois comme processus et un résultat s'entrelaçant dans une boucle récursive d'interactions, ce que propose effectivement le dialogue de Bohm. Par ailleurs, la théorie des systèmes d'activités humaines nous donnent des fondements théoriques pour concevoir l'expérimentation du dialogue comme un système d'activités humaines complexe. L'apprentissage de l'exploration du processus de la pensée dans la perspective d'un SAH se concrétisera par l'appropriation de ce qui sera effectivement vécu comme difficultés dans cette exploration pour continuellement et progressivement cheminer dans cet apprentissage. Dans cette perspective, la chercheuse aura à déployer des méthodes participatives pour impliquer les participants à sa recherche, à respecter la philosophie, les visions du monde et le savoir en usage de ces derniers, et à viser l'émergence de pistes satisfaisantes plutôt que l'atteinte de résultats planifiés et optimalisants.

2.2.3 *L'apprentissage de niveau 3*

Cayer (1996, 1997), Isaacs (1993, 1999) et Pauchant (1995), premiers chercheurs ayant investigué le Dialogue de Bohm, considèrent que celui-ci présente un puissant potentiel comme approche sécuritaire d'apprentissage de troisième niveau. Mais qu'est-ce l'apprentissage de troisième niveau et quel est son intérêt dans la communauté scientifique ?

2.2.3.1 La typologie des niveaux d'apprentissage de Bateson

Bateson³⁴ (1977) est le premier auteur à mettre en lumière les niveaux d'« apprentissage ». Il en a défini plusieurs, en prenant pour postulat que le mot « apprentissage » indique indubitablement un changement, d'une sorte ou d'une autre, et que tout apprentissage (autre que l'apprentissage zéro) est, dans une certaine mesure, un processus stochastique, c'est-à-dire qui contient des séquences d'« essai-et-erreur ». Nous relevons ici la synthèse que Bateson (Op. cit., p. 266) a donné à ces niveaux :

- L'apprentissage 0 se caractérise par la spécificité de la réponse, qui, juste ou fausse, n'est pas susceptible de correction.
- L'apprentissage 1 correspond à un changement dans la spécificité de la réponse, à travers une correction des erreurs de choix à l'intérieur d'un ensemble de possibilités.
- L'apprentissage 2 est un changement dans le processus de l'apprentissage 1 : soit un changement correcteur dans l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix, soit un changement qui se produit dans la façon dont la séquence de l'expérience est ponctuée.
- L'apprentissage 3 est un changement dans le processus de l'apprentissage 2 : un changement correcteur dans le système des ensembles de possibilités dans lequel s'effectue le choix.

³⁴ Rappelons qu'à son nom est associé le nom de l'École de Palo-Alto qui a renouvelé, dans les années cinquante, les théories et les pratiques de la psychothérapie, ainsi qui a apporté une contribution majeure dans la définition contemporaine du constructivisme. Le Moigne (1995, p. 60) souligne que dans « *Vers une écologie de l'esprit* » (1972-1980), Bateson souligne le rôle des modèles dans la formation de la connaissance et souligne l'effet pervers des modèles tenus pour « scientifiques » développés par l'Énergétique dès lors qu'on prétend les appliquer dans les sciences de l'organisation et de la communication.

- L'apprentissage 4 correspondrait à un changement dans l'apprentissage 3, mais il est néanmoins fort improbable que l'on puisse l'enregistrer dans un organisme adulte vivant actuellement.

Nous devons à Kourilsky-Belliard (1998) une explicitation de ces niveaux d'apprentissage. Tout d'abord, elle fait ressortir deux niveaux de changements dans le système humain : le changement qui intervient *à l'intérieur* d'un système, que Bateson nomme *le changement 1*, et le changement qui *affecte et modifie le système lui-même*, qu'il appelle *le changement 2*. Le changement 1 est celui qui permet au système de maintenir son homéostasie, c'est-à-dire son équilibre : la modification s'opère simplement au niveau des *éléments du système*. L'homéostasie d'un système réside dans son aptitude à exercer des processus auto-correcteurs sur les éléments internes ou externes qui menaceraient son équilibre. La boutade, « plus ça change et plus c'est pareil » traduit parfaitement combien les changements opérés n'aboutissent qu'à des solutions de niveau 1, qui contribuent à enclencher des mécanismes régulateurs et homéostatiques en maintenant le système en son état. Cependant ce changement de niveau 1 est *insuffisant* dans certains cas. En effet lorsqu'un système humain ne parvient plus à réguler ses échanges par ses mesures habituelles d'autocorrection et d'ajustement et lorsque les “ solutions de bon sens ” créent un peu plus de permanence, il entre alors en crise : cela signifie qu'au sein du système, des changements de niveau 2 s'imposent et que, s'ils ne sont pas introduits, le système tombe malade. Le changement de niveau 2 se caractérise par le fait que c'est le système lui-même qui se modifie ou qui est modifié.

« Le changement 1 s'apparente à celle de l'accélérateur de la voiture qui permet d'aller plus vite mais en conservant le même régime, alors que le changement 2 correspond à une intervention sur le levier de vitesse qui, modifiant alors le régime de la voiture, la fera passer à un niveau supérieur de puissance. Ainsi face à une côte très abrupte (changement de contexte), si le conducteur ne faisait qu'accélérer “ un peu plus ”, il n'effectuerait qu'un changement de niveau 1, solution qui amplifierait le problème car sa voiture (imaginons une petite cylindrée), un peu plus à court de puissance, avancerait de plus en plus difficilement et finirait sans doute par caler ! ” (Kourilsky-Belliard , Op.cit, p. 14).

L'accès au changement 2 dans un système humain nécessite que les règles qui le régissent subissent des transformations. Et cette modification des règles d'un système humain relève d'une reconstruction de la réalité, d'un changement de prémisses, voire d'une

modification d'hypothèses de base ou de présupposés. La mise en oeuvre d'un changement 2 implique nécessairement un processus d'apprentissage, lequel portera sur un changement de prémisses ou d'attitudes mentales qui produiront en retour un changement dans le système.

Kourilsky-Belliard reformule ainsi les niveaux d'apprentissage (Op. cit., p. 14-15) :

- L'apprentissage de niveau 0 correspond à l'arc réflexe et désigne tous les cas où un même stimulus provoque systématiquement une même réponse : c'est, par exemple, le mouvement qui nous fait instinctivement retirer notre main d'une source de chaleur trop vive.
- L'apprentissage de niveau 1 fait référence au conditionnement ; il évoque la célèbre histoire du chien de Pavlov. L'apprentissage 1 correspond à un changement dans l'apprentissage 0 : en effet le chien, qui n'avait pas le réflexe instinctif de saliver au coup de sonnette, va apprendre à saliver lorsque la sonnette tinte ; et si le contexte du coup de sonnette ne change pas, le chien, lui, a appris à modifier une fois pour toutes sa réponse lorsqu'il l'entendra.
- L'apprentissage de niveau 2 : à ce niveau, il n'y a plus simplement apprentissage d'une réponse systématique à un stimulus, mais transfert du même apprentissage à d'autres contextes. Le sujet apprend à apprendre : il est capable de *transposer* ce qu'il a appris. L'apprentissage de type 2 s'apparente au processus classique de généralisation, que nous utilisons tous lorsque nous unifions des contextes apparemment différents : par exemple, si j'ai appris à conduire une voiture, je peux par la suite conduire n'importe quelle voiture. Les comportements humains, qui sont à la base de la socialisation de l'individu, peuvent être considérés comme des apprentissages de niveau 2.
- L'apprentissage de niveau 3 est celui de l'accès au changement profond. L'apprentissage 3 consiste à modifier les prémisses qui ont gouverné les apprentissages de type 2 pour générer ensuite des comportements nouveaux et plus adéquats. L'individu a besoin d'accéder au niveau 3 d'apprentissage lorsque des contradictions, des inadéquations, des souffrances et des blocages ont été engendrés par des apprentissages de niveau 2. Ainsi lorsque les apprentissages de niveau 2 deviennent

inopérants pour l'individu, c'est-à-dire deviennent, en quelque sorte des sources d'enfermement, d'échecs et d'insatisfactions, celui-ci a besoin d'apprendre à changer ses habitudes acquises par l'apprentissage 2, c'est-à-dire à réorienter ses comportements dans des contextes plus appropriés.

Seul l'apprentissage 3 permet à un système d'accéder au niveau 2 de changement, alors que l'apprentissage 2, au contraire, maintient le système en renforçant son homéostasie. L'apprentissage 3, de dire Kourilsky-Belliard, à l'instar de Bateson, s'accompagne nécessairement d'une redéfinition de soi-même et, en conséquence, de ceux impliqués dans la situation interactionnelle problématique. L'apprentissage de type 3 est délicat car il relève d'une nouvelle construction de la réalité et non de l'effort ou de la volonté. Il est le fruit d'un recadrage qui, en libérant la dimension créative de l'individu, générera d'autres réponses plus appropriées. L'apprentissage 3 nécessite une sorte de " lâcher-prise mental ". Kourilsky-Belliard soutient que les créations artistiques de même que les grandes découvertes scientifiques relèvent de l'apprentissage 3. Atteindre l'apprentissage 3, de dire cet auteur, relève du domaine de la psychothérapie, du développement personnel et de la conduite du changement en entreprise.

Bateson soutient que l'une des fonctions essentielles et nécessaires de toute formation d'habitudes et d'apprentissage 2 est une économie des processus de pensée (ou des voies nerveuses), utilisée pour la résolution d'un problème ou pour l'apprentissage 1. Les prémisses de ce qui est communément appelé " caractère " - définitions du " soi " - dispensent l'individu d'examiner les aspects abstraits, philosophiques, esthétiques et éthiques de nombreuses séquences de vie. La plus grande partie de l'apprentissage 2, qui détermine en fait la plus grande partie des relations chez les êtres humains, remonte à la petite enfance et est inconsciente. La caractéristique du contenu de l'apprentissage 2, à savoir la validation de soi-même, fait qu'il est en quelque sorte indéracinable : on pourrait dire en conséquence que les effets de l'apprentissage 2, acquis pendant l'enfance, persisteront probablement toute la vie. Cependant, lorsque confronté à une structure du contexte entièrement changée, les indicateurs de contextes, qui auraient permis de discriminer et de choisir le cadre de référence pertinent si la structure du contexte était demeurée la même, deviennent " complètement trompeurs " ; l'individu vit alors des perturbations. C'est en ce sens que Bateson indique qu'« *il semble donc que*

l'apprentissage 2 soit une préparation nécessaire aux troubles du comportement » et suggère l'apprentissage de niveau 3 :

« Qu'est-ce qu'une personne ? Et qu'est-ce que je désigne quand je dis « JE » ? Peut-être bien que le « soi » de chacun n'est, en fait, qu'un agrégat d'habitudes, de perceptions et d'actions adaptatives, plus, de temps à autre, des *états immanents d'action (ou habitudes)*. Si une personne attaque les habitudes et les états immanents qui me caractérisent, au moment même où je suis en rapport avec elle - autrement dit, chaque fois qu'une personne m'attaque dans les habitudes et les états immanents qui font précisément partie de ma relation avec elle à un moment donné -, alors cette personne me nie. Et plus celle-ci m'est proche, plus sa négation sera douloureuse pour moi » (Écologie de l'esprit - Tome 2, p. 64).

L'apprentissage 3, en mettant au jour ces prémisses non examinées, induit leur remise en question et leur recadrage. Ainsi, parvenu à l'apprentissage de niveau 3, l'individu pourrait apprendre à constituer plus aisément les habitudes, dont l'acquisition renvoie à l'apprentissage 2, à bloquer les “issues” qui lui permettraient d'éviter l'apprentissage 3, c'est-à-dire à apprendre à changer les habitudes acquises par l'apprentissage 2 ; il pourrait apprendre qu'il est un être vivant qui peut acquérir et, de fait, acquiert, inconsciemment, l'apprentissage 2 et apprendre à limiter ou à orienter son apprentissage 2. Si l'apprentissage 2 est un apprentissage des contextes de l'apprentissage 1, l'apprentissage 3 est un apprentissage des contextes de ces contextes.

En d'autres termes, l'apprentissage 3 s'avère précieux au niveau individuel en permettant l'accès au changement profond dans la capacité d'apprendre, de se changer et de se recadrer. Il permet au sujet d'apprendre à orienter son apprentissage de sorte que les apprentissages déjà acquis ne constituent plus ou pas un frein à ce qui est à apprendre. En ce sens, l'apprentissage 3 amène une plus grande souplesse dans les prémisses acquises par le processus de l'apprentissage 2 en supprimant la contrainte qu'elles exercent. Cependant, au dire de Bateson, toute libération des contraintes exercées par l'habitude et le conditionnement doit aussi s'accompagner d'une redéfinition profonde du soi.

« Si je m'en tiens à l'apprentissage 2, “ je ” suis l'ensemble des caractéristiques que j'appelle mon “ caractère ”. “ Je ” suis mes habitudes d'agir dans un contexte donné, de façonner et de percevoir les contextes dans lesquels j'agis. Ce qu'on appelle le “ soi ” est un produit ou un agrégat d'apprentissage 2. Dans la mesure où un individu parvient à l'apprentissage 3 et apprend à percevoir et à

réagir en fonction de contextes de contextes, son “ soi ” deviendra pour ainsi dire hors de propos. Le concept du “ soi ” ne fonctionnera plus comme un point nodal dans la ponctuation de l’expérience ” (Op. cit., p. 276-277).

Ce qui fait dire à Bateson que l’apprentissage 3 « *ne peut être que difficile et par conséquent peu fréquent, même chez les êtres humains* » (Op. cit. p. 275). Bateson reconnaît que le chemin pour parvenir au niveau 3 n’est pas encore dessiné clairement. Même s’il a spéculé sur l’importance de l’apprentissage 3, Bateson met en garde que “ cette redéfinition profonde du soi ” peut prendre des formes hasardeuses, indiquant que l’apprentissage 3 est un apprentissage non sans risques (Op. cit., p. 279). D’où l’importance que cet apprentissage soit réalisé de façon sécuritaire, comme l’ont souligné notamment Cayer (1996) et Berman (1984).

2.2.3.2 L’interprétation de certains autres auteurs au regard de l’apprentissage 3 au niveau individuel

Berman (1984, pp. 230-232) considère l’apprentissage 3 comme incontournable pour nous sortir d’un fonctionnement essentiellement ancré dans le paradigme Descartes-Newton, qui nous emprisonne dans nos schémas actuels de raisonnement cloisonnés et qui entretient nos difficultés actuelles. L’apprentissage 3, selon les termes de Berman, est l’apprentissage dans lequel il n’est plus question d’un paradigme versus un autre, mais une compréhension de la nature du paradigme lui-même. La “réflexivité” qui caractérise le sujet rendu à ce niveau d’apprentissage est la capacité de s’observer dans l’acte d’adhésion à une vision du monde, capacité qui permet, avec une pratique soutenue, d’évaluer cette vision du monde et de respecter celles qui sont radicalement différentes. Berman reconnaît que des approches, généralement reconnues comme voies pour accéder à l’apprentissage 3, telles la méditation, le yoga, etc., souffrent d’“ aléas politiques ” tels la dévotion aveugle au maître (guru), la colonisation mentale et l’abandon des facultés critiques ; ces risques sont d’ailleurs bien explicités par Kornfield (1993). Dans son livre *Coming to our Senses* (1989), Berman, ayant exploré la socialisation en Occident, suggère qu’un écart énorme se développe dans notre expérience au fur et à mesure que nous construisons une identité qui nous sépare de notre corps. Nous perdons notre ancrage somatique. L’aliénation se présente quand ce construit et le savoir s’imposent à la perception sensorielle immédiate. En ce sens, dans le concept d’apprentissage 3 de

Berman, il y a l'idée d'appréhension avec le réel, non seulement par l'intellect, mais aussi par le ressenti. Berman suggère qu'il faille réapproprier le corps, c'est-à-dire vivre dans son corps plutôt que de l'utiliser comme un outil de transport de l'esprit, afin de développer la sensibilité sensorielle et apprendre à utiliser les mots et les concepts comme instrument de la conscience au lieu de les considérer comme conscience. La dimension de la conscience dans l'apprentissage 3 a aussi été abordé par d'autres auteurs, dont Reason (1994) et Torbert (1987).

Par exemple, Reason (1994) relie ce niveau d'apprentissage à la dimension de la conscience. Il interprète l'apprentissage 3 (p. 37) comme suit :

« Bateson différencie entre “savoir comment opérer à l'intérieur d'une structure conceptuelle”, qu'il appelle apprentissage de niveau 1, et “apprendre à aller entre les structures conceptuelles, ou les changements paradigmatiques”, qu'il appelle apprentissage 2. Mais au-delà de l'apprentissage 2, il suggère la possibilité de l'apprentissage 3 où l'esprit, ne dépendant d'aucune vision du monde, est capable de regarder attentivement au-delà des frontières des différents cadres méthodologiques, pour réfléchir sur et choisir les prémisses de la compréhension et de l'action. L'esprit recadrant est capable de circuler entre les cadres mentaux (avec plus ou moins d'agilité) ».

Reason fait ressortir le concept de réflexivité et d'auto conscience d'un esprit recadrant lorsque rendu au niveau 3 d'apprentissage. Il soutient, à la suite de Torbert (1987, p. 211-213), que le développement de l'esprit recadrant, qui caractérise l'accès au niveau 3, est relié au niveau de développement de la conscience. Dans les premières phases du développement de la conscience, l'esprit est préoccupé par des aspects particuliers de la réalité interne ou externe, percevant le monde entièrement à travers la perspective limitée des besoins personnels, du conditionnement social ou de la compétence technique. En ce sens, il est piégé dans et ses propres cadres. Au stade de développement ultérieur de la conscience, plutôt que de laisser son expérience balisée et limitée, la personne exerce son attention sur le processus de cadrage lui-même. Un esprit recadrant se dépasse continuellement, parce qu'il est capable de se défaire de ses propres présuppositions (Op. Cit. p. 33). Il est auto-conscient et auto-réflexif. Tout comme Torbert, Reason considère qu'il est difficile pour un individu de développer tout seul un esprit recadrant. Enfin, et tout comme Bateson, Reason rappelle à juste titre que la quête de cet esprit libre et recadrant n'est cependant pas quelque chose de nouveau. Par exemple, elle a été, depuis

longtemps, au centre des préoccupations du Bouddhisme qui propose, pour y arriver, la discipline de la méditation ou la présence attentive (Kornfield, 1993, 2000; Kabat-Zin, 1994). Ce qui permet d'inférer que cet apprentissage puisse être vu comme un apprentissage “*spirituel*” (Bateson, 1977 ; Hawkins, 1991).

À l'instar de Reason, Hawkins (1991, p. 177-181) interprète l'apprentissage 3 comme une attitude, une ouverture qui donne accès à un plus haut niveau de conscience ; une situation où un individu se donne l'espace pour être suffisamment libre de ses perspectives et de ses contraintes de paradigmes plutôt que d'en être victime, pour ainsi créer l'espace pour les changer. L'accès au niveau 3, selon lui, permettra d'arriver à un mode de penser avec une conscience à la fois intégrative³⁵ selon Torbert (Op. cit.) et réflexive, dans le sens de Berman (Op. cit.). « *We have to see through that which we see through* ». Entrer dans le niveau 3, c'est sortir des dimensions qui contiennent et restreignent nos perspectives, de dire Hawkins.

En résumé, nous comprenons que l'esprit rendu au niveau de l'apprentissage 3 est libéré des contraintes qu'imposent la rigidité des paradigmes et des visions du monde, ayant compris leur nature arbitraire ; il est capable de regarder attentivement au-delà des frontières des différents cadres paradigmatiques, pour réfléchir sur et choisir les prémisses de la compréhension et de l'action en toute harmonie avec le contexte se présentant. Un tel esprit peut recadrer les prémisses qui induisent sa perception, sa lecture, son interprétation et son action. La conscience des prémisses et la souplesse de leur utilisation caractérisent l'esprit libre et attentif à ce qui est ; l'attention vigilante, l'auto-réflexivité et la facilité de circuler entre les cadres paradigmatiques sont autant d'aptitudes de l'esprit rendu au niveau d'apprentissage 3. Ces caractéristiques

³⁵ Reason, (Op. cit. pp. 49-50) rappelle que Torbert (1987), pour la transformation des organisations et communauté vers une communauté réflexive plus efficace et plus juste, propose la « recherche action », qui focalise sur les façons dont ses praticiens interprètent leurs modèles cognitifs et leur comportements effectifs. Il soutient qu'un individu, une communauté ou une organisation, a besoin de connaissances valides dans quatre territoires de l'expérience humaine : 1- la connaissance sur les buts propres du système – une connaissance spirituelle ou intuitive des buts valables à poursuivre et des cibles demandant l'attention soutenue, 2- la connaissance sur ses stratégies, une connaissance intellectuelle ou cognitive des théories sous-jacentes à ces choix, 3- une connaissance des choix comportementaux – essentiellement une connaissance pratique, reposant sur une conscience de soi et de ses habiletés comportementales. 4- Finalement, la connaissance du monde extérieur, en particulier une connaissance empirique des conséquences de son comportement. Aussi, le modèle de recherche action est basé sur les quatre

sembleraient rejoindre la capacité d'auto-éco-organisation de la pensée complexe, pour reprendre le terme de Morin (1990), ou la vigilance de l'esprit en éveil, selon l'expression de Langer (1989). Le processus de l'apprentissage 3 semble être relié à une capacité d'être conscient et vigilant à ses propres prémisses d'interprétation et d'action, ce qui est une capacité d'ouverture et de remise en question de ses présupposés pour un recadrage continu et un positionnement pertinent en contexte. L'apprentissage 3 semble cependant risqué. La recherche d'une approche sécuritaire à l'apprentissage 3 est nécessaire.

2.2.3.3 L'apprentissage 3 au niveau organisationnel ou collectif

À l'instar de Bateson et de Kourilsky-Belliard, plusieurs auteurs dans le domaine des sciences de la gestion, en particulier, dans le domaine du leadership, ont manifesté l'intérêt, voire la nécessité, de l'apprentissage 3 au plan organisationnel. Une incursion dans la littérature portant sur le sujet nous permet de constater que le même vocable semble référer à différentes conceptions et, parfois, différents vocables semblent référer à une même conception. Notre intention n'est pas de faire une recension et une catégorisation ; nous nous contentons de faire ressortir ce qui, à la base, suscite cet intérêt et d'identifier les idées maîtresses qui en ressortent.

L'intérêt apporté par différents auteurs à l'apprentissage de niveau 3 provient de leur constat des limites que confrontent les organisations au regard de leur besoin de changements profonds ou d'apprentissage réel pour une plus grande efficacité et justice accrue. Différents auteurs situent la problématique au niveau de la capacité d'apprentissage organisationnel. Ainsi, "apprentissage en boucle simple" (Argyris et Schön, 1978), ou encore "apprentissage adaptatif" (Senge, 1990 ; Senge & al., 1994) ou encore "développement comportemental" (Fiol & Lyles, 1985), ou encore "apprentissage opérationnel" (Kim, 1993 ; Hawkins, 1991), ou encore "*apprentissage comportemental*" (Borredon & Roux-Dufort, 1998) sont autant de vocables utilisés pour renvoyer à une capacité d'apprentissage limitée, voire insatisfaisante face aux besoins de changements profonds, face aux besoins d'appréhender les problématiques complexes (Senge, 1990; Swieringa & Wierdema, 1992 ; Dodgson, 1993; Leroy & Ramanantsoa,

1995; Borredon & Roux-Dufort, 1998). Notamment, l'apprentissage en boucle double et l'apprentissage en boucle triple sont autant de concepts mis de l'avant pour développer cette capacité d'apprendre à naviguer dans la complexité.

Argyris, Schön & al. (1974, 1978, 1985, 1990) font ressortir l'importance de l'apprentissage à double boucle, entendu comme une investigation dans les causes profondes d'échecs, des visées de changement, ou de recherche et d'implantation de solutions efficaces en situation de problématiques complexes. L'importance d'investiguer les modèles mentaux qui dirigent l'agir en contexte organisationnel ressort dans le concept d'apprentissage à double boucle. Voyons de près ce qu'il en est.

Dans les années 1970, Argyris et Schön du MIT émettaient l'hypothèse que l'inefficacité individuelle et organisationnelle pouvait être expliquée par des modèles mentaux et le raisonnement défensif. L'hypothèse de base sur les modèles mentaux était la suivante : nous (humains) n'interagissons pas avec une organisation ou un individu comme tel mais avec la représentation que nous avons d'eux, soit nos modèles mentaux. Ces derniers ne sont pas passifs, ils façonnent notre action. Le problème avec les modèles mentaux vient du fait que nous les utilisons sans en être conscients. Ainsi, ces auteurs ont développé une approche visant à renforcer le processus de raisonnement, permettant de travailler au niveau des modèles mentaux. Argyris part de l'idée que l'être humain développe une théorie d'action pour agir, pour ne pas avoir à concevoir constamment une nouvelle action à chaque situation, ce qui serait trop exigeant et demandant en terme de capacité de traitement de l'information de notre cerveau :

« Designing action requires that agents construct a simplified representation of the environment and a manageable set of causal theories that prescribe how to achieve the intended consequences. It would be very inefficient to construct such representations and theories from scratch in each situation. Rather, agents learn a repertoire of concepts, schemas, and strategies, and they learn programs for drawing from their repertoire to design representations and action for unique situations. We speak of such design programs as *theories of action* » (Argyris, Putnam & Smith, 1985, p. 81).

Argyris fait une distinction entre deux sortes de théories d'action : les théories prônées (ce que nous disons) et les théories en action (les théories qui sous-tendent nos actions). Et souvent il y a un écart entre la façon dont les gens décrivent les règles qu'ils utilisent

pour gouverner leurs actions et la façon dont ils se comportent. Le fait le plus surprenant est que presque tout le monde est inconscient de l'écart entre leur théorie épousée et leur théorie-en-action. Les gens sont inconscients des contradictions entre la façon qu'ils pensent leur agir et leur vraie façon d'agir. Parce que, par définition, ils sont conscients de leur théorie épousée, c'est-à-dire celle qu'ils veulent et qu'ils pensent suivre, ceci implique que les gens sont inconscients de leur théorie-en-action. La tâche est de rendre explicite la théorie-en-action et d'apprendre à concevoir et à en produire de nouvelles.

Pour être en mesure de rendre explicite ces théories-en-action, il faut répondre à la question suivante : comment pouvons nous expliquer le fait que nous sommes inconscients des inconsistances entre nos théories prônées et nos théories-en-action ? Argyris nous dit que l'inconscience est en soi une action, et selon l'axiome que chaque action est conçue, il conclut que l'inconscience elle-même doit être conçue. C'est une stratégie des gens dans la théorie-en-action qui les rend inconscients de leur inconscience. En explorant les théories-en-action des gens, Argyris & Schön (1974) ont trouvé que, virtuellement, tous les humains sont programmés avec le même " programme maître ". Le but de ce programme, ou modèle mental, est d'éviter la peur, l'embarras et le sentiment d'être vulnérable et incompetent. Ce programme se compose de quatre variables gouvernantes avec des différences de poids accordés à chaque variable et aux stratégies utilisées pour les satisfaire. Ces quatre variables gouvernantes sont : atteindre le but tel que l'acteur le définit ; gagner, ne pas perdre ; supprimer des émotions négatives et mettre l'accent sur le rationnel.

Les stratégies d'action, développées pour satisfaire ces variables gouvernantes, visent à contrôler l'environnement, les tâches et à se protéger soi-même et les autres. Selon Argyris et Schön (1974), ce programme maître, appelé Théorie-en-action - Modèle I, est efficace pour traiter des problèmes simples et des routines qui ne demandent pas de questionner et de changer nos variables gouvernantes. De telles situations sont appelées les situations d'apprentissage en boucle simple, situations quotidiennement vécues dans la plupart des organisations. Cependant, certaines problématiques plus complexes demandent de questionner et de changer nos variables gouvernantes. Dans ces cas, avec le modèle I, nous produirons des conséquences non voulues et contre-productives. Or,

comme nous construisons le modèle I dès notre jeune âge à travers la socialisation, il est devenu hautement compétent et tacite. Il se met en action sans que nous en soyons conscients :

« The hypothesis that I propose for explaining the massive unawareness is that it is due to the fact that our actions are learned through socialization and therefore are highly skilled. The essential feature of highly skilled actions is that they can be performed without giving attention to the mental programs required to produce them. The programs are tacit - hence our unawareness » (Argyris, 1982, p. 474).

Pour travailler avec des problèmes complexes, Argyris (1987, p. 102) prône l'adoption d'un autre programme maître, appelé Théorie-en-action - modèle II. Ce programme a les variables directrices suivantes : information valide, choix libre et informé, engagement interne au choix et pilotage constant de l'implantation. Ces variables encouragent l'utilisation du raisonnement " productif " dont les caractéristiques sont 1) l'utilisation des données " dures ", des faits facilement acceptables comme descriptions valides de la réalité par les individus ayant des visions contradictoires, 2) des prémisses explicites, 3) des inférences explicites et 4) des conclusions testables publiquement.

Activer cet autre programme maître repose sur le développement d'habiletés de réflexions et d'investigation, une pratique difficile qui doit être supervisée par quelqu'un qui maîtrise ce programme, une pratique en collectif avec un groupe de personnes intéressées au développement de telles compétences et qui connaissent les règles du jeu. Cette pratique demande un investissement en termes de temps, d'énergie, de maturité et d'engagement. Sans volonté et engagement d'aller à ce niveau, les organisations ne peuvent se changer et peuvent tomber dans l'apathie et l'incompétence collective.

Pour Borredon & Roux-Dufort (1998), l'apprentissage en boucle double force l'organisation à se poser les questions du pourquoi ; fait appel à de nouvelles compréhensions (insights) pour modifier les cadres de références fondamentaux, les modèles mentaux et la manière de penser pour y répondre. L'apprentissage de ce type incite l'organisation à réexaminer ses présupposés ou ses hypothèses de base. Borredon & Roux-Dufort (Op. cit.) désignent ce niveau par le terme " apprentissage cognitif ". Ils précisent qu'un tel apprentissage se présente dans le cas où une organisation est

confrontée à un changement brutal de son environnement ou à une phase de transition dans laquelle les modèles qui ont guidé son comportement ne suffisent plus à donner un sens au monde et à l'activité des individus. La modification de ces hypothèses nécessite un degré d'engagement important et une capacité à remettre en question les modèles mentaux, les théories d'action ainsi que les mécanismes de défense qui servent à les protéger et à garantir leur pérennité.

La transition entre un niveau d'apprentissage en boucle simple et un niveau d'apprentissage en boucle double est anxiogène et induit des peurs qui menacent la stabilité de l'organisation et de ses membres. Naturellement, ceux-ci vont activer des mécanismes de défense ou recourir à des ancrages organisationnels rassurants tels que les procédures et les routines qui jouent un rôle de stabilisation des comportements et des actions. Les organisations vont en outre tenter de se repositionner en s'appuyant sur leur expérience acquise pour s'adapter. Dans la même veine, Swieringa & Wierdma (Op. cit.) précisent que la cause fréquente d'échec dans l'apprentissage de la double boucle provient du fait qu'on évite les débats et les dialogues de fonds, on fuit.

Une des formes de fuite est de ne rien faire et l'organisation entre dans l'apathie et l'acceptation de l'incompétence collective. Une autre forme de fuite se traduit dans l'action, où les suggestions pour la résolution de problèmes sont faites de façon superficielle telle la réorganisation, le changement des domaines de responsabilités et des lignes de rapports; ou encore la lutte et la tentative de résoudre politiquement le problème : lobby intensif et tordages de bras pour aller vers une solution préconisée. Dans ces stratégies de fuite, les problèmes sont faussement résolus et l'organisation ne se donne pas d'opportunité pour apprendre en boucle double. Borredon & Roux-Dufort (Op. cit.) considèrent qu'il n'est pas suffisant pour une organisation de se rendre au niveau de l'apprentissage en boucle double, nonobstant l'investissement en engagement, en énergie et en temps, car, à ce niveau, elle n'apprend que pour répondre à la pression d'une situation. Elle demeure en apprentissage réactif.

« L'apprentissage en boucle double suppose, dans le meilleur des cas, l'acceptation douloureuse d'abandonner des croyances et des matrices de pensée pour en adopter d'autres plus appropriées aux contextes ou mieux adaptées à la réalité présente de l'entreprise et dans le but ultime d'une recherche de

performance et de compétitivité. Ces nouvelles matrices s'exposeront à leur tour à l'obsolescence et l'inadaptation produites par l'évolution turbulente et chaotique de l'environnement. L'apprentissage en boucle double, si tant est qu'il se produise réellement dans les organisations, les contraint, quoiqu'il arrive, à une recherche éperdue de nouveaux paradigmes : « Cette course en avant explique peut-être l'appétit insatiable de certaines organisations pour les nouveaux courants de gestion dont les promesses ne sont pas toujours à la hauteur des changements qu'ils exigent. La planification stratégique a cédé la place au courant de l'excellence qui lui-même a cédé la place à la gestion de la qualité totale. Qu'en sera-t-il demain ? » ».

En ce sens, pour Borredon & Roux-Dufort (Op. cit.) et Swieringa & Wierdma (Op. cit.), l'apprentissage en boucle triple s'avère nécessaire. Borredon & Roux-Dufort (Op. cit.), considèrent ce niveau comme “ *apprentissage transcendant* ”, lequel implique le dépassement de la conception binaire et la reconnaissance du fait que les facettes comportementales et cognitives sont les manifestations d'un même processus de maturation qui amène les individus à découvrir progressivement le sens de leurs actes, de leurs pensées et de leurs émotions. Grâce à une recherche intentionnelle, l'engagement dans le processus d'apprentissage est renforcé par un besoin de transcender les limites imposées par les manières de penser, les valeurs ou les paradigmes. Dans cette forme d'apprentissage, on vise l'intelligence entendue comme source d'idées et de créativité accessibles par un processus de “ *désapprentissage* ”, un processus d'ouverture par la mise entre parenthèses d'un savoir habituel. Ils considèrent l'apprentissage 3 nécessaire dans le contexte actuel où il est indispensable pour les organisations de rechercher la créativité, la coopération et la flexibilité de la part de ses membres. Cet objectif requiert un apprentissage plus profond dans lequel les membres questionnent leurs valeurs et leurs attitudes, remettent en cause le *statu quo* et, ce faisant, aspirent à une recherche profonde d'apprentissage et d'intelligence. Ils proposent comme approche pour y arriver, le mentorat et la pratique du dialogue de Bohm.

Cayer (1997, p. 60) soutient que l'apprentissage en boucle double, requérant la réflexivité sur les théories-en-action « *vise à assurer l'efficacité du système en lui permettant de détecter et corriger des erreurs de façon à ce que les problèmes résolus demeurent résolus et que le système augmente sa capacité à résoudre ses problèmes dans le futur. Dans un tel contexte, cet apprentissage en boucle double maintient la mentalité de survivance, permettant au système de préserver son identité* ». Cayer cite par ailleurs les

auteurs qui partagent son avis : Hawkins (1991, p. 179) qui considère qu'il y a risque de créer des organisations à apprentissage à double boucle parce que, même si elles sont plus efficaces, « *leur succès à long terme est désastreux pour la planète* ». Il rejoint aussi Berman (1984, p. 261) pour qui l'apprentissage en boucle double est très proche de la dépendance, qui est en fait une sorte d'apprentissage en boucle double : quand un système est sous " la drogue " de la croissance illimitée et tient à préserver son identité, l'apprentissage en boucle double va lui donner le nécessaire pour entretenir cette assuétude.

Aussi, prône-t-il l'apprentissage 3 et considère que le dialogue est une approche sécuritaire, permettant aux organisations et à leurs membres (niveau collectif et individuel) d'accéder à ce niveau (Cayer, 1997, p. 64). Dans la même veine, Isaacs (1993, p. 30), tout en reconnaissant la valeur de l'apprentissage à double boucle, qui permet aux organisations et à leurs membres d'examiner les hypothèses sous-tendant leurs théories-en-action, - pour agir plus efficacement -, interroge les limites de ce niveau d'apprentissage, caractérisé par la question suivante : « Quelles sont les façons alternatives de voir cette situation qui nous libèrent afin de nous permettre d'agir plus efficacement ? ». La question demeure à savoir si de telles organisations ont actuellement appris sur les raisons sous-jacentes qui gouvernent leur rigidité et leurs hypothèses limitées. Sans apprendre à ce niveau, le cycle recommence. Isaacs (Op. cit.) préconise l'apprentissage à triple boucle, qui se traduit plutôt par la question suivante : « Qu'est-ce qui me conduit et nous conduit à avoir une prédisposition pour apprendre de cette façon ? » .

Pour Isaacs, l'apprentissage du niveau 3 ouvre la voie à l'investigation du pourquoi, permettant d'obtenir des " insights " sur la nature du paradigme lui même ; plutôt qu'une simple affirmation ou choix du meilleur des paradigmes. Même si cet apprentissage peut paraître abstrait et risqué, puisqu'il rend ceux qui l'entreprennent vulnérables, Isaacs affirme, d'après l'expérience de certaines organisations, qu'un tel niveau d'apprentissage est possible, avec des effets de transformation et de créativité chez leurs membres. Isaacs (1993) soutient que l'apprentissage en boucle triple est nécessaire pour permettre la transformation des organisations à un niveau systémique : créer des infrastructures

innovantes pour l'apprentissage, être conscient des impacts des actions collectives, raisonner ensemble sur les problématiques complexes et penser ensemble de façon créative. Il propose, comme Cayer, le dialogue comme approche pour y arriver.

Pauchant (1995, 1996) réclame la transformation des organisations pour la santé des êtres, de la société et de la nature ; transformation au prix d'un engagement, d'un courage et d'une authenticité existentielle autant au niveau individuel que collectif. Il reconnaît que l'accès à ces niveaux d'apprentissage et de créativité nécessitent une libération des énergies qui sont contenues par des cadres de pensées rigides et voit le dialogue comme approche potentiellement prometteur pour y parvenir: « *[Par le dialogue] il s'agit, en plus, d'explorer ensemble les valeurs et les présupposés qui fondent les idées et ainsi de transformer, petit à petit, la conscience de soi et des autres ainsi que les attitudes et les comportements.* » (2002, p. 36).

Notons que d'autres auteurs dans les sciences de la gestion tels Larsen (1996), Stead & Stead (1992), Swieringa & Wierdma (1992), Fisher & Torbert (1995), Bovaird & Rubienska (1996), sont aussi à mentionner parmi ceux qui prônent l'apprentissage 3, lequel est, par ailleurs, largement ignoré dans les pratiques organisationnelles actuelles.

De cette incursion dans les sciences de la gestion, nous retenons que les visées de l'apprentissage en boucle triple se situent au niveau de l'investigation de la nature des paradigmes, des modèles mentaux individuels et collectifs "rigides et restreints" qui dirigent leurs stratégies, leurs décisions et leurs façons de faire. Pour mieux composer dans la complexité et le changement continu, pour être créatif plutôt que réactif, l'apprentissage en boucle triple est prôné.

En résumé, nous dirons que tant au niveau individuel que collectif, l'apprentissage de niveau 3 est pressenti comme nécessaire. Ce niveau d'apprentissage implique une capacité de désapprentissage et de renouvellement de ce qui constitue nos habituels référents d'action, pour apprendre à penser de façon créative plutôt que réactive. Nous retenons que le niveau d'apprentissage 3 renvoie à plusieurs dimensions : à l'attention ou la présence attentive au contexte ; la sensibilité à ses présupposés, à ses prémisses qui fondent l'interprétation et l'agir ; à la capacité de retour sur soi pour réfléchir sur les

processus qui les créent ; à la capacité de s'en distancier, pour permettre leur remise en question, susceptible d'amener à un recadrage ou à un enrichissement ; la capacité d'ouverture et d'acceptation de la différence et de la diversité ; un niveau de conscience plus élevé. L'ensemble de ces dimensions contribuent à la qualité d'un esprit recadrant, auto-réflexif et sensible aux prémisses et présupposés qu'il utilise au moment où il les utilise ; il devient alors un esprit souple, c'est-à-dire capable de penser de façon créative et cohérente, et de penser ensemble, tant au niveau individuel que collectif. Nous retenons qu'apprendre au niveau 3 ne peut se faire tout seul. Le Dialogue est considéré par Cayer (Op. cit.), Isaacs (Op. cit.), Pauchant (Op. cit.) et Borredon & Roux-Dufort (Op. cit.) comme une approche sécuritaire d'apprentissage de niveau 3. Le potentiel de l'apprentissage 3 milite en faveur du dialogue de Bohm comme approche " sécuritaire " ; sa pratique demeurant cependant encore difficile d'accès, d'où notre intention de l'exploration des difficultés du dialogue en vue d'en faciliter sa pratique.

En résumé du chapitre :

Ce chapitre nous a permis de donner des assises théoriques à notre recherche. Après l'avoir située dans la perspective épistémologique globale du constructivisme social, nous avons précisé des corpus théoriques concomitants à notre recherche. La théorie des systèmes d'activités humaines permet de concevoir le dialogue comme un système d'activités humaines complexe et fonde notre approche de recherche, laquelle est donc collaborative et sera présentée dans le cadre du chapitre suivant portant sur la méthodologie de recherche retenue. Cette théorie nous donne aussi des principes directeurs alignant notre conduite lors du déploiement de l'expérimentation tels le principe du reliquat non résolu, le principe du baby system, l'idée d'apprentissage émergent, le banc d'essai qui sont un ensemble de référents de sagesse susceptibles de nous permettre d'éviter la réification et de respecter le sens et l'esprit que Bohm donne au dialogue. La théorie des organisations apprenantes et la discipline des modèles mentaux convergeant avec les réflexions de Bohm au regard de la problématique des processus de la pensée nous donne des outils d'appui susceptibles d'être utiles aux acteurs participant à notre expérimentation du dialogue ; dans la même perspective, la théorie des

représentations sociales et l'exploitation du concept " représentation/conception " dans les sciences de l'éducation nous indiquent d'accorder une attention aux conceptions de dialogue des participants tout autant qu'à mettre en place un environnement théorique d'appui qui soit accessible et utile à temps pour les participants afin de favoriser leur appropriation du dialogue. Enfin, nous avons fait une incursion dans le concept d'apprentissage 3, amené par différents auteurs des sciences de la psychologie et de la gestion, afin de situer le dialogue comme approche d'apprentissage.

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre expose le cadre méthodologique de la recherche. Il présente, dans un premier temps, la nature de la recherche et son focus. Ensuite, conséquemment au choix du paradigme de recherche adopté, seront succinctement abordées les implications sur la méthodologie de recherche. L'approche de recherche retenue a des implications sur la conception de la stratégie de collecte et de traitement des données ; elles seront exposées. Nous dégagons aussi les principaux éléments de la littérature sur lesquels nous appuyons notre réflexion pour aboutir à la conception détaillée de la recherche.

3.1 LA NATURE ET LE FOCUS DE LA RECHERCHE

Rappelons que nous voulons explorer la pratique du dialogue en cherchant à répondre à la question suivante : « Quelles sont les difficultés vécues qui, co-élucidées et partagées, engagent, stimulent, dynamisent ou facilitent la pratique du dialogue ; quelles sont celles qui désengagent? quels sont les “ insights ” qui ont été partagés et qui ont facilité l'appropriation du dialogue ? »³⁶.

Prenant comme base les catégories de recherche identifiées par Marshall & Rossman (1989), la nature de notre recherche est à la fois exploratoire, descriptive et collaborative. Exploratoire dans le sens qu'elle investit une approche peu connue, ayant fait l'objet de peu de recherches mais qui est émergente et mise en pratique dans plusieurs établissements sociaux et dans plusieurs organisations. Exploratoire aussi par sa finalité, tel que précisé par Guilbert (1997a) :

« devenir familier avec les faits, les gens; générer plusieurs idées et développer des hypothèses et des théories provisoires; formuler les questions et raffiner les problèmes pour une recherche plus systématique; développer des techniques et des avenues possibles pour une future recherche ; développer une bonne image mentale de ce qui est en cours et ce, à partir des données collectées ».

Elle est aussi descriptive. Elle vise à documenter l'expérience des acteurs initiés au dialogue. Le but n'est pas de développer une théorie ou un modèle explicatif, prédictif, ou prescriptif. Le but est plutôt de décrire qualitativement une expérience collaborative, dévoilant des apprentissages acquis par et avec la pratique du dialogue de Bohm.

³⁶ Réf. Chapitre 1.

Elle est enfin collaborative, car elle met à contribution des participants qui produisent, par leurs interactions et leurs réflexions, les éléments de base de la recherche. En effet, la recherche s'appuie sur un groupe de participants, réunis pour les besoins de l'expérimentation du dialogue de Bohm ; ces participants sont invités à être aussi co-rechercheurs et apprenants, dans le processus d'expérimentation du dialogue, en vue d'explorer les pistes de facilitation au moment même où des difficultés sont vécues dans la pratique du dialogue.

La nature exploratoire et collaborative de la recherche converge avec la nature du dialogue, tel que précisée ainsi par Bohm & al. (1991, pp. 1-2):

« étant de nature exploratoire, son sens et sa méthodologie continuent d'évoluer. Aucune règle stricte ne peut être établie pour le déroulement d'un dialogue car son essence est apprentissage. Cet apprentissage ne se fait pas en absorbant une grande quantité d'informations et il n'est pas le fruit d'une doctrine émanant d'une autorité ; il ne représente pas non plus un moyen d'examiner ou de critiquer une théorie quelconque ou un programme ; il est plutôt le résultat d'un processus continu de participation créatrice entre pairs ».

Notre recherche exploratoire se veut utile aux participants au moment de l'action, ce qui lui permet d'emprunter les outils et les techniques de la recherche-action définie comme recherche utile aux sujets au moment même où ils participent à la recherche.

3.2 L'APPROCHE, LA STRATÉGIE ET LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives et est également conçue dans la perspective d'une recherche exploratoire et collaborative. Bien que les définitions accordées à la recherche qualitative soient variées, la plupart des auteurs s'entendent sur le fait qu'elle vise essentiellement la description en profondeur d'un phénomène le plus souvent social. Ainsi, pour Deslauriers & al. (1982, p. 19), « *le terme recherche qualitative est un terme générique qui désigne l'étude des phénomènes sociaux dans leur contexte ordinaire, habituel, (...) [II] vise d'abord à faire éclore des données nouvelles et à les traiter qualitativement au lieu de les soumettre à l'épreuve statistique* ». Notre recherche, telle que nous l'envisageons ici, vise la compréhension de la pratique du dialogue à partir des structures psycho-cognitives internes non observables directement,

mais déductibles à partir de comportements verbaux et / ou gestuels. Cette démarche a donc une visée descriptive et tente de saisir les significations attribuées par les acteurs sociaux à un objet social, sans recourir à l'usage d'un dispositif expérimental ni à la vérification d'hypothèses préétablies.

En congruence avec notre paradigme de recherche, nous proposons d'adopter l'approche qualitative, et nous retenons une stratégie collaborative qui s'appuie sur les postulats d'interdépendance et de co-construction. Les recherches collaboratives, ou participatives, s'appuient sur le postulat d'interdépendance entre les acteurs. Une telle stratégie de recherche s'inscrit dans la perspective du paradigme constructiviste naturaliste et permet au chercheur d'être sur le terrain avec les sujets, de co-situer avec eux l'enjeu de l'objet de la recherche ainsi que la démarche ; de négocier avec eux la stratégie, les méthodes, les techniques et les protocoles pour assurer la qualité des résultats qui résulteront de la recherche. Cette approche est congruente avec l'objet de recherche, c'est-à-dire le dialogue, dont la nature est non seulement une investigation et un apprentissage collectif et individuel, mais aussi une démarche participative et de co-construction. Son adoption permet aussi de prendre en compte l'avis d'un praticien du dialogue, ayant participé à la recherche de Cayer (1996), à l'effet que « *le développement du dialogue doit être fait de manière collaborative, ce qui ne semble pas être le cas actuellement* ».

3.2.1 La recherche collaborative

La recherche collaborative est connue et utilisée dans plusieurs domaines des sciences sociales. Ses débuts remontent à la recherche-action avec Kurt Lewin aux États-Unis, dans les années 40-45, lequel est considéré comme l'inventeur de la recherche-action et de ses exigences, ainsi qu'aux travaux de Tavistock Clinic de Londres dans les années début 50 - fin 60, amenant vers la recherche-action participative, et avec les travaux de F. Tosquelles en France, dans les années 40, Ces efforts visaient à prendre en compte la complexité sociale et la nécessité de l'expérimentation en chantier (Liu, 1997). En éducation, la recherche-action se distingue des autres types de recherches par un effort constant de réfléchir sur son action en vue d'améliorer et d'agir en observant dans le but

de développer son savoir ; elle est reconnue comme voie à triple finalité : recherche, action et apprentissage, comme l'explique Dolbec (1997) cité par Marchand (1999) :

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

Déployée par plusieurs groupes de chercheurs-éducateurs, elle prend diverses teintes et nuances. Par exemple, dans notre environnement immédiat, les travaux du Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GÉSOÉ) de l'Université de Montréal mis en branle dans les années 76, prônent la coopération des sujets-participants et l'implication du chercheur dans le milieu « *pour une compénétration de la recherche de l'action, de la recherche du développement pratique et de la recherche théorique* » (Morin & Potvin, 1994, p. 4). Les travaux du groupe de recherche de Desgagné, S. de l'université Laval, de Bernaz, N. et Lebuis, P. de l'université du Québec à Montréal, Poirier, L. de l'université de Montréal et autres chercheurs du CIRADE, mettent de l'avant le modèle “recherche-formation” en vue de la production de la connaissance en simultanéité avec le développement des praticiens, la première place étant donnée, dans ce processus, aux praticiens-participants.

Davidson, J. & Bresler W. (1996), à partir des travaux des chercheurs collaboratifs dans le domaine de l'éducation, notamment ceux de Lave & Wenger (1991), Friend & Cook (1992), Lee (1992) Nowacek (1992) et Zorngass & Remz (1992), constatent non seulement les bénéfices de l'approche collaborative en recherche, telles l'amélioration de l'apprentissage, les opportunités pour partager la frustration et le support mutuel, mais aussi la contribution des co-chercheurs au soutien à une plus grande qualité de l'enseignement : par exemple, le “brainstorming” avec les membres de l'équipe, incluant les enseignants-co-chercheurs, peut améliorer le curriculum (Lee, 1992; Clifford & Friesen, 1993) et favoriser l'émergence de nouveaux rôles pour les enseignants (Lee, 1994, cité par Davidson & Bresler, 1996).

Parmi les méthodes de recherche collaborative, deux modèles sont d'intérêt. Le premier est la Recherche-Formation (Desgagné & al., 1997), modèle faisant ressortir la

complexité du travail du chercheur collaboratif ainsi que la richesse de la démarche, permettant ainsi la co-construction des connaissances en simultanéité avec la formation et le développement des compétences des participants au regard de l'objet à l'étude. Le second modèle intitulé Investigation coopérative humaine, développé par Reason & al. (1981-1994), suggère une approche jugée plus holistique à la connaissance. Ces deux méthodes faisant partie, selon leurs auteurs respectifs, de la catégorie de recherche-action, semblent conviviales avec le paradigme constructiviste naturaliste ainsi qu'avec les buts et les objectifs de notre projet de recherche, tout en étant mutuellement complémentaires.

La Recherche-Formation de Desgagné & al. a été adoptée comme modèle principal parce qu'elle explicite plus formellement la dimension formation et la rend, de ce fait, conviviale et congruente avec le but de notre projet de recherche. Nous puisons, de façon complémentaire, dans le modèle d'Investigation coopérative de Reason & al qui prennent davantage en compte le processus interprétatif collaboratif et la vulnérabilité des participants, élément souligné par Desgagné (1998) comme faisant partie des écueils exprimés au regard de la Recherche-Formation. Cette méthode privilégie d'abord la sagesse, plutôt que la stricte connaissance cognitive. Elle déploie une variété de techniques pour tenir compte autant des savoirs cognitifs qu'intuitifs et expérientiels ainsi que des procédures pour prendre en compte la vulnérabilité personnelle et interpersonnelle des participants s'engageant dans une recherche-action, où ils sont exposés à la fois à la réflexivité, à l'apprentissage et à l'action. Dans le cas de notre recherche, nous empruntons, du modèle de Reason, le principe directeur : toute recherche doit être effectuée pour le bien-être des humains ; aussi la conduite du chercheur accordera primauté à une « recherche effectuée avec les êtres et non sur les êtres ».

Nous nous appuyons, pour soutenir notre choix, sur Marchand (1999) et sur Patton (1990) qui soutiennent qu'aucune méthode de recherche n'est supérieure en soi. Patton encourage plutôt la combinaison de différentes méthodes, disant : « *designing a method is as much an art as a science. Developing an evaluation is an exercise of the dramatic imagination* » (p. 13).

L'emprunt des deux approches est faite de façon souple et intuitive le long du processus de conception détaillée de la recherche, comme nous pourrons le constater dans les sections qui suivent.

3.2.2 Les bases conceptuelles de la recherche-formation

Desgagné (1997) établit les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit les chercheurs universitaires et praticiens enseignants, autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation :

- l'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ;
- elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ;
- elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

3.2.2.1 La co-construction entre partenaires concernés

Le premier concept, à savoir la co-construction entre les partenaires concernés, est au cœur de l'approche collaborative de recherche. Desgagné (1997, p. 372) s'inspirant entre autres de Cole (1989) et de Cole & Knowles, (1993) définit ainsi la recherche collaborative :

« une recherche collaborative suppose la contribution des praticiens [...] à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par un ou plus d'un chercheur universitaire. Ces praticiens deviennent, à un moment ou à un autre de cette démarche de recherche, les "co-constructeurs" de la connaissance à produire liée à l'objet investigué » (Cole, 1989; Cole & Knowles, 1993).

L'idée de production et d'acquisition de connaissances dans un contexte réel est de plus en plus prisé au sein des approches de recherche et d'enseignement dites constructivistes/ socio-constructivistes (Seely-Brown & Duguid, 1991; Lebow, 1993; Lebow & Wagner, 1994; ainsi que Jacobson & Spiro, 1991 et Sandberg & Wielinga, 1992, cités par

Deschênes & al., 1996; Savoie-Zajc & Dolbec, 1995-1998), tout comme l'idée de production et d'acquisition de la connaissance dans un contexte d'interactivité entre pairs, visant un même but.

La collaboration entre pairs, par les mécanismes tels la divergence, la proposition d'une perspective ou d'une alternative, l'auto-explication, l'intériorisation, le partage de la charge cognitive, la régulation mutuelle et la compréhension partagée, favorisent le processus de production et d'acquisition de connaissances. Le mécanisme de divergence repose sur le fait qu'un désaccord peut être très riche d'apprentissage pour les acteurs ; des interactions générées lors des divergences peuvent faire ressortir des alternatives, des " solutions ". Il est reconnu que lorsqu'une personne " explique " un problème à un pair, il doit préalablement organiser ces explications de telle façon à rendre son discours intelligible. Le mécanisme d'explication implique une dimension réflexive pour l'individu qui explique, ce qui lui permet d'exprimer et d'intégrer différentes parcelles de connaissances. Il est aussi reconnu que lorsque les acteurs collaborent, ils doivent fréquemment valider leurs agissements et le processus de verbalisation de leurs connaissances semble avoir un effet bénéfique pour chaque partenaire. Le mécanisme d'intériorisation permet d'intégrer les concepts, véhiculés par les interactions des pairs plus compétents, dans la structure de connaissance de pairs moins compétents. Lorsque les nouvelles connaissances sont bien intégrées par les pairs moins compétents, elles peuvent alors être réutilisées pour alimenter leur propre raisonnement. Dans ce mécanisme, la réflexion est considérée comme une discussion intérieure qu'un individu entretient avec lui-même et qui se développe sur la base de discussions qu'il entretient avec ses pairs. L'appropriation des connaissances s'effectue, dès lors, à partir des interactions entre les individus. Ce mécanisme repose sur la façon dont un individu apprend à réaliser une activité à partir de l'observation d'un pair plus compétent. Par exemple, lorsqu'un individu moins compétent pose un geste et qu'un pair plus compétent reprend ce geste et l'enrichit de sa compétence, l'individu moins compétent apprend alors comment assembler les connaissances nécessaires pour accomplir la tâche de façon adéquate. Lors de la résolution de problèmes en collaboration, les partenaires doivent souvent défendre et appuyer leurs propos. Ces justifications permettent de rendre explicites des raisonnements qui autrement demeureraient implicites. Au fil des

discussions, les partenaires peuvent ainsi se réguler mutuellement. La compréhension partagée est le processus par lequel un individu cherche à vérifier la compréhension exacte de ses propos par son partenaire. Lorsqu'il y a incompréhension, celui qui émet doit chercher à éclaircir les propos ambigus ou se faire aider dans son explicitation par les questions qui facilitent l'explicitation. Grâce à ce processus, les partenaires peuvent alors bâtir progressivement une interprétation commune de ce qui pourrait être perçu comme difficulté ou éléments facilitant. Ce processus privilégie la réflexion dans l'action, essentielle à la construction de nouveaux sens et au partage du sens commun (Schön, 1983 ; Lapointe, 1997 ; Bednaz, Desgagné & Lebuis, 1997; Poirier, 1997; Savoie-Zajc & Dolbec, 1999).

Le concept co-construction entre partenaires spécifie par ailleurs la double tâche attendue du chercheur (Desgagné, 1997, p. 376) :

« D'une part, et sur le plan de la recherche, il sollicite la collaboration des praticiens pour investiguer un objet de recherche et met en place le dispositif nécessaire, entre autres, de cueillette et d'analyse de données en vue d'une production de connaissances. D'autre part, sur le plan de la formation, il propose à ces praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, démarche susceptible (cela fait parti du défi collaboratif) de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement ».

Cette définition de la recherche collaborative fait ressortir la nature construite collectivement de la connaissance pratique, met en première place les praticiens dans la construction de cette connaissance et repositionne par le fait même le rôle du chercheur.

a. Le rôle des participants

Dans le cas de notre recherche, les praticiens s'engagent dans le dialogue, tout d'abord sur une base volontaire et d'engagement authentique, à explorer le dialogue comme approche d'observation du processus de penser individuel et collectif, une fois sensibilisés au sens du dialogue et de ce que sa pratique peut impliquer comme effort de régularité et de persévérance. En ce sens, nous pouvons dire qu'ils s'engagent d'abord envers eux-mêmes et envers le dialogue plutôt qu'envers le chercheur. Ce seront ainsi des "co-chercheurs" qui n'ont cependant pas à effectuer toutes les activités de recherche du chercheur initiateur du projet de recherche, comme le précise Desgagné (Op. cit). Ils

n'auront ni à établir la “ problématique de recherche ” dans le sens universitaire du terme, ni à assumer une “ revue de la littérature ”.

Le dialogue sera expérimenté avec un groupe de participants volontaires, susceptibles de provenir de différents horizons et qui s'engagent authentiquement à une pratique considérée “ nouvelle dans notre culture ” : l'observation du fonctionnement du processus de penser. Cependant, ce but demeure avant tout “ le langage, l'objet de recherche du chercheur ”. Dans le “ langage de l'acteur pratiquant le dialogue ”, une telle pratique pourrait privilégier une ou plusieurs des dimensions du dialogue, comme l'a fait ressortir Cayer (1996) : conversation, investigation, participation, création de sens commun partagé, méditation collective que nous présentons en Annexe 1. Pour employer le langage de Desgagné (1999), il s'agit de co-situer l'objet de la recherche, de faire émerger le “ langage du praticien ”. Ce défi s'inscrit dans ce que Héron (1971, 1981), cité par Reason (1988, p. 4) préconise pour la recherche collaborative : « *ne pas saper l'auto détermination de ses “ sujets ”, puisque ce qui distingue la personne humaine est sa capacité de choisir comment elle agit, et la capacité de donner sens à son expérience et à ses actions* » ; il s'inscrit dans ce que Reason (1988, pp. 19-39) considère comme l'art de clarifier le contrat avec les participants : négociation authentique, confrontation, une combinaison de clarté et de flexibilité. Desgagné (1997) montre le socle d'une telle co-situation :

« Le point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique améliore la production de connaissances ».

Desgagné (1998) propose ainsi au chercheur collaboratif de co-situer les enjeux de sa recherche.

b. Le rôle du chercheur

Dans la recherche collaborative, le rôle du chercheur n'est plus celui connu du chercheur “ traditionnel ” qui, à travers un cadre théorique d'exploration qu'il propose, porte un regard normatif et extérieur sur l'agir des sujets participant à son projet de recherche (Desgagné, 1999). Son rôle, dans la recherche collaborative, consiste, à partir d'un cadre

théorique qu'il propose ou va proposer, à orienter et à baliser une compréhension en contexte, qui se construit au fil de l'exploration et qui, en retour, est susceptible d'influencer ses balises et ses orientations. Desgagné (1997) dit :

« Par conséquent, le rôle du chercheur dans le projet collaboratif va s'articuler essentiellement en fonction de baliser et d'orienter, partant du cadre d'exploration qu'il va proposer et qui renvoie au projet théorique lié à l'objet de recherche privilégié, cette compréhension en contexte qui se construit au fil de l'exploration. [...] En fait, viser à refléter le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font, s'intéresser au "contrôle réflexif" qu'ils développent dans leur contexte d'action, analyser leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégier, somme toute, leur "compétence d'acteur en contexte", suppose que le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les enseignants, mais va chercher, avec eux, de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir ».

Van Der Maren (1996, pp. 51-52), le disait d'une façon encore plus directe : « *C'est donc au chercheur de s'adapter à la pratique et non pas au chercheur de légiférer la pratique* ».

Notre proposition de méthodologie de recherche place le chercheur dans un rôle de co-chercheur. Le chercheur ainsi peut initialement proposer un cadre théorique, mais aura à le raffiner collaborativement avec les co-chercheurs. C'est dans la collecte des données, l'analyse des données et leur interprétation que toutes les prises de conscience « d'un modèle en évolution, non prescriptif » seront vécues, en direct pour la chercheuse principale et ses co-chercheurs-praticiens. Desgagné fait ressortir le caractère adaptatif du processus collaboratif :

« Bien sûr, la nature de la contribution du chercheur et son degré d'influence dans la co-construction (en termes de ces balises et orientations qu'il va donner au projet et ajuster en cours de route, dans l'interaction avec les praticiens), est un problème inhérent à la démarche collaborative » (1997, p. 373).

Le rôle du chercheur, que nous entrevoyons dans notre recherche collaborative, sera celui d'un chercheur qui sera capable de comprendre "de l'intérieur" l'agir des praticiens en se mettant dans le même contexte de la pratique du dialogue, pour ainsi partager ses interprétations, pour faire en sorte d'assurer la réinjection des réflexions individuelles et

collectives au processus de dialogue, au fur et à mesure que se déploient les séances de pratique.

Dans cette recherche-action, nous aurons, en tant que chercheuse principale, à planifier le cycle général de la recherche : le contrat, incluant le calendrier des séances de dialogue et de réflexivité sur les prises de conscience, l'environnement de formation et le contenu de base ainsi que les outils de collecte des données, c'est-à-dire la grille d'auto-observation comme support à la réflexivité durant des séances de dialogue et les enregistrements des séances de dialogue. Les participants-cochercheurs pourront redemander une nouvelle séance de planification partielle ou entière à la lumière de l'expérience. Dans l'esprit de Reason & al., les co-chercheurs participent à la co-gestion. En prenant en compte les expériences des projets de recherche conduits avec la méthode de Reason & al., nous pressentons la possibilité de déploiement de sous-groupes de participants, plus intéressés à la dimension de co-gestion, pour y prendre part activement.

Comme chercheuse, nous aurons un rôle clé dans le traitement des données, c'est-à-dire dans leur interprétation et leur analyse. Ce processus sera à la fois individuel et collaboratif : pendant chaque séance de dialogue, les co-chercheurs praticiens prennent en note leurs prises de conscience des difficultés et des apprentissages ; en séance post-dialogue, une mise en commun des réflexions est prévue entre praticiens. La chercheuse fait le compte rendu des rencontres de dialogues et des séances de mise en commun des réflexions et des interprétations ; la chercheuse analyse et fait ressortir des éléments qui pourront contribuer à approprier plus facilement le dialogue. Ces interprétations et analyses, qui feront l'objet de co-interprétation des co-chercheurs, sont réinjectées dans la prochaine séance de dialogue et peuvent pointer, si nécessaire, les formations d'appoint susceptibles d'être utiles à une appropriation adéquate du dialogue. De plus, une analyse fine du contenu des données fera l'objet du travail de la chercheuse pour produire le rapport synthèse, résultant de l'interprétation de toute l'expérimentation. La chercheuse aura à le soumettre aux participants co-chercheurs afin de recevoir des avis et des commentaires sur celui-ci avant la production du rapport final à soumettre au comité directeur de la thèse.

Notre rôle de chercheure inclut aussi une dimension de formation/facilitation. Ce rôle s'appuie sur le bagage de connaissances théoriques que nous avons pu construire, par notre intérêt dans l'objet de recherche qu'est le dialogue. Il s'appuie aussi sur notre bagage expérientiel. Au regard de ce rôle de facilitateur, nous associons la production à différents moments de l'expérimentation des documents de base, ou outils d'appui à la pratique du dialogue et à l'observation du processus de penser ; et à d'autres moments, des activités de recherche pour rendre disponible les ressources susceptibles d'être utiles aux praticiens-pratiquants, ou organiser une activité de formation si ressentie nécessaire. Il devient évident que la construction d'un environnement propice à l'appropriation du dialogue constitue un des défis majeurs de notre rôle de chercheure. Nous reviendrons sur ce point en détail lorsque nous aborderons concrètement le registre de la formation.

Desgagné (Op. cit., p. 378) met en relief le double rôle du chercheur collaboratif : *« simplement pour illustrer, on peut évoquer le jeu de négociation auquel le chercheur formateur sera appelé à se prêter selon les besoins qui vont s'exprimer et les occasions qui lui seront offertes de jumeler recherche et formation dans ce même projet »*. Il met aussi en garde les chercheurs « à ne pas être des imposteurs ». Il s'agit de prêter une attention des plus minutieuse à toutes les étapes de la recherche, avec une double perspective de formation et de recherche. C'est ce que nous abordons dans la section qui suit.

3.2.2.2 La caractéristique double de l'approche collaborative de recherche

Le second concept, la caractéristique double de l'approche collaborative de recherche, implique qu'elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens.

La production de la connaissance attendue a été explicitée dans les objectifs de notre recherche. Il s'agit de dégager des connaissances partagées sur les difficultés liées à la pratique du dialogue ainsi que les éléments de facilitation susceptibles de permettre l'appropriation du dialogue de Bohm.

En ce qui concerne le développement de compétences chez les praticiens, l'exploration du dialogue constitue un terrain de pratique susceptible d'améliorer leur parler, leur écoute, leur capacité d'investigation, leur capacité de suspendre les opinions, les pensées et les émotions, leur capacité de co-construire le sens ainsi que leur capacité d'observation du processus de penser (cf. les dimensions du dialogue selon Cayer (1996), présentées en Annexe 1).

Desgagné propose (1998) un schéma-synthèse qui permet au chercheur collaboratif d'énoncer et de valider sa thématique de recherche ainsi que préciser les retombées attendues, tant pour la recherche que pour la formation. Appliqué à notre projet, ce modèle donne le schéma 6 présenté à la page qui suit. Ce "modèle conceptuel" servira d'outil pour co-situer les enjeux d'une démarche collaborative avec les participants-co-chercheurs.

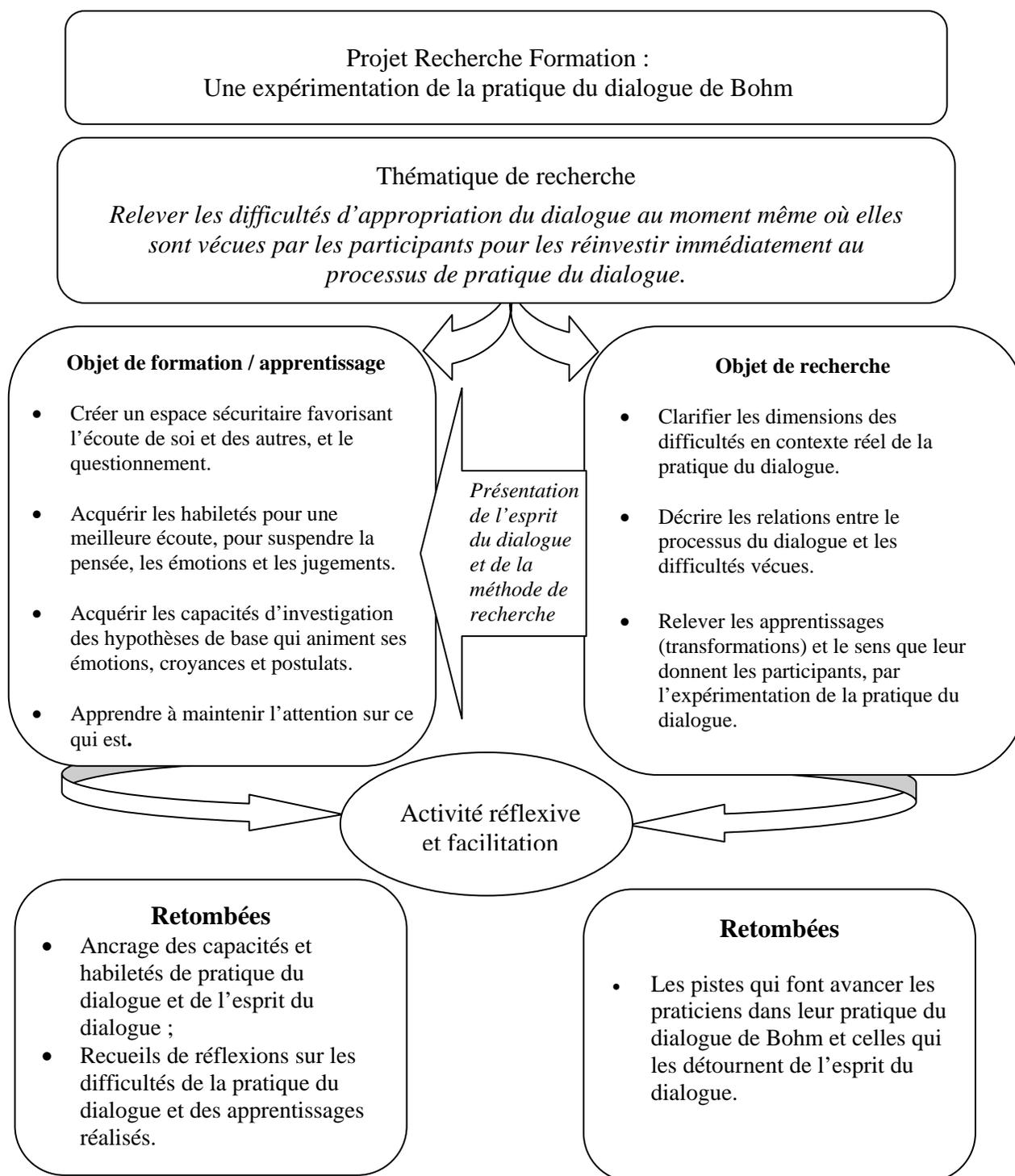


Schéma 6 : Notre projet de Recherche-Formation,
selon le modèle emprunté à Desgagné & al. (1997)

Grundy (1982, p. 24), en faisant ressortir que l'intention de la recherche-formation est de donner aux gens le pouvoir d'agir sur le changement (action) en générant la connaissance par la réflexion rationnelle sur l'expérience personnelle (recherche), fonde l'importance de la préoccupation " formation " dans la recherche collaborative. Cette préoccupation est majeure dans notre projet, puisqu'il s'agit pour nous de focaliser sur les défis de l'appropriation du dialogue dans le sens et l'esprit de Bohm. Aussi, nous porterons une attention spéciale aux outils susceptibles de favoriser la réflexion, chez les participants, qui, par voie de rétroaction, agira sur leur pratique du dialogue et approfondira les apprentissages que le dialogue est susceptible de leur apporter.

3.2.2.3 La médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique

« *La recherche collaborative vise une médiation. Elle exige de la part du chercheur de se mouvoir dans le monde de la recherche et de la pratique, voire de faire en sorte que les connaissances qui vont se construire soient le produit d'un processus de rapprochement, de médiation entre théorie et pratique* » de dire Desgagné (Acétate du cours – Automne 1998). Ce dernier s'appuie sur l'avis de Lather (1986), d'Huberman (1982), cité par Lenoir (1996), et de Nofke (1992), au regard de la nécessaire interdépendance entre praticiens et chercheurs pour assurer la viabilité et la mise en application des découvertes de la recherche.

Ce concept sera traduit par l'invitation de praticiens aguerris du groupe actuel de dialogue au Québec à participer à notre recherche comme co-facilitateur(s). Ce faisant, le monde de la pratique, interprété et vécu par un praticien aguerri, pourra alimenter le monde de la recherche sur des difficultés concrètes du dialogue. Les exercices de mise en commun des co-facilitateurs, dont la chercheuse fait partie, sur les protocoles, lesquels sont des outils conçus pour la facilitation, et leur application, ainsi que les séances de réflexion régulières suite aux séances de pratique, constituent une plate-forme privilégiée permettant à la chercheuse de se mouvoir entre le monde de la pratique et celui de la recherche.

3.3 LA CONCEPTION DÉTAILLÉE D'UNE EXPÉRIMENTATION DU DIALOGUE

Nous présentons dans cette section les recommandations que Bohm fait au regard de la constitution d'un groupe de dialogue ainsi que les diverses considérations qu'il a exprimé quant à la pratique du dialogue. Nous terminons cette section par les considérations méthodologiques qui ont guidé la constitution du groupe de dialogue pour les besoins de notre expérimentation.

3.3.1 *La structure du dialogue ou ce qui rend possible la pratique du dialogue*

Bohm propose, pour rendre possible la pratique du dialogue, la constitution de grand groupe ainsi que l'absence d'agenda et de leadership pour favoriser le mouvement libre de la pensée. Une pratique régulière sur une période prolongée serait nécessaire pour que les participants puissent développer les capacités visées par le dialogue, c'est-à-dire la sensibilité au processus de penser et la vigilance aux croyances, aux présupposés, aux émotions et aux intentions qui dirigent ce processus.

3.3.1.1 La pratique du dialogue se fait en grand groupe

Bohm suggère de réunir des groupes de 20 à 40 personnes, sans autres considérations quant aux caractéristiques sociales, professionnelles ou personnelles des participants. Un tel groupe peut constituer une sorte de micro société, où la diversité d'opinions, de croyances culturelles et sous-culturelles peut se manifester. La manifestation de cette diversité, dans les opinions et les allégeances, permet aux participants d'observer comment la pensée opère.

« En tant que microcosme d'une culture plus vaste, le dialogue permet de dévoiler un grand nombre de relations possibles dans notre société. Il peut révéler l'influence de la société sur la personne et l'influence de la personne sur la société. Il peut montrer comment le pouvoir est assumé ou abandonné et aussi à quel point se propagent les règles du système à la base de notre culture, règles qui, généralement, passent inaperçues. Mais le dialogue se préoccupe fondamentalement de comprendre comment la pensée établit de telles liaisons » (Bohm & al., 1991, p. 5).

L'apport du groupe, dans la pratique de l'observation du processus de la pensée, consiste dans l'étendu du matériel culturel collectif qu'il amène :

« Cependant, un autre facteur entre en jeu à l'intérieur d'un groupe, c'est l'apport beaucoup plus étendu du matériel culturel collectif » (Bohm, 1986, p. 9).

Si le groupe est trop petit, il y a risque que les participants s'ajustent ou s'adaptent les uns aux autres et qu'il y ait une sorte d'entente tacite de non-confrontation d'opinions. D'un autre côté, avec la confrontation vient le risque de polarisation du groupe et un danger de rupture si la confrontation devient trop chargée émotionnellement. Dans un grand groupe, le risque de polarisation est diminué car certains participants, moins attachés à certaines opinions, sont susceptibles d'aider à temporiser le débat. Les participants sont assis en cercle pour permettre la communication directe et empêcher d'avantager ou de désavantager la participation de chacun.

3.3.1.2 La pratique du dialogue s'effectue dans un espace libre : sans agenda, sans leadership, ni but apparent, sans aucune règle stricte sur le déroulement d'un dialogue

Bohm propose le dialogue comme espace libre permettant l'observation du processus de la pensée. En ce sens, il n'y a ni agenda, ni leadership ou autorité, ni but, ni règle stricte sur le déroulement de la pratique ; il s'agit de permettre l'exploration libre des conditionnements et des rigidités de notre processus de penser :

« Dire que nous avons besoin d'un groupe de ce type, sans finalité précise, revient à dire que nous avons besoin d'un espace libre, non occupé par quoi que ce soit, pour laisser l'esprit libre de s'épanouir, et à partir de là, nous pourrions faire toutes sortes de choses spécifiques, car nous serons habités par l'esprit qui se sera développé dans cet espace vide. Si nous n'avons pas cet espace libre, notre progression risque d'être arrêtée. L'intelligence pourra alors libérer notre action de conditionnement basé sur la mémoire » (Bohm & Edwards, 1991, p. 199).

a. Le dialogue, une activité sans aucun but apparent, sinon d'explorer le processus de penser, à travers le parler ensemble et le penser ensemble.

Nous devons retenir que le dialogue n'a aucun but apparent et n'est pas orienté par aucune direction détectable. Selon Bohm, le dialogue n'est pas consistant avec un but, quel qu'il soit, tel qu'accomplir une tâche car dès que nous essayons d'accomplir un but

utile, nous avons une hypothèse sous-jacente sur son utilité et cette hypothèse va nous limiter. Mais cela ne veut pas dire que le dialogue n'a pas de but. *« Nous devons, cependant, avoir une sorte de but, qui est d'explorer le parler ensemble et le penser »*. La fonction du dialogue ainsi est de *« libérer l'esprit de l'attachement aux buts définis, avec leurs définitions rigides, pour qu'il puisse explorer les nouvelles significations, librement »*.

« Dans ce groupe, nous n'allons pas prendre de décisions ou décider de faire quelque chose. C'est crucial. Autrement nous ne serions pas libres. Nous devons réserver un espace libre où nous ne sommes pas obligés de faire quelque chose, ou d'arriver à des conclusions, ou de dire ou de ne pas dire quoi que ce soit. C'est ouvert et libre. C'est un espace vide » (Bohm, 1986, p. 8).

b. La pratique du dialogue se fait dans un esprit d'égalité

Bohm propose le dialogue comme une conversation-investigation entre égaux. Autorité contrôlante et hiérarchie ne sont pas consistantes avec l'esprit de dialogue, car de tels types de relations tendent à entraver le jeu libre de la pensée et l'expression des ressentis.

« Le dialogue est essentiellement une conversation entre égaux. Toute autorité visant à dominer, même si elle est exercée avec doigté et sensibilité, aura tendance à faire obstacle et à inhiber le jeu libre de la pensée de même que les impressions délicates et subtiles qui, autrement, auraient été partagées. Le dialogue peut être l'objet de manipulations, mais son esprit n'est pas compatible avec cette dernière. La hiérarchie n'a pas de place dans le dialogue » (Bohm & al., 1991, p. 12).

La conversation entre égaux signifie le déploiement libre d'une conversation à chaque séance de dialogue.

« Aucune règle stricte ne peut être établie pour le déroulement d'un dialogue car son essence est apprentissage. Cet apprentissage ne se fait pas en absorbant une grande quantité d'informations et il n'est pas le fruit d'une doctrine émanant d'une autorité ; il ne représente pas non plus un moyen d'examiner ou de critiquer une théorie quelconque ou un programme ; il est plutôt le résultat d'un processus continu de participation créatrice entre pairs » (Bohm & al., 1991, pp. 1-2).

Le dialogue mise sur l'ancrage d'un exercice entre égaux ; l'essence de l'exercice n'est pas de convaincre ou de persuader d'une vérité, d'une idée meilleure, mais c'est de voir ensemble, d'investiguer ce qui est considéré comme allant-de-soi, d'observer nos

croyances, nos préjugés et les manifestations de leur “ rigidité ”, cause de conflits ou d'évitements :

« le dialogue est un processus qui encourage la transparence, la franchise, l'honnêteté, la spontanéité et une façon particulière de s'intéresser aux autres... » (Bohm & al., 1991, p. 12).

« Convaincre et persuader n'ont pas leur place à l'intérieur du dialogue » (Bohm, 1986, p. 9).

En cas de conflit, Bohm propose qu'aucun consensus ne soit imposé et qu'aucune tentative ne soit proposée pour l'éviter. Au contraire, tout est matière d'exploration du processus de penser individuel et collectif :

« Il n'y a aucun consensus imposé ni tentative pour éviter un conflit » (Bohm & al., 1991, p. 7).

Dans les premières étapes d'une expérimentation, le guide d'un facilitateur peut être aidant pour montrer aux participants la différence entre le dialogue et les autres formes de processus de groupe. Son rôle est d'expliquer ce qui se passe quand le groupe est en face d'une situation difficile, d'aider à développer la capacité d'observer le processus de penser pendant qu'il se déroule. Ce guide doit être discret et doit limiter ses interventions le plus tôt possible. On peut même avoir 2 à 3 facilitateurs pour un groupe de 20 à 40 personnes.

c. Dans la pratique du dialogue, aucun sujet n'est exclu

Bohm précise que le dialogue n'est pas un processus visant la résolution de problèmes ou la prise de décision sur quoi que ce soit. Dans ce sens, aucun sujet n'est exclu et il n'y a pas d'agenda prédéterminé. Bohm & al (1991, p. 14) disent clairement qu' « *aucun sujet ne devrait être rejeté, car l'envie d'exclure un thème est elle-même un élément important à être exploré* ». Cela implique que le dialogue peut être initié de tout sujet qui est d'intérêt pour les participants. Si certains participants n'apprécient pas les sujets abordés, il est important qu'ils le mentionnent au groupe lors du dialogue. L'expression de telles opinions vont fournir au groupe la substance pour aller plus profondément dans le processus. L'idée de n'exclure *a priori* aucun contenu, que toute matière peut servir à l'exploration du processus de penser, manifeste le caractère de l'espace libre que Bohm

associe au dialogue et nous fait retenir que le sujet de discussion est, en fait, accessoire. L'exploration dialogique porterait fondamentalement sur ce qui est derrière le sujet de discussion, c'est-à-dire les valeurs, les présupposés, les croyances, les modèles mentaux et les intentions qui contrôlent les interactions humaines dans le penser et le communiquer ensemble.

d. La pratique du dialogue se doit d'être régulière et maintenue sur une période prolongée

Bohm suggère que le groupe de dialogue doit se rencontrer régulièrement, pour une durée de deux heures à chaque semaine ou aux deux semaines. « *Nous trouvons qu'une durée de deux heures est idéale. Des sessions plus longues risquent d'engendrer de la fatigue, ce qui diminue la qualité de la participation* » (1991, p.11). Bohm suggère de plus qu'une telle pratique soit maintenue avec persévérance et régularité pendant une période assez prolongée, c'est-à-dire un an, deux ans et même davantage si des mouvements dans le groupe sont vécus. Bohm reconnaît que développer la capacité d'attention et de sensibilité à son processus de penser prend du temps ; qu'apprendre à suspendre ses pensées et ses jugements, devenir conscient de ses croyances et de ses *a priori*, que ce soit individuellement ou collectivement, sont autant de pratiques et d'habitudes qui ne peuvent que se développer avec la pratique et le temps.

La durée prolongée de la pratique est un paramètre important car Bohm reconnaît que la confiance dans le groupe et dans le processus dialogique se développe avec le temps, la confiance grandissante favorisant la pratique du dialogue :

« Une confiance accrue entre les membres du groupe -- et dans le processus lui-même -- a comme résultat de faire ressortir les pensées et les sentiments généralement tenus dissimulés ». (Bohm & al. 1991, p. 7)

3.3.1.3 Au cœur de la pratique du dialogue réside la suspension

Bohm & al. (1991, p. 9) définissent ainsi la suspension :

« La suspension implique l'attention, l'écoute et l'observation essentielles à l'exploration. Parler est nécessaire, bien sûr, car sans ce, il y aurait peu à explorer dans le dialogue. Mais le processus réel de l'exploration prend place durant l'écoute des autres et de soi. La suspension implique l'exposition de vos

réactions, impulsions, *ressentis* et opinions d'une telle façon à ce qu'ils soient vus et sentis à l'intérieur de votre psyché tout autant qu'ils soient reflétés aux autres membres du groupe. Elle ne signifie pas les réprimer, les supprimer ou les accentuer. Elle signifie simplement d'y porter une attention sérieuse pour que leur structure puisse être notée lorsqu'ils prennent place ».

Une telle suspension est un exercice complexe et subtil qui demande de devenir attentif aux mécanismes de défense qui maintiennent la rigidité de nos modèles, croyances et présupposés, plutôt que leur remise en question. Elle demande une vigilance, une présence attentive à ce qui se passe en soi et dans le groupe. Cela implique que des réactions cognitives, émotives et sensibles aux interventions des autres participants, lors de la conversation dialogique, soient observées. Ainsi au niveau individuel, il doit y avoir un effort de retour sur soi afin de noter les mécanismes se déployant. La suspension implique aussi l'idée d'investiguer et d'introspecter la source même de ce mouvement, soit les présupposés, les croyances sous-jacentes et les intentions :

« Lorsque nous parlons de suspension, c'est pour rendre possible la proprioception, c'est permettre un temps d'arrêt, l'espace pour créer un miroir où vous pouvez apercevoir le résultat de vos pensées. Vous l'avez à l'intérieur de vous-même, car votre corps est son propre miroir du fait qu'il y a des tensions qui apparaissent dans votre corps. Les autres sont aussi des miroirs, le groupe en est un aussi. Vous devez voir vos intentions. Vous avez le désir de dire quelque chose et vous pouvez voir le résultat presque immédiatement ». (Bohm & Garret, 1990, P3 p. 7)

En portant une attention sérieuse au mouvement intérieur qui se passe en dedans de soi, il sera possible d'observer le mouvement reliant pensées et émotions ainsi que celui reliant intention de penser, perception et réaction. Il sera aussi possible de constater que la pensée produit des réactions physiques et émotives qui ne seraient pas autant significatives si elles n'étaient pas introduites par la pensée.

« Dans ce processus de suspension, vous pouvez remarquer deux choses. La première, les réactions physiques sont produites par la pensée, et alors ne sont pas significatives comme elles le seraient si elles n'étaient pas introduites par la pensée. L'état terriblement excité de votre corps, qui semble être l'une des raisons pour lesquelles vous devriez faire quelque chose, n'est plus aussi significatif que vous l'aviez pensé. La seconde chose, vous pouvez obtenir l'évidence directe que les pensées affectent les émotions et les émotions affectent les pensées sans passer par ce qu'on appelle le " moi " ». (Bohm, 1996, p. 74, notre traduction)

Selon Bohm, en portant ainsi attention au mouvement de la pensée, nous pouvons apprendre à être immédiatement conscient de la façon dont la pensée affecte notre perception, c'est-à-dire apprendre à développer la capacité de proprioception de la pensée.

« Dans le processus de la pensée, il devrait y avoir la conscience de ce mouvement, de l'intention de penser, et du résultat que ce processus de penser produit. En étant plus attentif, nous pouvons être conscient de comment la pensée produit un résultat en dehors de nous. Et alors, peut-être, nous pourrions être attentif aux résultats qu'elle produit en nous. Peut-être nous pouvons même être immédiatement conscient de la façon dont elle affecte la perception » (Bohm, 1996, p. 79, notre traduction).

La suspension implique aussi, de la part du participant, d'exprimer ouvertement sa réflexion et ses opinions pour qu'une investigation des présupposés soit possible. Cependant, exprimer ses opinions ne signifie pas pour autant les défendre, parce que défendre implique qu'on les voit comme supérieures à celles des autres, voire indiscutables. Au cœur de cet exercice, réside une activité essentielle qu'est la prise de conscience qu'on défend souvent de façon inconsciente nos opinions.

« Il importe de suspendre nos opinions, plutôt que de les défendre, de les refouler, ou d'éviter de les exprimer par crainte d'un conflit. Suspendre quelque chose c'est, en quelque sorte, le "mettre pendre devant vous", afin qu'il soit constamment accessible au questionnement et à l'observation. Vous en êtes incapable si vous défendez une opinion, parce que pour la défendre, vous devez accepter les préjugés qui la sous-tendent, et non les remettre en question. Mais si vous supprimez vos opinions ou si vous évitez de les exprimer, vous ne pourrez ni les questionner ni les observer[...] Si vous n'avez pas conscience de défendre vos opinions, il vous sera tout aussi impossible de les remettre en question ou d'observer leur mode d'opération. Tout ceci pour dire qu'il est essentiel, pour le dialogue, que vous vous sentiez libre d'exprimer vos opinions, même si autrui les juge stupides ou erronées » (Bohm & Edwards, 1991, p. 183).

La suspension implique aussi une sorte de mise en attente de sa réaction afin d'écouter les opinions des autres et observer leurs réactions.

« Vous devez vous mettre à l'écoute de tous les points de vue et les suspendre tous. Vous aurez l'impulsion de défendre votre point de vue et d'attaquer les autres. Écouter les autres, vous aurez l'impulsion de dire que cela n'a pas de bon sens, que c'est dangereux, que c'est outrageant. Vous ne pouvez empêcher tout cela, mais prenez-en conscience. Écouter non seulement le contenu, mais aussi vos réactions au contenu, et écouter aussi les réactions des autres personnes

présentes lors des rencontres et dont les réactions sont accessibles à tous » (Bohm & Garret, 1990, P2, p.5).

La suspension des opinions des autres signifie ne pas s'y opposer en mettant de l'avant la sienne, ni les faire nôtres ; l'idée est de laisser place à leur expression pour voir ce qu'elles signifient.

« Nous avons dit que les gens allaient trimballer leurs présomptions et les exprimer au fur et à mesure que les rencontres vont se poursuivre. Par la suite, ce dont on a besoin, c'est de suspendre ces présomptions, de façon à ne plus les charrier ou les supprimer. Vous n'y croyez pas et vous ne les refusez pas ; vous ne les jugez ni bonnes ni mauvaises. Vous voyez simplement ce qu'elles signifient – pas seulement les vôtres, mais celles des autres également. Nous n'essayons pas de changer les opinions de qui que ce soit. Lorsque la rencontre est terminée, chacun peut changer d'idée ou non. Voilà l'essence de ce que je considère comme un dialogue – que les gens réalisent ce que les autres ont en tête sans en tirer de conclusion, ni juger. Dans un dialogue, nous devons peser un peu, réfléchir un peu et ressentir » (Bohm, 1986, p. 8).

Selon Bohm, l'observation ou encore l'attention portée à la pensée est essentielle : « *des changements se produisent car la pensée observée se comporte différemment de la pensée inobservée* » (Bohm & al., 1991, p. 5).

Selon Bohm, si chacun du groupe suspend, le groupe sera dans un même état de conscience et aura un même contenu de conscience.

« Si chacun de nous dans cette salle “suspend”, nous faisons donc tous la même chose. Nous observons le tout, ensemble. Le contenu de notre conscience est essentiellement le même. En conséquence, un nouveau genre de conscience est disponible entre nous, une conscience participative – tel qu'elle l'est vraiment toujours, mais cette fois, franchement reconnue et pouvant aller librement dans ce sens. Tout peut se mouvoir entre nous. Chaque personne participe, retire de la signification globale de groupe et y prend part. Nous pouvons appeler cela un vrai dialogue » (Bohm, 1986, p. 9).

La participation au même contenu de conscience permet au groupe de penser ensemble d'une nouvelle manière.

« Nous participons uniquement à un esprit commun, un esprit partagé, qui permet de penser ensemble d'une nouvelle manière. Cet esprit transcende les opinions et jugements réflexes automatiques. Vous vous apercevrez, en fait, que ces opinions et jugements réflexes sont absurdes. Ils vous apparaîtront d'autant plus inutiles que vous les défendiez avec acharnement » (Bohm & Edwards, 1991, p. 194).

Suite à l'exposé de ces éléments constitutifs de la pratique du dialogue – une pratique en groupe, dans un espace libre sans agenda, sans autorité ni hiérarchie, sans règle stricte de déroulement, une pratique régulière et persévérante, une pratique centrée sur la suspension, - nous présentons, dans la section qui suit, les considérations qui nous ont guidée dans la constitution du groupe de dialogue pour les fins de notre expérimentation.

3.3.2 La constitution du groupe de dialogue dans le cadre de notre expérimentation

Rappelons que, selon Bohm, le groupe de dialogue doit idéalement être composé de 20 à 40 personnes, ayant le goût d'explorer individuellement et collectivement le processus de penser et qui soient engagées authentiquement à persévérer dans une pratique régulière du dialogue. Il n'y a aucune autre considération quant aux caractéristiques sociales, professionnelles ou personnelles des participants.

Par ailleurs, certaines suggestions ont été faites par Bohm, à l'issue de ses expériences, pour faciliter le déploiement de la pratique du dialogue. Par exemple :

- conduire un séminaire d'un ou de deux jours pour expliquer le sens du dialogue, ses buts et son fonctionnement, ce qui permet aux gens de savoir ce dans quoi ils s'engagent ;
- s'assurer de l'engagement des participants à une pratique régulière et persévérante : les participants doivent être en mesure de se rencontrer régulièrement, à raison d'une fois par semaine ou d'une fois toutes les deux semaines, et cela pendant un an ou deux ;
- préciser que l'esprit de quête du participant facilite la pratique du dialogue car comme processus, le dialogue n'est pas destiné à fournir les réponses aux problèmes mais plutôt à défier nos pensées et nos habitudes mentales ;
- rappeler qu'un principe majeur qui guide le déploiement du dialogue est le respect. Le respect implique de donner place aux gens pour parler, et d'être sensible à sa propre façon d'intervenir : comment intervenir, quand le faire et quand ne pas le faire.

De Maré (1991), suite à ses expériences des grands groupes dans des projets demandant de la persévérance et une certaine régularité, recommande un effectif de 15 personnes.

Marchand (1999) milite aussi en faveur de ce chiffre. Aussi, notre objectif a été de démarrer un groupe de 20 à 25 participants permettant de palier au risque d'abandon de certaines personnes, tout en maintenant un minimum de 15 personnes, le cas échéant.

La condition de diversité et du nombre de participants indique la stratégie de l'échantillonnage : échantillonnage ciblé vers des participants volontaires, disponibles et voulant acquérir une connaissance particulière de ce qu'est le dialogue et prêts à collaborer à une étude de cas. Comme le dialogue attaque la problématique de la fragmentation et d'un apprentissage sur le processus de penser, nous croyons qu'il nous faut minimiser le risque de déperdition et, conséquemment, recruter des participants intéressés à cheminer, ayant une attitude d'apprenant et un esprit de quête, comme le rappelait Cayer (1996). Un tel recrutement donnerait une certaine garantie à la réalisation de notre expérimentation, puisque celle-ci s'échelonne sur une période d'un an, requérant ainsi de la régularité et de la persévérance. L'encadré 1 de la page suivante résume l'essentiel de notre conception au regard de la constitution du groupe de dialogue.

Encadré 1 : La formation du groupe des participants co-chercheurs : un résumé

1. Les critères de base pour la sélection des participants

Selon Guilbert (1997a), l'échantillonnage intentionnel permet de choisir des participants co-chercheurs dont l'apport sera riche étant donné leur engagement face au type d'exploration proposé. Notre échantillonnage, même s'il est intentionnel, revêt les caractéristiques d'un échantillonnage de commodité (volontariat).

2. Des critères additionnels de participation

Les participants éventuels seront invitées à une séance d'information et auront reçu à l'avance une note explicative sur les conditions de participation ; soit :

- participer aux deux jours de formation initiale et à un minimum de 18 des 21 dialogues qui constituent l'expérience ;
- respecter la confidentialité de l'expérience et les principes d'éthiques de la recherche ;
- accepter de partager avec la chercheuse certaines notes personnelles sur l'expérience et accepter que les dialogues de groupe devant faire l'objet d'une analyse de contenu soient enregistrés ;
- participer pleinement à tous les aspects de l'expérience et assurer, en tant que co-chercheurs, la bonne marche et l'intégrité de la recherche. Nous entendons « Co-chercheurs » dans le sens réaliste que lui donne Desgagné.

3. Le nombre de participants

Maintenir le nombre aux environs de 15 à 25 personnes pour maximiser la participation de chacun à l'expérimentation.

4. La chercheuse

Nous nous considérons comme participante et co-chercheuse dans cette recherche. Nous reconnaissons que notre rôle est différent de celui des autres co-chercheurs puisque nous sommes la chercheuse principale, ayant à traiter les données, à être co-facilitatrice des dialogues tout au moins au début de l'expérience. Selon Dolbec (1997), cité par Marchand (1999) et selon Reason & al. (1994), cette situation n'est pas incompatible avec l'intégrité d'une recherche-action.

5. La préparation des participants : formation préalable.

L'expérience comprendra une formation d'une journée pour que les participants se familiarisent avec le dialogue de Bohm et ses défis. Une journée sera réservée aux différents aspects de la recherche, à la familiarisation des participants avec les principes de la recherche-formation et à la compréhension des objectifs de la recherche. Les deux résultats importants de cette formation sont visés : la compréhension du sens et de l'esprit du dialogue de Bohm et l'adhésion aux objectifs de la recherche-formation.

Enfin, en prenant comme référents les résultats de la recherche sur le dialogue de Cayer (1996), nous avons conçu l'expérimentation de façon à tenir compte le plus possible des difficultés ou lacunes exprimées par les praticiens ayant participé à son enquête. Notamment, la recherche d'un local adéquat et stable pour la durée de l'expérimentation, le séminaire de formation à l'esprit et le sens du dialogue, préalable au recrutement, suivi d'un séminaire sur le but de notre recherche et les engagements mutuels entre la chercheuse et les participants. De plus, nous avons pris en compte les objectifs de notre projet, comme la création d'un environnement ayant les caractéristiques embryonnaires suivantes : la primauté d'un esprit de pairs et le respect mutuel pour développer la confiance entre acteurs, ce qui est un ingrédient essentiel dans la pratique du dialogue. Un code d'éthique à cet effet a été présenté au séminaire de recrutement. L'Annexe 2 présente ce code.

Ainsi, nous avons impliqué, en autant que faire se peut, les futurs participants dès la conception détaillée de l'expérimentation afin de semer les germes de la collaboration. Le chapitre 4 présente une synthèse succincte du déploiement de l'expérimentation.

3.4 LE REGISTRE DE RECHERCHE ET LE REGISTRE DE FORMATION DANS LE CADRE DE L'EXPRIMENTATION DU DIALOGUE

La méthodologie générale de recherche ayant été précisée, – une recherche collaborative qui implique un registre de recherche et un registre de formation – ainsi que le cadre de l'expérimentation, il importe maintenant de spécifier comment seront pris en compte ces deux registres dans le cadre de cette expérimentation.

3.4.1 Le registre de recherche

Le registre de la recherche est fondé sur le sens que donne la chercheuse au projet de recherche. Il comprend d'abord la problématique qui l'a conduit à vouloir investir dans l'objet de recherche, le cadre théorique et le cadre d'analyse qui clarifient son objet de recherche, son but et ses objectifs de recherche. Il est aussi fondé sur une préoccupation constante de congruence avec l'esprit même de l'objet de recherche que sont les difficultés de pratique du dialogue de Bohm. Ce registre comprend, les réflexions qui

animeront la stratégie globale de recherche, à savoir le paradigme épistémologique que sont les croyances de base de la chercheuse au regard de la connaissance, la méthode de recherche, les procédures entourant la collecte de données et l'analyse de contenu. Il comprend aussi les traces et données enregistrées ainsi que toutes les formes intermédiaires que la chercheuse aura produites au cours de son processus d'analyse de contenu et de synthèse, et de théorisation. Il contient, enfin, le résultat sous forme de nouvelles connaissances et les appréciations des participants au regard d'une expérience d'appropriation du dialogue suite à une telle expérimentation. Le registre inclut aussi un journal de la chercheuse, ses réflexions et le sens qu'elle donne à ses apprentissages et aux transformations.

La base de connaissances "savantes" initiale sera sans doute enrichie par des nouvelles connaissances provenant du vécu d'une expérimentation régulière pendant un an, et résultant d'une co-construction en contexte réel de la pratique du Dialogue. Ces dernières retombées d'une co-construction feront, de plus, l'objet d'analyses de la chercheuse et de retour au groupe des praticiens au cours de l'expérimentation. Le défi de ce retour réside dans son à-propos pour être dans l'esprit du dialogue.

3.4.1.1 Le processus de la recherche et l'interprétation collective

Le processus le plus courant en recherche-action est fait de cycles de planification, d'actions, d'observations et de réflexions qui se répètent en progressant. Reason (1988) tout en adoptant le cycle classique de la recherche-action, met l'accent tout particulièrement sur l'aspect collaboratif et collectif de la recherche-action et sur l'engagement. Pour lui, le processus suit le cours suivant : les sujets devenus co-chercheurs s'entendent sur l'objet de l'exploration ; chacun entreprend les actions collectivement déterminées, observe et note ses observations ; les co-chercheurs s'engagent complètement dans la démarche et s'ouvrent à tout ce qui émerge pendant l'expérience ; les co-chercheurs retournent régulièrement à leurs hypothèses ou leurs interprétations initiales à la lumière de l'expérience.

Ainsi, Reason (Op. cit.) tout autant que Lincoln et Guba (1985) soutiennent que la transformation consciente de tous ceux qui participent à une recherche fait partie

intégrale de l'expérience et doit faire partie du traitement des données. Un seul protocole est prévu pour les chercheurs et les participants co-chercheurs, puisque la recherche se fait sur une base de collaboration, de participation et de partage d'expériences en tant que co-chercheurs. Le déroulement de la recherche, tel qu'anticipé lors de la planification initiale, pourrait être complètement remis en question à la lumière de la réalité *émergente*. En reconnaissant le caractère inévitable et inséparable des réalités qui vont émerger, la recherche-action collaborative privilégie une forme de pensée dialectique et inclusive. Dans cette forme de recherche, la validité est issue d'une vérification, auprès des participants, des interprétations résultant de la subjectivité de chacun. On remplace l'objectivité par la subjectivité critique.

3.4.1.2 L'instrumentation préliminaire pour guider les observations et la réflexion

Pour que les participants et la chercheuse puissent, en tant que participants co-chercheurs, commencer l'observation des manifestations des difficultés émergeant au cours des dialogues, nous avons jugé utile de créer une grille comprenant certains indices observables pour chacune des principales difficultés susceptibles d'être vécues. La grille ne comprend pas tous les indices observables que nous aurions pu extrapoler de nos lectures ou de notre expérience personnelle. L'idée consiste à mettre en place un système embryonnaire d'indices pour commencer l'observation. Ces indices pourront être altérés, enrichis ou complétés au fur et à mesure que nous avancerons dans notre recherche. Nous mettons ici en application le concept "baby system" de Méléze, cité par Lapointe (1996, 2000) pour maximiser le caractère de l'émergence en contexte naturel et nos chances de découvertes. Un minimum de structure favorise l'initiative et la créativité des participants dans l'interprétation de l'expérience. En s'inspirant de la grille de Marchand (1999) et en la pré-testant auprès de certains praticiens du dialogue, nous avons proposé la grille présentée à la page suivante.

Encadré 2 : La grille d'observation initiale

Catégorie 1 : Sauts d'inférences, précipitations vers l'abstraction

Indice de manifestation personnelle : conclure rapidement, jugement exprimé rapidement sans étayer ses modèles mentaux (pris pour acquis ou inconscients).

Indice d'apprentissage :

Faire appel à la réflexion, c'est-à-dire devenir plus conscient de son propre processus mental et de son raisonnement (seul le participant pourrait le noter)

Inviter le groupe à la réflexion, à un ralentissement du raisonnement, à expliciter leurs modèles mentaux afin d'élucider les sauts d'inférences

Rendre son propre processus mental et son raisonnement visible aux autres

Catégorie 2 : Difficulté d'explorer les hypothèses de base

Indice de manifestation personnelle : se lancer dans une position divergente sans questionner les hypothèses de base sous-jacentes à ce qui a été exprimé.

Indices d'apprentissage :

Utiliser ses propres présuppositions, croyances ou jugements de valeur comme source de questionnement ;

Rendre explicites les présuppositions sous-jacentes aux interventions du groupe

Catégorie 3 : Manque d'attention au moment présent

Indice de manifestation personnelle : intervention qui brise le flux du dialogue sans préambule ; (les pensées ou les préoccupations personnelles qui empêchent d'écouter peuvent être notées par chaque participant qui seul pourra être le témoin véridique de ce manque d'attention).

Indice d'apprentissage :

Intervention qui va dans le sens du flux du dialogue

Prise de note des prises de conscience de l'inattention au moment présent

Catégorie 4 : Difficulté de suspendre ses hypothèses de base, c'est-à-dire ses croyances

Indice de manifestation personnelle : jugement exprimé, attitude (ton, débit de la parole) démontrant l'impatience

Indice d'apprentissage :

Questionnement pour une clarification : poser des questions qui exprime un désir de comprendre le sens de ce qu'un participant a dit

Expression du respect pour le(s) participants ayant un point de vue opposé au sien

Expression d'une position qui donne sens à chacun des points de vues opposés

Catégorie 5 : Difficulté de garder le contact avec ses propres émotions et ressentis

Indice de manifestation personnelle : Intervention de type intellectuelle, rationalisation

Indice d'apprentissage :

Garder le silence après une intervention ou un échange chargé de sens

Nommer, avec justesse, son expérience sensorielle ou émotionnelle du moment

Catégorie 6 : Difficulté à atteindre la dimension collective du dialogue

Indice de manifestation personnelle : centration sur ses préoccupations ou interactions un-à-un

Indice d'apprentissage :

Faire des retours sur ce qui a été dit précédemment à la lumière d'une perspective émergente

Partager ses insights sur le sens collectif émergent; Rendre explicite les émotions et les mouvements du groupe

Catégorie 7 : Difficulté de s'approprier des habiletés de facilitation

Indice de manifestation personnelle : Absence d'intervention pour recadrer le dialogue ou relever les difficultés ; Intervention suscitant la réaction défensive

Indice d'apprentissage :

Relever avec tact les interventions ne cadrant pas avec le protocole du dialogue dans le sens de Bohm : la suspension, le respect, l'absence de hiérarchie, etc.

Être sensible aux voix plus faibles dans le groupe en facilitant leur participation.

La grille embryonnaire a été présentée aux co-chercheurs, puis mise à l'essai. Elle vise, sur une base volontaire, à servir de guide aux participants dans leur pratique du dialogue.

3.4.1.3 Les modalités de cueillette des données

L'enregistrement des dialogues et les séances de retours, post-dialogue, sur bandes audio, constitue une modalité principale de cueillette des données pour alimenter la recherche-action. Deux modalités d'appui ont aussi été prévues pour expliciter les prises de conscience et les nouvelles sensibilités : soit les fiches de réflexions des participants et les notes de terrain de la chercheuse. Les fiches de réflexions des participants visent à ce que chaque participant puisse, durant les séances de dialogue ou après, faire état des difficultés vécues et d'autres observations pertinentes au regard du processus dialogique. Aussi, les participants qui voudraient ajouter à leur expérience une réflexion plus approfondie, pourraient tenir un journal et le remettre à la chercheuse pour l'enrichissement de l'analyse.

Les notes de terrain de la chercheuse-facilitatrice et du (des) co-facilitateur(s) : il est coutumier dans ce genre de recherche que la chercheuse principale garde des notes sur les éléments contextuels qui influencent le cours de la recherche. Ces notes de terrain comprennent des observations sur les difficultés récurrentes, sur les idées de formation ressenties comme utiles, sur le climat du vécu, sur notre rôle initial de co-facilitatrice et sur la façon dont le partage de cette responsabilité se fait ou non avec le reste du groupe. Il contient aussi des notes sur tout changement observé durant l'expérience.

Les réflexions de la chercheuse pourront être pour faire le point entre co-facilitateurs, ou pour concevoir des pistes de facilitation, susceptibles d'être utiles pendant le déroulement de la recherche, ou pour demander conseil auprès de notre directeur et notre co-directeur de thèse. Enfin, dans une recherche action, tout ce qui peut aider au cycle action-réflexion constitue une source de données valable. Ainsi, les événements non prévus dans le déroulement, comme des rencontres supplémentaires, des entrevues personnelles, ou des demandes de formation additionnelles seront documentés.

3.4.1.4 Le traitement des données pendant le déroulement de l'expérimentation

Au cours de l'expérimentation, un traitement préliminaire des données doit être entrepris pour permettre le déploiement de la recherche-formation :

Les dialogues enregistrés de chaque séance ainsi que les retours post-dialogues permettront à la chercheuse de faire un compte rendu diffusé aux participants avant la séance de dialogue qui suit. Ces compte rendus constituent des miroirs susceptibles de mettre en relief des pistes pour faciliter le déploiement du dialogue dans les séances ultérieures. Les notes de terrain de la chercheuse et du (des) co-facilitateur(s) seront utilisées pour éclairer certains aspects de la recherche qui n'auraient pas été captés par les autres instruments.

3.4.2 *Le registre de formation*

Le pont de la recherche vers la formation permet de répondre aux préoccupations suivantes : comment les connaissances “ savantes, théoriques ” sur le dialogue de Bohm pourraient-elles alimenter, “ dynamiser ” ou “ faciliter ” la pratique du dialogue sans contrevenir à l'esprit du dialogue ? Ce pont comprend aussi l'injection des réflexions collectives, co-construites par le groupe ainsi que celles individuelles des participants et de la chercheuse à la pratique. Comment les connaissances subjectives et intersubjectives partagées ont pu faciliter le dialogue ou avoir des impacts non voulus ? Comment les échanges qui frôlent le dérapage peuvent devenir “ engrais ” et favoriser une pratique du dialogue plus proche de l'esprit de Bohm ?

3.4.2.1 Les considérations de base

Le registre de la formation vise « la co-création d'un espace sécuritaire pour pratiquer le dialogue, pour faire le rodage et le perfectionnement des capacités et habiletés » facilitant la pratique du dialogue : notamment le renforcement des capacités et habiletés particulières que promet la pratique du dialogue. Les événements qui émergent ou ressurgissent lors de la pratique du dialogue, par le jeu des acteurs en présence, en contexte réel et naturel, doivent être saisis par la chercheuse et co-saisis par les

participants comme des opportunités pour mettre au jour les difficultés vécues justement dans cet exercice de développement de ses capacités et habiletés, pour en donner sens et offrir les outils susceptibles de mieux les transformer en matériau nourrissant le dialogue. Le registre de formation pourrait s'intituler "registre de formation/apprentissage" pour tenir compte de cette dimension de liberté laissée aux participants de la pratique du dialogue. Le libellé ajouté, "apprentissage" contribue, selon nous, à ancrer la première place réservée aux praticiens dans la construction de leur savoir pratique lors de l'expérimentation.

3.4.2.2 La stratégie de formation

En cohérence avec les considérations de base et les alignements de notre projet, nous concevons deux vecteurs clés auxquels seront associés des stratégies différentes.

a. Le savoir cognitif, ou la connaissance propositionnelle, théorique du dialogue

Le séminaire de recrutement, portant sur le sens et l'esprit de Bohm, constitue un élément fondamental à la construction d'un tel savoir. De plus, les premières séances de dialogue peuvent porter sur des thèmes suggérés par la chercheuse, visant à expliciter des questionnements ou éclaircissements sur la pratique du dialogue, telle la suspension. S'il devient nécessaire aux yeux des participants de recevoir des éclaircissements sur la nature du dialogue, il n'est pas exclu qu'une séance, peu importe sa séquence, puisse revenir sur l'essence du dialogue.

Un environnement de support est prévu pour loger toutes les ressources ayant trait aux dimensions du dialogue. Conçu comme un système embryonnaire, cet environnement est susceptible d'évoluer avec le vécu de l'expérimentation. Les documents de base premiers sont, bien entendu, les textes essentiels de Bohm (1986, 1991), de Cayer (1996), d'Isaacs (1993), Senge & al. (1994). Deux modes de supports ont été prévus : papier et électronique, accessible à distance. Une telle banque de documents est utile dans notre recherche puisqu'elle permet à tous les participants d'y accéder au moment où ils en ressentent le besoin et ainsi acquérir de plus amples informations sur le dialogue. La banque abrite toute ressource documentaire que les participants du groupe, dans leur vécu

de l'expérimentation, considèrent comme susceptible d'un partage utile au groupe, pour un meilleur cheminement dans l'une ou l'autre des dimensions du dialogue. Par exemple, les outils de la discipline des modèles mentaux évoqués dans notre chapitre 2 font parties de notre banque de donnée.

b. Le savoir pratique et expérientiel, acquis par la pratique du dialogue.

Nous misons sur une expérimentation accompagnée par la présence de facilitateur(s) aguerri(s) de la pratique du dialogue. Les séances de mise en commun des réflexions post-dialogue font office d'espace de construction de connaissances " intersubjectives " permettant aux apprenants de valider la viabilité de leurs insights. Un service d' " appui ", assumé par la chercheuse sous forme d'échanges inter-dialogues, constitue un dernier élément de soutien à la persévérance.

Enfin, pour favoriser l'environnement propice à la pratique du dialogue, nous avons misé sur trois éléments :

- la primauté d'un esprit de pairs et le respect mutuel, pour développer la confiance entre acteurs : les principes d'éthiques assurent le respect, l'empathie, le partage et la confidentialité et contribuent à la formation d'un bon environnement psychosocial. Ils feront donc partie des engagements des acteurs. Pour ce faire, un code déontologique, déjà évoqué, a été présenté aux participants potentiels lors du séminaire de recrutement.
- la disponibilité et l'accès aux outils favorisant le développement d'habiletés d'investigation : les outils de la théorie des modèles mentaux de Senge & al., tels les protocoles d'investigation, l'échelle d'inférence et un guide préliminaire d'intervention de facilitation permettent de favoriser la construction de la confiance et renforcer le goût du risque à l'authenticité.
- la disponibilité d'un environnement physique adéquat pour la pratique d'un grand groupe de participants sur une période prolongée.

3.4.2.3 Le contenu du registre de formation

Le registre de formation contient les fiches portant sur les données socio-démographiques des participants, les raisons qui les poussent à participer à l'expérimentation du dialogue, leurs attentes, leur engagement et leurs contraintes, leur journal de réflexion sur l'apprentissage réalisé ainsi que l'évaluation globale du vécu de l'expérimentation sur l'objet qu'est le dialogue, sur la facilitation, sur les difficultés et les changements émergents. Il contient aussi les observations et les réflexions des facilitateurs sur les difficultés perçues et les apprentissages réalisés, sur les activités de formation d'appoint à dispenser si nécessaires.

La lecture de ce registre, qui se constitue au fur et mesure de l'expérimentation, permet de dégager les données susceptibles de faire l'objet de la recherche pour la chercheuse et de constituer les objets de la formation pertinente à concevoir pour les praticiens. Il y a, conséquemment, un retour au registre de recherche qui sera entrepris afin de faire état des préoccupations à traiter et à réinjecter par la suite à la formation, sous forme d'activités de formation d'appoint. Les réflexions des participants, émanant des séances de dialogue et post-dialogue, portant sur l'appropriation du dialogue, peuvent en fait être considérées et enregistrées par la chercheuse comme des connaissances co-construites ; elles peuvent enrichir et contribuer au registre de recherche. C'est le pont allant de la pratique-apprentissage-autoformation à celui de la recherche.

3.5 LES MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES POST-EXPÉRIMENTATION

Le traitement des données s'est effectué en deux étapes : la sélection des données pour l'analyse de contenu et le traitement des données sélectionnées.

3.5.1 La sélection des données pour l'analyse de contenu

L'expérimentation du dialogue, comme nous l'avons présenté, comporte plusieurs séances de pratique. Il s'agit, dans le traitement post-expérimentation de choisir parmi les verbatims de l'expérimentation, ceux qui sont les plus riches en "difficultés" et en éléments de facilitation, pour ensuite effectuer une analyse de contenu. En prenant

comme point d’ancrage le but de notre recherche, deux principaux fils conducteurs ont orienté et aligné notre démarche de sélection : « la stratégie axée sur le repérage des difficultés au moment où elles sont vécues par les participants » et « la facilitation de la pratique du dialogue de Bohm ». Cet alignement nous a conduit à suivre une démarche en trois étapes : 1- effectuer une codification provisoire des verbatims³⁷, 2- à partir d’indicateurs, dégager ceux qui sont les plus riches en difficultés tout en nous assurant que ceux qui seront retenues couvrent toutes les catégories de difficultés vécues lors de l’expérimentation, 3- enfin, à partir d’indicateurs, dégager ceux qui sont les plus riches en manifestations de facilitation. Ce traitement est présenté à l’Annexe 8.

3.5.2 L’analyse de contenu

L’analyse de contenu est généralement comprise comme une méthode visant à découvrir la signification d’un message. La diversité des façons de concevoir l’analyse de contenu témoigne d’un champ de recherche continuellement en construction, expliquant la disparité des techniques et des procédés associés à cette pratique.

3.5.2.1 L’analyse qualitative de discours

L’analyse qualitative de discours présente aussi différents modèles, notamment le modèle continu de Miles & Huberman (1984), le modèle de théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967), le modèle d’analyse de contenu de l’Écuyer (1987), le modèle de Vignaux (1988) évoqué par Ruel (1994). Chaque modèle trouve sa pertinence en fonction des objectifs de l’étude, mais doit être également lié aux conditions dans lesquelles le chercheur recueille et traite ses informations.

Nous nous sommes appuyés sur le modèle de L’Écuyer (1990) qui présente l’avantage d’être explicite quant aux différentes opérations d’organisation des informations à réaliser. Trois principales opérations sont décrites afin d’organiser les informations.

La première opération consiste à la transcription brute des informations recueillies au cours des différents dialogues. Cette opération consiste à transcrire mot à mot et le plus

³⁷ Selon le modèle d’analyse qualitative de discours présenté ci-après.

fidèlement possible tout le contenu, en incluant les onomatopées, les hésitations, les rires, les silences qui prennent parfois sens en analyse qualitative.

La seconde opération consiste à délimiter les unités de sens des discours. Le découpage des discours en unités de sens ou unités de signification consiste à structurer les discours en énoncés plus restreints, possédant normalement un sens complet en lui-même. (L'Écuyer 1990, p. 49). Ces unités, dans notre cas, sont des phrases ou des paragraphes, qui de façon indépendante, sont significatifs par rapport à l'objet et aux objectifs de l'étude. Une fois les unités de sens repérées, il s'agit de procéder au codage de chacune d'elles, c'est-à-dire à décrire ou à caractériser chaque unité par un mot ou une expression succincte qu'elle suggère, lorsqu'elle est lue (Kaszap, 1999). Ce codage des unités de sens est nécessaire à l'étape suivante qui est l'étape de catégorisation des unités.

La catégorisation des unités de sens constitue la troisième étape. L'Écuyer (1990, p. 64) définit la catégorie comme une unité plus globale, comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés qui peuvent y être rattachés, en dépit de leurs éventuelles différences de formulation. C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens. La catégorisation consiste à réorganiser le matériel en regroupant et en classant les unités de sens sous des thèmes plus larges dites "catégories" et qui permettent de déduire, par la suite, le sens émergent du discours.

L'Écuyer identifie trois modèles différents de catégorisation. Le modèle A ou modèle ouvert s'applique aux situations où le chercheur n'avait prévu aucune catégorie au départ. Dans un tel cas, le chercheur doit pouvoir définir toutes les catégories pertinentes à partir du matériel analysé. Ce modèle conviendrait aux recherches exploratoires où il s'agit de générer le plus grand nombre d'informations possibles sur un objet sur lequel on ne dispose pas encore de données ou d'informations suffisantes.

Le modèle B ou modèle fermé contient des catégories prédéterminées avant même la collecte des informations. Dans ce cas, la catégorisation consiste à classer les unités de sens jugées pertinentes dans les catégories prédéterminées, sans possibilité de les modifier en fonction des données disponibles ; ce modèle peut être dit de type vérificatif.

Pour une recherche de type exploratoire, ce modèle présente des limites liées au fait que la nature fermée des catégories ne permet pas une exploitation optimale des informations disponibles.

Le modèle C, ou modèle mixte, se situe à mi-chemin entre les modèles A et B. Dans ce modèle, une partie des catégories est pré-existante dès le départ, mais il y a également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres catégories soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles. Les catégories pré-existantes, contrairement aux catégories prédéterminées du modèle B, n'ont aucun caractère immuable, c'est-à-dire qu'elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées et même remplacées par de nouvelles catégories selon les particularités du matériel recueilli.

Dans le cas de notre recherche, c'est le modèle C qui est utilisé; les catégories pré-existantes, portant sur les difficultés sont celles identifiées par Cayer (1996) et que nous avons présenté dans le chapitre 1 portant sur la problématique. La liste des catégories en provenance de notre analyse de contenu est présenté dans le chapitre 5 : L'analyse et l'interprétation des données.

3.5.2.2 La triangulation

Greene et McClintock (1985), Mujawamariya (1992, p. 86) cités par Ringtounda (2000) définissent la triangulation comme « l'utilisation de multiples sources de données, observateurs, méthodes ou théories dans l'investigation du même phénomène dans le but de vérifier la robustesse du traitement des données : notamment l'interprétation des unités de sens, la catégorisation ».

La triangulation est souvent utilisée comme une stratégie de renforcement de la validité des données ou des résultats de recherche ou, dans certains cas, pour réduire les biais du chercheur (Taylor & Bogdan, 1984). Elle présente plusieurs formes : la triangulation référentielle, la triangulation opérationnelle et la triangulation méthodologique. La triangulation référentielle a recours à plusieurs groupes d'individus comme sources de données ; la triangulation opérationnelle a recours à plus d'un investigateur dans un

processus de recherche; la triangulation méthodologique fait référence à l'utilisation de méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats. En ce sens, par exemple, les résultats d'une recherche qualitative pourraient être validés par les données issues d'une approche quantitative, chaque approche apportant sa contribution spécifique.

Dans le cadre de notre étude, la triangulation référentielle est considérée comme une conséquence directe de notre recherche. Les résultats de l'analyse systématique des discours de plusieurs participants lors de plusieurs séances de dialogue permettent de construire une vue d'ensemble des difficultés et des pistes d'appropriation du dialogue de Bohm, vue d'ensemble constituée par les discours collectifs des acteurs. Dans la partie qui suit, nous expliciterons davantage les différentes techniques de triangulation adoptées, en les situant dans un ensemble de critères de scientificité que nous avons tenu compte dans notre recherche.

3.6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ D'UNE RECHERCHE CONSTRUCTIVISTE

Nous terminons ce chapitre par une présentation des critères de scientificité d'une recherche collaborative, c'est-à-dire d'une recherche qui se situe dans le paradigme constructiviste ; nous présentons ces critères et nous indiquons comment, dans le cadre de notre recherche, nous en avons tenu compte.

La perspective constructiviste proposée par Lincoln & Guba (1985), nommée aussi paradigme naturaliste, a d'importantes implications sur la conduite de notre recherche. Quatorze critères de validité à respecter ont été décrits par Lincoln & Guba (1985, pp. 187-220), Guba (1981, pp. 75-91). Tout en les rappelant, nous résumons comment nous avons procédé pour les respecter.

1. Le cadre naturel : Notre recherche a été effectuée en contexte naturel, avec un groupe de dialogue formé de personnes engagées à explorer authentiquement le dialogue, selon l'esprit et le sens que Bohm donne à cette approche considéré comme un exercice subtil, complexe, nouveau dans notre culture et cependant essentiel à la qualité de notre vie.

L'authenticité des expériences étant d'importance primordiale pour cette exploration, nous avons choisi l'observation participante, dans une expérience prolongée.

2. L'humain comme principal instrument de collecte de données : L'instrument humain de cette enquête est composé de la chercheuse et des participants. Pour l'ensemble des participants et de la chercheuse, l'exploration du dialogue de Bohm a constitué une expérience d'apprentissage, de leurs forces et faiblesses comme acteurs réflexifs, comme chercheurs, comme apprenants et comme investigateurs.

3. L'utilisation de la connaissance tacite : La conception de l'expérimentation a été inspirée autant par notre connaissance tacite que notre savoir propositionnel.

4. L'utilisation des méthodes qualitatives : La méthode utilisée est une méthode collaborative, de recherche-action, inspirée du modèle de Recherche-Formation de Desgagné & al. (1997), et de l'esprit d'investigation coopérative de Reason & al. (1994, 1988). L'analyse de données enregistrées est basée sur un modèle d'analyse de discours systématique tout autant que sur les insights de notre observation en tant que participante.

5. L'échantillonnage intentionnel : Un des critères de l'échantillonnage était d'inclure la diversité des participants pour couvrir de multiples réalités dans l'expérience du dialogue et aussi leur engagement à vivre en profondeur une expérience d'apprentissage sur le processus de penser. Aussi, nous avons écarté l'aléatoire ou l'échantillonnage représentatif en faveur de l'échantillonnage ciblé vers les participants volontaires, engagés.

6. L'analyse inductive de données : Pour établir le sens des données analysées, nous avons traité les unités brutes d'information en provenance des enregistrements des données pour les organiser ensuite en unités de sens et en catégories qui font sens. C'est une démarche inductive.

7. La théorie ancrée (émergente) : Nous avons toujours cru qu'il serait anti-dialogue de collecter des données en vue de prouver, soutenir ou documenter une théorie *a priori*. Cette étude ne vise pas à proposer une théorie du dialogue mais plutôt à amener un éclairage sur les réalités d'appropriation du dialogue de Bohm.

8. La conception émergente : La conception de l'expérimentation a été bien entendue planifiée par la chercheuse, en privilégiant une stratégie d'émergence : son déroulement s'est effectuée par une co-situation, une co-interprétation, par l'ensemble des participants à l'expérimentation. Cela ne veut pas dire que l'expérimentation va selon tous azimuts. Une conception a été préparée avec une vision de flexibilité permettant de tenir compte des interactions sur le terrain, afin de s'ajuster au vécu et saisir sa richesse. L'émergence a été surtout concrétisée dans le respect du jeu libre du dialogue, mais aussi par l'attention de la chercheuse et des facilitateurs sur les difficultés pour les saisir au moment où elles surgissent, ce qui constitue une "garantie" du déploiement des méta-dialogues visant à les élucider et à les réinvestir pour une meilleure appropriation du dialogue.

9. Les résultats négociés : la conception de cette étude inclut un compte rendu de chaque séance de dialogue, élaboré par la chercheuse et expédié à chaque membre du groupe avant la séance de dialogue suivante ainsi que l'envoi d'une copie préliminaire du rapport de l'étude aux participants pour commentaires et ajustements.

10. Le mode de rapport privilégié est l'étude de cas : le rapport de recherche prend la forme d'une analyse descriptive des multiples réalités des gens expérimentant le dialogue de Bohm au regard des difficultés de la pratique et des pistes de facilitation émergent d'une telle expérimentation.

11. L'interprétation idiographique : En accord avec la nature de la recherche, notre intention n'est pas d'interpréter les données en termes de généralisations ; au contraire, elle est de faire ressortir, d'amener un éclairage sur chaque aspect des différents cas.

12. L'application prudente des résultats de la recherche : Ce n'est pas dans notre intention de faire une large application des résultats ou de suggérer de les appliquer ailleurs. Cependant il est fort plausible que nous soyons amené à suggérer certaines avenues pour des études ultérieures qui visent à aller plus en profondeur dans ces résultats ou de faire des relations avec d'autres théories ou approches.

13. Les frontières déterminées par le focus : Comme dans toute recherche conduite sous le paradigme naturaliste, ce qui est inclus ou exclu de la recherche est guidé par son focus, c'est-à-dire, dans cette présente étude, une description qualitative des expériences d'appropriation.

14. Les critères de fiabilité : Lincoln & Guba (1981) abordent la préoccupation d'une recherche "scientifique" de la façon suivante : comment un chercheur convainc son auditoire et lui-même que les résultats de l'enquête valent la peine qu'on leur accorde attention et qu'on les prenne en compte ? En réponse à cette question, ils proposent les critères de :

- crédibilité ou plausibilité, par opposition à la validité interne, par la triangulation, le temps, la cohérence interne, la vérification par les pairs et par les sujets ;
- transférabilité, en opposition à la validité externe, par l'échantillonnage théorique, par les données documentées ;
- fiabilité ou consistance, en opposition à la fidélité, par la triangulation, le journal de terrain. Le concept de consistance n'implique pas l'invariance, sauf exception, mais des variables traçables ; la consistance est interprétée comme dépendance comprenant des éléments de stabilité mais aussi la traçabilité des changements explicables, étant donné l'instrumentation, les humains avec leurs "insights" et leurs sensibilités évoluant ;
- confirmabilité ou neutralité des données, en opposition à l'objectivité du chercheur, par la triangulation, la recherche de cas négatifs, la réflexivité.

Le tableau 2 de la page suivante, inspiré de Lincoln & Guba (1985, p.328), résume comment la scientificité est conservée dans la perspective constructiviste naturaliste :

Tableau 2 : Les critères de scientificité dans une perspective constructiviste naturaliste

Domaine	Technique
Crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement prolongé - Observation persistante - Triangulation - Complétude référentielle - Debriefing auprès des pairs - Les contrôles par les membres - Journal réflexif
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Description détaillée (thick description) - Journal réflexif
Fiabilité (dependability)	<ul style="list-style-type: none"> - Audit de fiabilité ou triangulation (dont le “ split-half ”) - Journal réflexif
Confirmabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Audit de confirmabilité, ou triangulation - Journal réflexif

1. Les techniques adoptées au regard de la crédibilité

En adoptant le paradigme constructiviste naturaliste, les procédures et techniques de cueillette et d'analyse des données adoptées dans notre expérimentation ont été, notamment, l'engagement prolongé, l'observation persévérante, la triangulation, la description détaillée, le debriefing auprès des pairs, le contrôle par les membres et le journal réflexif.

- L'engagement prolongé : Lincoln & Guba insistent sur l'importance de passer une période de temps suffisante dans l'organisation ou le “ setting ” social dans le but d'apprendre la culture, de construire la confiance avec les participants et de tester si oui ou non la présence d'un chercheur introduit une distorsion dans la façon dont le chercheur et les répondants interagissent. Notre expérimentation, se déroulant sur une période d'un an, nous a permis de passer une période de temps suffisamment longue avec les participants pratiquant le dialogue.

- Triangulation : Erlandson & al. (1993), cité par Cayer (1996), mentionnent quatre différents modes de triangulation qui peuvent aider à établir la crédibilité d'une recherche naturaliste : les sources de données différentes ou multiples (temps, espace, personne) ; les méthodes (observations, entrevues, vidéocassettes, etc.), les chercheurs. Nous avons utilisé deux des ces modes pour établir la crédibilité de la recherche, soit les multiples sources de données et les méthodes. Les praticiens du dialogue, les co-chercheurs et les facilitateurs, constituent des sources de données multiples. De plus, nous avons utilisé deux méthodes de collectes de données : observation participante et enregistrement audio des séances de dialogue.
- Debriefing entre pairs : pour augmenter la crédibilité de cette recherche, le debriefing entre pairs est utilisé. Par exemple, les échanges avec Marie-Ève Marchand (dont la thèse effectuée à l'Université de Montréal porte sur le dialogue). De plus, nous avons interagi de façon régulière avec notre directeur et notre co-directeur de thèse, respectivement les professeurs Jacques Lapointe et Mario Cayer, pour valider les “ insights ”, approfondir les questions ont émergé pendant notre cheminement dans l'expérimentation. Le professeur Lapointe dirige un programme d'enseignement portant sur les disciplines des Organisations apprenantes du MIT Center for Learning Organization qui, notamment, a fait connaître le dialogue de Bohm dans le milieu de l'enseignement et de la recherche des sciences de la gestion. Le professeur Mario Cayer a investigué le Dialogue de Bohm dans sa thèse doctorale, ayant une longue pratique du dialogue et ayant constitué plusieurs groupes de dialogue au Québec.
- La vérification par les membres : cette technique est considérée par Lincoln & Guba (1985) comme la plus importante pour établir la crédibilité. Elle consiste, dans cette étude, à permettre aux participants de tester les interprétations et les résultats. Nous avons assurée la distribution systématique des comptes rendus des séances de dialogue et des séances de retours sur le dialogue à chaque participant, leur permettant de vérifier l'exactitude de la transcription, de faire des changements jugés nécessaires, justes et conformes aux vécus et aux interprétations. Nous avons aussi retourné aux participants, nos observations et “ insights ” notées à chaque séance de dialogue. De plus, une copie du rapport préliminaire a été expédiée aux participants

qui l'ont voulu pour commentaires et ces commentaires ont été incorporés au rapport final.

- Le journal réflexif : c'est une technique qui supporte les quatre critères de la valeur de vérité que sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité. Lincoln & Guba (1985) définissent le journal réflexif comme « une sorte de journal dans lequel le chercheur, sur une base quotidienne, ou au besoin, enregistre une variété d'informations sur soi et la méthode » (p. 327). On doit comprendre que le journal réflexif prend tout son sens dans les études ethnographiques et anthropologiques, conduites sur le terrain et durant des semaines ou des mois. Dans cette étude, l'usage du journal réflexif consiste en l'enregistrement de nos observations comme chercheure lors de toutes les séances de pratique du groupe de dialogue, les réflexions au regard des difficultés récurrentes et les apprentissages du groupe, pendant la période prolongée de l'expérimentation.

2. Les techniques adoptées au regard de la transférabilité

Lincoln&Guba (1985) proposent trois stratégies pour faciliter la transférabilité : la description détaillée, l'échantillonnage ciblé et le journal réflexif. Nous avons favorisé la transférabilité par une description détaillée des résultats de l'expérimentation et le journal réflexif.

3. Les techniques adoptées au regard de la fiabilité et de la confirmabilité

Lincoln&Guba (1985) proposent deux techniques pour établir la fiabilité et la confirmabilité soit : le journal réflexif et les traces d'audit. Au regard des traces d'audit, Lincoln&Guba donnent six catégories. Chacune d'elle est présentée ci-après et en relation avec notre recherche :

- Les données brutes : tous les enregistrements sur cassettes ont été gardés tout autant que les comptes rendus des séances de dialogue et des séances de retours, les transcriptions, aussi bien que nos notes de terrain.
- La réduction des données et les produits d'analyses : toutes les versions de travail ont été sauvegardées.

- Les reconstructions de données et les produits de synthèses : toutes les versions de travail ont été sauvegardées.
- Les notes de processus : dans cette étude, ces notes consistent en celles mentionnées dans la section crédibilité.
- Le matériel relié aux intentions et aux dispositions : ce matériel est consigné dans la problématique de recherche et la méthodologie de recherche.
- Les instruments de développement de l'information : dans cette étude, les différentes versions des grilles d'observation, les commentaires concernant les outils ou protocoles de facilitation du dialogue ont été conservés.

Même si les traces seront toutes conservées, un audit est suggéré. À cet égard, l'examen de cette recherche par les membres de notre comité de thèse et les lecteurs externes constitue un élément important de cette vérification.

CHAPITRE 4

L'EXPÉRIMENTATION

Ce quatrième chapitre résume le déploiement de l'expérimentation, en relève les faits saillants tout en faisant ressortir son caractère collaboratif dans le recrutement des participants, dans la confection de certains outils de support à la pratique du dialogue et dans la facilitation. Des tableaux au regard de la composition du groupe et de sa persévérance ainsi que les types de données générées au cours de l'expérimentation seront brièvement synthétisés, de même que les apports de facilitation non prévus initialement qui ont émergé de l'expérimentation du dialogue.

4.1 LE RECRUTEMENT ET LA PLANIFICATION D'UN CALENDRIER D'EXPÉRIMENTATION PRÉLIMINAIRE : UNE ENTREPRISE COLLABORATIVE

Rappelons qu'un des objectifs était de démarrer un groupe en autant qu'un minimum de 20-25 personnes était disponible ; ainsi au cas où des abandons se présenteraient en cours de route, l'expérimentation demeurerait valide avec un nombre minimal de 15 participants, préservant alors le quota des participants suggérés par De Maré (1991) et Marchand (1999).

Le processus de recrutement fut mis en marche immédiatement après la présentation du Séminaire I auquel assista un participant assidu du Groupe Dialogue-Québec, et principal acteur de l'organisme sans but lucratif, Les AmiEs de la Terre, Monsieur Michel Leclerc. Une séance de travail collaborative avec ce dernier a donné lieu à une première rencontre d'exploration de la possibilité de créer un groupe, le 2 juillet 1999, à laquelle participaient les premiers intéressés en provenance du groupe Dialogue-Québec et AmiEs de la Terre.

Cette première rencontre d'exploration de faisabilité fut l'occasion d'un échange prolongé de trois heures au cours duquel une première " négociation " a eu lieu, spontanément, sur les modalités de la participation. Ce fut aussi l'occasion pour la chercheuse de contacter la réalité du terrain, d'en voir les possibilités et contraintes. Les possibilités proviennent à la fois de la curiosité suscitée par " l'outil ", c'est-à-dire le dialogue, du sens de la quête et de l'intérêt pour le développement individuel que visent les intéressés, alors que les contraintes proviennent de leur agenda chargé. Comme apprenti-chercheuse, nous avons pu décoder que, pour les intéressés, une participation

régulière aux pratiques du dialogue est une intention et un défi personnel réalisable et viable en autant qu'elle ne soit pas "fardée" d'écritures ou autres exercices obligatoires. Le positionnement des intéressés correspond effectivement à l'esprit et le sens du dialogue de Bohm. Le terrain d'entente entre les participants et la chercheure, au regard de la collecte des données, se situerait dans la zone "conviviale" suivante : la pratique assidue du dialogue pendant 2 heures suivi d'un retour post-dialogue (45 minutes à 1 heure), et ce, pendant 21 séances ; le dialogue et le retour post-dialogue feraient l'objet d'enregistrement audio ; la production d'un compte rendu de chaque séance fait par la chercheure et diffusé à tous les participants afin qu'ils le lisent et donnent en des réactions à la séance qui suit ; le partage individuel de chaque participant à la chercheure, au regard des difficultés du dialogue et son cheminement dans la pratique du dialogue, serait réalisé selon les besoins des participants, plutôt que normalisé et imposé à tous.

Cette première rencontre a aussi permis le démarrage d'un travail collaboratif intense entre la chercheure et une spécialiste andragogue, formatrice et directrice de son propre entreprise de formation Harmonia, et ayant participé à quelques séances de dialogue avec le groupe Dialogue-Québec. Le travail a permis d'établir un scénario préliminaire du calendrier de rencontres, incluant trois intensives de dialogues : la première étant une intensive d'ouverture qui combine à la fois une période permettant aux participants d'établir un contact, prendre connaissance de leurs intentions en participant au projet, suivi d'une séance de dialogue avec retour post-dialogue. La seconde intensive, planifiée à mi-parcours, est une troisième intensive de fermeture de l'expérimentation du dialogue.

Le travail a aussi permis la production collaborative d'une grille préliminaire de facilitation à mettre en œuvre par l'équipe des facilitateurs et la validation de la grille préliminaire supportant l'observation du processus de penser, abordé au chapitre 3. Les grilles préliminaires sont présentées à l'Annexe 3.

Une seconde séance collective de travail eut lieu le 10 août avec les premiers intéressés, mais aussi avec le facilitateur pressenti, Monsieur Clément Sirois, considéré comme faisant parti du "noyau dur" du groupe Dialogue-Québec, ainsi qu'avec de nouveaux intéressés, notamment, trois personnes dont les activités professionnelles relèvent de

l'enseignement-formation : une spécialiste des sciences de l'éducation, une coordonnatrice de l'encadrement et un spécialiste et formateur dans le domaine du coaching.

Cette seconde rencontre en groupe, d'une durée de trois heures, a permis de camper, de façon collaborative, le calendrier des séances de dialogue et de l'harmoniser avec celui du groupe Dialogue-Québec : ainsi, le lundi, en soirée, à chaque deux semaines, en alternance avec les lundis du groupe Dialogue-Québec a été retenu comme calendrier. L'emplacement physique de l'expérimentation a aussi été choisi, soit le local des AmiEs de la Terre où le groupe Dialogue-Québec faisait ses dialogues depuis 6 ans. Ces choix indiquent à tous un lien, une affiliation avec la communauté de pratique actuelle.

La séance de travail fut aussi l'occasion, pour les participant(e)s présents, de reconfirmer "une zone de participation" qui soit conviviale et viable, tel qu'esquissée lors de la première rencontre : la pratique du dialogue pendant 2 heures et un retour post-dialogue (45 mn à 1 heure) ; le partage à la chercheuse du cheminement individuel dans la pratique du dialogue de chaque participant(e) étant facultatif. Ce partage volontaire pourra prendre la forme d'une écriture d'un journal réflexif ou d'un partage de son observation des difficultés personnelles sur la grille initialement préparée par la chercheuse.

Soulignons que la vision qui sous-tend l'alignement de notre recherche est la "philosophie de sagesse", que Maxwell (1984), cité par Reason (1988, p. 3), décrit comme « l'esprit où l'attention première est donnée à la promotion du bien-être humain, contrairement au cadre de la recherche traditionnelle qui opère dans une "philosophie de connaissance" ». Conçue et développée pour être effectuée avec les participants et non sur les participants, la recherche-formation à déployer se devait d'être participative/co-créative, dialogique, collaborative et, en définitive, une recherche-action, c'est-à-dire une recherche utile aux participants au moment de l'action. La co-situation de la zone conviviale de participation s'inscrit dans cet alignement.

À cette rencontre, il fut aussi convenu qu'un document soit produit par la chercheuse pour inviter les membres de la communauté actuelle de la pratique du dialogue à un séminaire sur le Dialogue de Bohm donné par le professeur Cayer. Il fut convenu unanimement qu'au terme d'une telle activité, tous les intéressés auraient l'information

requis pour décider de participer ou non au projet. Le document devait exposer les grandes lignes du projet de recherche, son but ainsi que le déroulement de l'expérimentation. Ce document, présenté à l'annexe 4, a été produit, puis, avec la collaboration de messieurs Clément Sirois et Gérard Ruelland, fut envoyé à chaque participant de la communauté de pratique existante.

De son côté, la chercheuse, par ses diverses affiliations et participations à des groupes de réflexion, notamment son affiliation au CIPTE³⁸, sa participation au groupe GESDIA³⁹, sa participation dans le cadre du micro-programme de second cycle portant sur les Communautés et Organisations Apprenantes de l'Université Laval, et par ses activités professionnelles à la Télé-université, a aussi fait une invitation aux membres des groupes précités ainsi qu'à certaines personnes de la Télé-université qu'elle appréhendait comme ayant un intérêt au regard de l'observation du processus de penser et du développement de la conscience.

Ces invitations ont fait l'objet d'un envoi par courrier électronique, souvent doublé d'une rencontre en face-à-face, et constituaient aussi en une présentation synthétique du projet de recherche sur le dialogue de Bohm et en une présentation du calendrier provisoire de l'expérimentation. Sauf pour le groupe GESDIA dont les membres sont déjà sensibilisés à la pensée de Bohm, trois textes considérés comme essentiels sur le dialogue de Bohm ont été joints à l'invitation. Ce sont la préface par Stanislas Grof du livre *La plénitude de l'univers* de Bohm (1980), *À propos du dialogue de Bohm* (1986) et *Le Dialogue – une Proposition*, de Bohm, Factor et Garrett (1991).

Soulignons le caractère participatif et collaboratif du recrutement : y ont participé activement les facilitateurs, Messieurs Sirois, Ruelland et Leclerc, notre directeur de thèse, notre co-directeur de thèse ainsi que les premiers intéressés : Mesdames Loesha Lavoie, Ginette Dumont et Hélène Guindon et, enfin, Messieurs Robert Bouchard et Paul Germain. Le fait d'avoir participé au processus de planification de l'expérimentation et au recrutement a sans doute été un facteur contribuant à la persévérance de ces participants dans leur expérimentation du dialogue. Le recrutement collectif a permis, en

³⁸ Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.

alignement avec le sens et l'esprit de Bohm, de rejoindre les personnes de divers milieux socio-culturels, de diverses professions et d'âges. Il pose ainsi le premier jalon pour la constitution d'un groupe de participants qui puisse refléter les caractéristiques d'une micro société, avec la diversité des opinions, des tendances et des sous cultures.

Le nombre d'intéressés, suite aux invitations faites, permettait de prévoir une trentaine de participants au séminaire d'introduction du Dialogue de Bohm.

4.1.1 La tenue d'un séminaire d'introduction au dialogue de Bohm

Rappelons que Bohm suggère certaines interventions préparatoires à la constitution d'un groupe de dialogue :

- conduire un séminaire d'un ou de deux jours pour expliquer le sens du dialogue, ses buts, son fonctionnement et permettant aux gens de savoir ce dans quoi ils s'engagent ;
- s'assurer de l'engagement des participants à une pratique régulière et persévérante : les participants doivent être en mesure de se rencontrer régulièrement, à raison d'une fois par semaine ou d'une fois toutes les deux semaines, et cela pendant un an ou deux ;
- préciser que l'esprit de quête du participant facilite la pratique du dialogue, car comme processus, le dialogue n'est pas destiné à fournir les réponses aux problèmes mais plutôt à défier nos pensées et nos habitudes mentales ;
- rappeler qu'un principe majeur qui guide le déploiement du dialogue est le respect. Le respect implique de donner place aux gens pour parler et d'être sensible à sa propre façon d'intervenir : comment, quand intervenir et quand ne pas le faire.

Conformément à l'esprit de Bohm, et tel qu'initialement prévu dans notre conception détaillée de la recherche, un séminaire d'introduction au Dialogue de Bohm a été réalisé, avec la généreuse collaboration du professeur Cayer, afin de poser les premiers jalons de la formation d'un authentique groupe de dialogue, afin d'aligner et de permettre d'éviter

³⁹ Dialogue électronique animé par Robert Laroche, spécialiste-formateur en PNL et consultant en gestion.

le plus possible tout dérapage quant au sens de la démarche. Le séminaire d'une journée, le 18 septembre 1999, a réuni 33 participants.

Dans un premier temps, pour que les participants puissent bien comprendre l'intention du Dialogue, le professeur Cayer a exposé les intentions de Bohm lorsque ce dernier a proposé le Dialogue ainsi que les hypothèses fondamentales de Bohm sur les racines profondes de nos incohérences, des crises et de nos difficultés à communiquer. Dans un second temps, le professeur Cayer a exposé son modèle descriptif du dialogue (Cayer, 1996) : ce dernier est une conversation, un questionnement, une exploration et une remise en question de ses croyances ainsi que de ses prémisses, une création de sens, une méditation collective et un processus de participation. Pour chacune des dimensions, les caractéristiques furent exposées, suivies d'échanges avec les participants puis d'une activité permettant aux participants de contacter de façon expérientielle la dimension abordée.

Nous avons reçu, de la part des participants, de nombreux témoignages à l'effet que le séminaire fut instructif et déterminant sur leur adhésion et leur engagement à l'expérimentation⁴⁰ (29 messages électroniques).

4.1.2 La tenue d'un exposé sur le projet et la méthode de recherche

L'activité donnée le jour suivant le séminaire animé par le professeur Cayer, soit le 19 septembre 1999, a permis de rendre explicite la méthode de recherche collaborative que nous souhaitons mettre de l'avant ainsi que les exigences de participation à l'expérimentation du Dialogue : notamment, l'énergie en terme de temps à investir par les participant(e)s au regard des séances et en termes de tensions émotionnelles susceptibles d'émerger dans le vécu d'un travail de groupe ; les habiletés et les transformations qui pourront en résulter afin que les éventuels participants puissent apprécier les enjeux de l'expérimentation. Cette activité a permis de co-situer la forme que prendrait la participation au sens du projet recherche-formation : un apprentissage et une appropriation du dialogue de Bohm.

⁴⁰ Nous avons reçu 29 messages électroniques.

Les éventuels praticiens du dialogue ont été approchés comme co-constructeurs de connaissances qui leur seront immédiatement réinjectées ; co-chercheurs dans le sens qu'ils partageront la préoccupation de la chercheuse de mettre au jour les difficultés rencontrées lors de la pratique du dialogue, et qu'ils auront à soutenir la réflexion individuelle et collective qui prendra place dans l'espace formation, le tout, selon l'approche et le sens du Dialogue. Nous avons clarifié la collaboration attendue des éventuels participants, particulièrement au regard de la collecte des données, visant à assurer la richesse des traces au regard des difficultés et des apprentissages. Nous avons aussi situé les enjeux de notre recherche (cf. Annexe 5). Enfin, un contrat d'engagement entre les participant(e)s et la chercheuse a été distribué (cf. Annexe 6). Plusieurs ont signé le contrat d'engagement séance tenante ou dans les quelques jours qui suivirent. Au terme du séminaire sur le Dialogue de Bohm et de l'exposé sur le projet de recherche, 28 personnes donnèrent leur engagement avant le début de l'expérimentation.

Tableau 3 : Les données sur les personnes s'étant engagées dans l'expérimentation

Statut		Expérience du dialogue		Sexe		Scolarité	
Participants-Facilitateurs	Participants	Ayant pratiqué le dialogue	N'ayant pas pratiqué le dialogue	Masculin	Féminin	Études universitaires	Sans études universitaires
5 dont 1 au niveau logistique	23	8	20	13	15	24	4

En alignement avec les réflexions de Bohm, le processus de recrutement, se terminant par le séminaire portant sur le sens et l'esprit du dialogue, a permis la constitution d'un groupe de participants ayant le goût d'explorer individuellement et collectivement le processus de penser et étant engagées librement et authentiquement à persévérer dans une pratique régulière du dialogue.

4.2 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

4.2.1 *Les séances de pratique*

L'expérimentation s'est déroulée sur 17 séances de dialogue. Par rapport à la planification initiale de 21 séances de dialogue, il y a eu un retrait de 4 séances. Ce retrait, convenu entre participants, s'explique par le chevauchement de certaines rencontres, prévues initialement, avec celles du Groupe Dialogue-Québec qui se tenaient au même local des Ami(e)s de la terre et qui mobilisaient aussi certains participants de l'expérimentation. Des 17 séances convenues suite à la révision de planification, une séance, la 9^e, a été annulée à la dernière minute en raison de la tempête de neige.

Chaque séance de dialogue, comme prévu, s'étalait sur deux heures, sauf la seconde intensive, dont le dialogue a duré 4 heures et l'intensive de fermeture, dont le dialogue a duré 3 heures. Le retour post-dialogue fut effectué à toutes les séances, sauf à l'intensive de dialogue de 4 heures. L'encadré 3 de la page suivante présente, dans la colonne de gauche, la planification initiale de l'expérimentation et dans celle de droite, son déroulement effectif.

Encadré 3 : La planification initiale vs le déroulement effectif de l'expérimentation

L'expérimentation planifiée		L'expérimentation effectuée	
<ul style="list-style-type: none"> - L'expérimentation comprend 21 séances de dialogue ; elle commencera au début d'octobre 1999 et se terminera à la fin de juin 2000; les dialogues se tiendront à toutes les deux semaines, le lundi, de 19h à 22h, au local des Ami(E) de la Terre, soit au #212, 1085 de Salaberry, Québec. - Une séance durera 3 heures : une pratique du dialogue (2 heures) enregistrée, suivie d'une séance d'écriture des réflexions personnelles de 15 minutes; suivie d'une pause-santé de 15 minutes, puis d'un retour collectif sur le vécu du dialogue, de 30 minutes, enregistré. - Les intensives auront lieu le samedi de la semaine ciblée, de 10h à 15h, chez Loesha Lavoie et Bernard Vallée. 		<ul style="list-style-type: none"> - L'expérimentation comprend 17 séances de dialogue . débutant le 04 octobre 1999 prenant fin le 17 juin 2000, à l'horaire et au local prévus. La neuvième séance a été annulée à la dernière minute, en raison de la tempête. - Chaque séance a duré 3 heures : une pratique du dialogue (2 heures), enregistrée, suivie d'une pause-santé de 15 minutes, puis d'un retour collectif sur le vécu du dialogue, de 45 minutes, enregistré. - Les deux premières intensives ont eu lieu le samedi chez Loesha Lavoie et Bernard Vallée et la dernière, chez la chercheuse. - La première intensive a commencé à 10h et a pris fin à 16h, avec un dialogue de 2 heures et un retour post-dialogue d'une heure. La seconde intensive a commencé à 10h et a pris fin à 16 h avec un dialogue de 4 heures. L'intensive de fermeture a commencé à 10 heures et a pris fin à 16 h avec un retour collectif sur l'expérimentation. 	
D1	04 octobre	04 octobre	
D2	18 octobre	18 octobre	
D3	1 ^{er} novembre (intensive)	06 novembre	Intensive de démarrage
D4	15 novembre	15 novembre	
D5	29 novembre	29 novembre	
D6	13 décembre	13 décembre	
D7	10 janvier	17 janvier	
D8	24 janvier	31 janvier	
D9	07 février	14 février	Annulée en raison de la tempête de neige
D10	21 février	28 février	
D11	6 mars (intensive)	13 mars	
D12	20 mars	27 mars	
D13	03 avril	01 avril	Intensive de mi-parcours
D14	17 avril	10 avril	
D15	1 ^{er} mai	8 mai	
D16	5 mai	22 mai	
D17	29 mai	17 juin	Intensive de fermeture
D18	5 juin		
D19	12 juin		
D20	19 juin		
D21	26 juin (intensive)		

4.2.2 *Les thèmes abordés*

La planification initiale de l'expérimentation, conformément à ce que préconisait Bohm, prévoyait que les premières séances porteraient sur différentes notions liées à la pratique du dialogue : les notions essentielles du Dialogue de Bohm telles que la suspension, la proprioception, l'investigation des prémisses et des présupposés qui sont à la base de nos pensées et de nos agirs, ainsi que sur les intentions des participants. Dans les faits, les deux premières séances ont porté sur les thèmes proposés par la chercheuse. La séance 1 portait sur les "éclaircissements de certaines notions de base du dialogue : "proprioception, suspension", et la seconde, "une interrogation sur ce qui fait que nous nous sentons dans ou en dehors de l'espace dialogique".

Dès la troisième séance, afin de tenir compte des avis exprimés par certains participants lors des deux premières séances, l'intention initiale a dû être mise en suspend pour permettre à la pratique du dialogue de se déployer naturellement : les thèmes proviendraient dès lors des participants. La plongée dans la pratique du dialogue, tel que préconisé par Bohm (sans sujet prédéterminé), pourrions-nous dire, s'est faite plus rapidement que ce que nous avons prévue. À cette séance, effectivement, le thème émergent fut formulé par un questionnement : « y a-t-il une différence entre l'homme et la femme ? ». Suite à cette séance, il y a eu un retour à ce qui avait été prévu initialement (exploration des concepts et notions du Dialogue de Bohm), et ce mouvement de retour fut induit par les participants eux-mêmes. La quatrième séance eut pour thème, proposé par un participant, les questionnements suivants « Pouvons-nous revenir sur l'essence du dialogue ? Dans quel contexte Bohm a amené le Dialogue en grand groupe ? ». La cinquième séance s'est déployée suite à l'invitation faite par un participant au groupe : « Pouvons-nous échanger sur nos intentions par rapport au Dialogue ? ». Ce mouvement de recentrage révèle un certain besoin de revenir et de co-clarifier une pratique du Dialogue selon l'esprit et le sens de Bohm.

De la sixième séance jusqu'à la dixième séance, les thèmes en provenance des participants furent divers :

- Séance 6 : « Exploration de la relation confiance – communication ».

- Séance 7 : « Pouvons-nous explorer le sentiment de la joie ? ».
- Séance 8 : « Pouvons-nous explorer le sentiment d'être intimidé lorsqu'on est en communication ? ».
- Séance 10 : « Pouvons-nous partager sur le sentiment d'amour ? ».

La 11^è séance fut de nouveau un recentrage vers le dialogue de Bohm, avec le thème “ Le Dialogue et nos difficultés , un équilibre entre la recherche sur le Dialogue de Bohm et le cadre philosophique de Krishnamurti ” proposé par un participant, en signe d'invitation à un retour à l'essence du Dialogue de Bohm, en “ réaction ” à la direction que prenaient les rencontres depuis la 5^ème séance, et de façon plus marquée dans les séances qui suivirent, direction induite par les interventions omniprésentes d'un participant imprégné de la pensée de Krishnamurti.

Les séances 12^è et 13^è eurent pour thème respectivement :

- Séance 12 : « L'évolution de la conscience et le dialogue ».
- Séance 13 : « Les modèles ».

À la 14^è séance, le thème « Une convention de gestion de la parole à expérimenter pour la séance » proposé par un participant fut une sorte de proposition pour atténuer ce qui était considéré par plusieurs participants (8) comme une monopolisation prolongée de la parole du même participant.

Les séances 15^è et 16^è eurent pour thème respectivement :

- Séance 15 : « “Absence” d'émergence dans le processus collectif de penser et les modèles mentaux : le jeu de la pensée dans la perception de la réalité ».
- Séance 16 : « La relation au divin ».

La séance 17 fut consacrée à un retour sur toutes les séances de dialogue de l'expérimentation et constitue en quelque sorte une évaluation de l'expérimentation du dialogue.

L'annexe 7 donne un résumé succinct du déroulement des séances de dialogue, résumé fait à partir des comptes rendus des séances.

Le contenu des thèmes de plusieurs séances, en lien avec le dialogue de Bohm, amené par les participants révèle en soi les difficultés de l'appropriation de la pratique du dialogue, éléments qui feront l'objet de notre chapitre suivant, lequel porte sur l'analyse de contenu.

4.2.3 La facilitation : une entreprise collaborative

Notre expérimentation a bénéficié du support de plusieurs facilitateurs. Le premier, Monsieur Michel Leclerc, nous a assuré les facilités logistiques pour l'expérimentation : la disponibilité du local, les chaises disposées en cercle à toutes les séances ainsi que les rafraîchissements. Pour deux séances d'intensive du dialogue, ce sont Madame Loesha Lavoie et Monsieur Bernard Vallée qui, accueillant les participants chez eux, ont assumé ce rôle. Messieurs Clément Sirois et Gérard Ruelland ainsi que Madame Carole Sierpien, ayant tous une longue expérience dans le dialogue, ont agi comme participant(e)s-facilitateur(e)s, par leur présence attentive et leurs interventions “ modèle ”. De plus, le retour post-dialogue était animé par Monsieur Sirois. La chercheure, appuyée par un de ses directeur et co-directeur de thèse, a agi comme porteuse de la pensée de Bohm, tel qu'introduite par le professeur Cayer lors du séminaire sur le Dialogue.

Rappelons qu'une grille de facilitation a été préparée collaborativement par la chercheure et une participante, madame Loesha Lavoie. La grille a été soumise aux directeur, co-directeur et conseillère de notre thèse puis ajustée suite aux commentaires de ces derniers, avant d'être présentée au Séminaire 2 de thèse portant sur la méthodologie. Au cours de la préparation collective de l'expérimentation, la grille a été soumise à l'équipe des facilitateurs Sirois, Ruelland, Sierpien et Leclerc. Une séance de travail collaboratif avec ces derniers et Madame Lavoie fut en fait une séance de co-situation de l'objet “ facilitation du dialogue ”, entre la chercheure et les praticiens invités par la chercheure à jouer un rôle de facilitateurs. Elle a permis aux concernés de prendre en compte les avis des praticiens aguerris. La grille finale a été arrêtée le 28 septembre.

L'ajustement a surtout porté sur plusieurs types d'interventions- proposées. Celles qui ont été considérées comme “ directives ” ou “ interventionnistes ”⁴¹, par les acteurs ayant une longue pratique, ont été fortement déconseillées ou reformulées. Pour ces praticiens de longue date, une intervention facilitant la pratique du dialogue devrait être faite par le participant, agissant comme pair dans un espace libre et sans figure d'autorité et, en ce sens, ils conçoivent leur apport non comme facilitateur mais comme “ participants-facilitateurs ”. Dans ce sens, leur intervention, au moment où elle s'avère qu'elle pourrait être facilitante, serait exprimée à titre de partage d'un dialoguant avec les autres participants qu'ils considèrent comme pairs, plutôt que comme des apprenants ayant à se soumettre à l'autorité d'un “ facilitateur ”. Cette interprétation, communément agréée, a permis d'arriver à un guide pratique mieux aligné avec l'esprit et le sens du dialogue que donne Bohm. Elle est aussi alignée avec la vision de la philosophie de sagesse. Par ailleurs, l'équipe des praticiens aguerris s'aligne autour de la notion “ empowerment ”⁴² du participant ; ils favorisent, en congruence avec leur position sur la facilitation, l'idée que la facilitation ne soit pas la seule affaire des facilitateurs mais pourrait, à mesure qu'avance l'expérimentation, être une contribution des participants. Cette position est aussi congruente avec ce que nous comprenons du Dialogue de Bohm.

C'est dans cet esprit que chaque participant a reçu une copie de la grille ajustée pour en prendre connaissance, s'en approprier pour sa pratique puis pour contribuer à la qualité de l'expérimentation collective du dialogue. L'encadré 4 de la page suivante présente, dans la première colonne, la grille initiale et, dans la seconde, la grille résultant du travail avec les praticiens aguerris. Le passage de la grille initiale à la seconde représente le résultat d'une co-situation entre les “ théoriciens ” représentés par nos directeur et co-directeur de thèse, Madame Lavoie et la chercheure, et les “ praticiens aguerris ” en matière de facilitation.

⁴¹ 11 des 28 interventions-types proposées ont été considérées comme directives ou interventionnistes et ont été déconseillées; 15 ont été reformulées.

⁴² Pour les praticiens aguerris, le dialoguant s'approprie de la pratique du dialogue en participant activement. La participation du dialoguant, en tant que pair, à la facilitation, en misant sur son savoir être, son savoir faire actuel et sa compréhension du dialogue et du sens de la facilitation, lui permet de les expérimenter. Expérimenter, c'est agir pour voir où conduit l'action, vérifier l'efficacité du geste posé et vérifier ses prémisses d'action et faire exercice de réflexion. Il peut roder ses compétences dialogiques, les ajuster, les raffiner, les enrichir. Il se construit.

Encadré 4 : Le protocole de facilitation ajusté
Les interventions du participant-facilitateur dans le Dialogue de Bohm

Protocole de facilitation initial	Protocole de facilitation final
<input type="checkbox"/> Éclairer sur la dynamique du groupe, le sens de la discussion, la mécanique du processus (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Questionner le sens de la discussion
<input type="checkbox"/> Demander un éclaircissement sur la procédure, une précision théorique, un conseil pratique (à enlever)	<input type="checkbox"/> Questionner une présomption
<input type="checkbox"/> Questionner une présomption, confronter une opinion, démontrer la relativité d'une croyance (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Souligner une opinion
<input type="checkbox"/> Révéler une indécision, une ambivalence, un paradoxe (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Questionner une croyance, inviter à l'explicitier
<input type="checkbox"/> Consulter sur la démarche à faire, l'attitude à tenir (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Relever un paradoxe
<input type="checkbox"/> Pointer, montrer, questionner ou suggérer une attitude, un comportement (à enlever)	<input type="checkbox"/> Consulter sur la démarche
<input type="checkbox"/> Inciter à creuser d'avantage un aspect négligé de la problématique à l'étude (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Inviter à creuser un aspect d'un thème
<input type="checkbox"/> Amener au grand jour, élucider la question éludée par peur ou appréhension inconsciente (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Amener au grand jour la question éludée
<input type="checkbox"/> Expliciter, donner forme et structure au flou de l'intervention, la complexité du discours (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Reformuler, expliciter, donner forme et structure au flou de l'intervention, à la complexité du discours
<input type="checkbox"/> Aider à prendre conscience d'un blocage, du vécu, du ressenti du groupe ou d'un participant (à enlever)	<input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur une négligence, une omission, un saut conceptuel
<input type="checkbox"/> Dire comment ou pourquoi telle attitude ou tel comportement freine, accélère le ou son processus (à enlever)	<input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur l'origine d'une tension, d'un conflit
<input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur une négligence, une omission, un saut conceptuel, sur l'origine d'une tension, d'un conflit (à scinder en deux types d'intervention différentes).....	<input type="checkbox"/> Faire observer un indice signifiant, révélateur, oublié, occulté
<input type="checkbox"/> Faire observer un indice signifiant, révélateur oublié, occulté	<input type="checkbox"/> Partager un insight, une prise de conscience
<input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur les processus inconscients, le voilé, le non-dit, le caché (à enlever)	<input type="checkbox"/> Utiliser ce qui se passe pour attirer l'attention sur un aspect du fonctionnement de la pensée.
<input type="checkbox"/> Partager un insight, une prise de conscience, un secret personnel, faire une confidence (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Partager sa compréhension sur le sens d'une intervention (et son effet sur le groupe)
<input type="checkbox"/> Utiliser ce qui se passe pour attirer l'attention sur un aspect des mécanismes du langage (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Préciser une donnée
<input type="checkbox"/> Corriger une inexactitude, préciser une donnée, faire ressortir le sens d'une intervention (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Partager son questionnement au regard de la présente dynamique
<input type="checkbox"/> Remettre en question la présente dynamique, suggérer un questionnement, une analyse, un arrêt, une réorientation (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Partager sa perception, ses impressions, son ressenti par rapport à la présente dynamique (notamment lors d'un blocage, d'un conflit)
<input type="checkbox"/> Suggérer une réorientation de l'échange (trop analytique, émotionnelle, spéculative, redondante, hermétique, banale (à reformuler).....	<input type="checkbox"/> Partager le sens qu'il donne à la présente dynamique
<input type="checkbox"/> Faire remarquer une absence de Dialogue, sa présence (à enlever)	<input type="checkbox"/> Souligner l'orientation de l'échange (analytique, émotionnelle, spéculative, hermétique ...)
<input type="checkbox"/> Recadrer, informer, guider, remercier, féliciter (à enlever)	<input type="checkbox"/> Donner son interprétation théorique et inviter à l'enrichir (le processus de penser, le dialogue dans l'esprit de Bohm)
<input type="checkbox"/> Demander à ce qu'on module la tonalité à la hausse ou à la baisse (à enlever)	<input type="checkbox"/> Favoriser l'éclosion d'un climat de confiance, propice aux partages et à la participation
<input type="checkbox"/> Ramener l'échange sur son sens, son esprit, ses buts, ses objectifs, lui donner une nouvelle impulsion ou direction (à reformuler).....	
<input type="checkbox"/> Faciliter la prise de parole à un nouveau membre, un taciturne, un introverti, un réservé, un silencieux (à enlever)	
<input type="checkbox"/> Proposer au bavard de céder la parole, de respecter le droit de parole ou de partager le temps équitablement (à enlever)	
<input type="checkbox"/> Informer d'une inconvenance voulue ou inconsciente (disqualification, médisance, trahison, méchanceté) et inviter à la démarche de réflexivité, susceptible de favoriser un cheminement de recadrage, d'auto-guérison (à enlever)	
<input type="checkbox"/> Suggérer une écoute plus en profondeur (les oreilles plus le cœur), en mettant entre parenthèse ses croyances et prémisses (à enlever)	
<input type="checkbox"/> Favoriser l'éclosion d'un climat de confiance (à reformuler).....	

L'expérimentation a reçu un support constant et substantiel des facilitateurs. Leur interventions témoignent d'un savoir faire reposant sur de longues années de pratique : une écoute à multiples dimensions intellectuelle, émotive et sensitive ; une facilité à faire ressortir, sans introduire d'effets secondaires, ce qui a bloqué ; une délicatesse dans l'art de ne pas occuper indûment la place et de la prendre au moment nécessaire ; une capacité naturelle de relever, avec légèreté et humour, les présupposés collectifs ; une sensibilité à chacune des contributions des participants ; une aisance autant dans la conversation que dans le silence, autant dans les moments de tension que dans les moments de plénitude que le groupe a vécu lorsque le sens circule, pour ne nommer que certains de ces savoirs.

L'expérimentation, par son caractère participatif et collaboratif, donne place première aux praticiens. Cette orientation de base de la méthode de recherche adoptée, conjuguée avec l'alignement de la facilitation, a sans doute favorisé l'émergence de facilitateurs naturels. Comme nous le verrons dans l'analyse du contenu, plus d'un participant ont contribué à stimuler la réflexion au regard des difficultés rencontrées, à faire évoluer une situation considérée au départ comme entravante vers un vécu compris comme tremplin pour l'exercice d'observation du processus de la pensée, favorisant d'une façon ou d'une autre le cheminement du groupe dans le processus dialogique qu'il expérimente, et à entretenir la persévérance de la pratique chez plusieurs ; mais aussi à affermir la flamme au-delà de l'expérimentation, flamme témoignée par plusieurs à la dernière séance (la 17e).

4.2.4 La participation et la persévérance

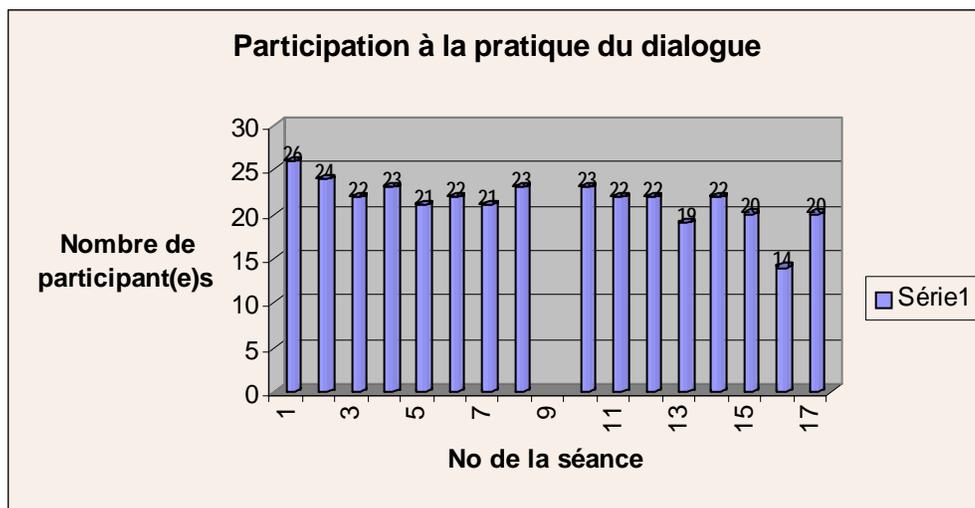
Après les 4 premières séances, le nombre de participants stables est établi à 25. La moyenne calculée au regard du nombre de participants s'élève à 21, ce qui donne un pourcentage moyen de présence de 83,5%. Ce pourcentage moyen inclut une valeur limite : une séance coïncidant avec une journée fériée, a vu le nombre de participants restreint à 14. Les statistiques de présences sont les suivantes :

- 1 séance à 26 participants (la 1e séance),
- 1 séance à 24 participants (la 2e séance),
- 3 séances à 23 participants (les 4e, 8e, et 10e séance),
- 5 séances à 22 participants (les 3e, 6e, 11e, 12e, 14e séances),

- 2 séances à 21 participants (les 5e et 7e séances),
- 2 séances à 20 participants (les 15e et 17e séances),
- 1 séance à 19 participants (la 13e séance),
- 1 séance à 14 participants (la 16e séance, une journée fériée.).

Le tableau 4 suivant résume la participation à la pratique du dialogue :

Tableau 4 : La participation à la pratique du dialogue



La répartition du groupe, stabilisé, après les quatre premières séances, à 25 participants, se présente comme suit :

Tableau 5 : La répartition du groupe stabilisé après les 4 premières séances

Statut		Expérience du dialogue		Sexe		Scolarité	
Participants-Facilitateurs	Participants	Ayant pratiqué le dialogue	N'ayant pas pratiqué le dialogue	Masculin	Féminin	Études universitaires	Sans Études universitaires
5 dont 1 au niveau logistique	20	8	17	13	12	21	4

À la fin de l'expérimentation le groupe est composé de 22 participants, se répartissant comme suit :

Tableau 6 : La répartition du groupe à la fin de l'expérimentation

Statut		Expérience du dialogue		Sexe		Scolarité	
Participants-Facilitateurs	Participants	Ayant pratiqué le dialogue	N'ayant pas pratiqué le dialogue	Masculin	Féminin	Études universitaires	Sans Études universitaires
5 dont 1 au niveau logistique	17	7	15	12	10	19	3

Les participants, ayant abandonné en cours de route, ont donné la raison de leur retrait :

- un conflit d'horaire avec des priorités émergentes (1),
- santé (1),
- n'arrive pas à considérer sa participation comme valable (1).

Notons aussi une coïncidence particulière : les trois participants ayant abandonné ont été les seuls à ne pas avoir de courriel. Cette coïncidence pourrait faire l'objet d'une étude portant sur l'usage des facilités conviviales des NTIC pour soutenir les processus collectifs d'apprentissage.

De l'avis des facilitateurs, praticiens aguerris du dialogue tout comme de celui des participants présents à la dernière séance de dialogue, l'expérimentation a été une expérience réussie au point de vue de la participation, de la persévérance et du cheminement que chacun individuellement a pu vivre comme processus dialogique, mais aussi d'un apprentissage collectif du dialogue. Selon Monsieur Sirois, le groupe " Dialogue-Recherche " est " allé plus loin " que " le groupe Dialogue-Québec ".

4.2.5 *Les données générées et recueillies*

La masse de données recueillies dans le cadre de l'expérimentation, compte tenu de la participation persévérante, est volumineuse. Elle comprend :

- Le compte rendu du séminaire d'alignement à l'esprit et au sens du Dialogue de Bohm, diffusé à chaque personne ayant participé au séminaire ;
- Les verbatims des rencontres de dialogues et sur le partage collectif post-dialogue ;
- Les notes recueillies par la chercheuse suite à la mise en commun des notes de terrain des co-facilitateurs, prises après chacune des séances de dialogue. Deux séances n'ont pas eu cette mise en commun, à cause des conflits d'horaires. Notons que la première rencontre de travail avec ces derniers a porté sur la grille de facilitation. Cette dernière une fois ajustée représentait "la zone de convivialité d'action de facilitation". La grille a aussi été diffusée auprès de chacun des participants ;
- Les comptes rendus des séances de dialogue incluant les observations de la chercheuse ainsi que les annexes proposant une "explicitation" de certains éléments théoriques du dialogue de Bohm, en passant par des rappels des dimensions du dialogue de Bohm selon Cayer (1996), les explications de Bohm (On Dialogue, 1996), les insights d'Isaacs (1993, 1999). Ces comptes rendus furent expédiés à chacun des participants, aux directeur et co-directeur de la chercheuse, ainsi qu'au professeur Serge Desgagné pour son appui à la chercheuse au niveau de la méthodologie de recherche collaborative et Madame Marchand, doctorante en fin de rédaction de sa thèse doctorale sur le Dialogue. Selon nos observations basées sur les expressions des participants lors des dialogues ultérieurs, et les courriels réclamant une retransmission lorsque survenait des problèmes techniques de télécommunication, ces comptes rendus ont été lus par la plupart des participants ;
- Les échanges entre la chercheuse et les participants entre deux dialogues, dont la grille sur les difficultés vécues remplie par quatre participants ou leur expression sous format libre, en provenance de tous les participants, au moins une fois, comprenant 802 messages et 122 documents de réflexions, sans compter 4 rencontres en face à face avec la chercheuse. Le nombre peu élevé de participants utilisant la grille d'observation n'a pas permis son évolution ;

- Les intentions relevées dans les dialogues et dans les documents reçus des participants à cet effet. Un document recensant les intentions révélées a aussi été distribué à tous les participants ;
- Les notes recueillies par la chercheuse auprès de ses directeur et co-directeur et de thèse lors de deux rencontres, une de mi-session et une avant la fermeture de l'expérimentation ;
- Le journal de recherche et de réflexion de la chercheuse ;
- La liste des participants présents à chaque séance.

4.2.6 Les apports de facilitation non prévus initialement

L'expérimentation a été révélatrice de l'impact de certains instruments mis en œuvre pour rendre possible la recherche action sur la persévérance de la pratique du dialogue :

1. Le retour post-dialogue, perçu par certains participants comme bénéfique au processus auquel ils s'engagent ; pour certains, ce retour est perçu comme facilitant la pratique.
2. Le compte rendu, considéré par certains participants comme un apport non négligeable à la prise de conscience de leur processus de penser et de leurs modèles mentaux, tout comme la qualité de leur écoute ;
3. La ré-écoute des cassettes d'enregistrement des dialogues, considérée par certains participants comme un apport non négligeable à la prise de conscience de ses agirs en interrelation avec les autres, lors du processus dialogique.
4. L'usage du courrier électronique par la majorité des participants. Il va sans dire que cette facilité technologique a aidé le travail de la chercheuse et ce, dès le recrutement et de co-préparation de l'expérimentation, (182 correspondances dont certaines s'adressent à des groupes), pour se prolonger tout le long de l'expérimentation. Ainsi, les compte-rendus et les annexes ont pu être transmis rapidement et économiquement. La transmission électronique des documents, conviviale, rapide et économique, a favorisé une richesse des interactions dans un travail collaboratif de préparation. Les participant(e)s ont reçus rapidement tous les documents produits le long de

l'expérimentation, c'est-à-dire 16 comptes rendus et annexes. Les imprévus ont pu être pris en compte, telle que la décision d'annuler à 16 heures, la séance de dialogue parce que la tempête faisait encore rage à ce moment. Les facilités d'échanges qu'offre le courrier électronique en termes d'instantanéité de la transmission et de réception des partages, des réflexions, des rétroactions, en termes d'économie de coûts des envois postaux, en termes d'abolition de la distance⁴³, ont contribué à créer une riche dynamique, encore rare dans les communautés d'apprentissage rencontrées avec leur appropriation des outils et technologies d'Internet. Cette facilité technologique a favorisé la richesse des échanges entre tous les participants, entre eux et avec la chercheuse, richesse témoignée par 802 messages échangés et 122 documents de réflexions. Elle a été perçue aussi comme une facilité ayant permis un certain support entre participants vivant de façon plus accentuée le processus. Enfin, elle a aussi facilité les organisations de rencontres de la chercheuse avec les facilitateurs et avec ses directeur et co-directeur de thèse, rencontres qui se sont échelonnées le long de l'expérimentation.

Nous formulons l'hypothèse que le courrier électronique a contribué à la persévérance et au cheminement dialogique du groupe : les échanges de réflexions individuelles et de réflexions plus collectives ont été facilités, ce qui a notamment contribué à une méta-réflexion soutenue au regard de la pratique du dialogue, débordant les séances de dialogue, et à la persévérance individuelle et collective dans la pratique du dialogue.

L'expérimentation a aussi permis de constater la non appropriation d'un instrument de la recherche : la grille de difficultés d'observation du processus de penser. Cette grille n'a pas été utilisée par la majorité des participants. Seuls quatre participants l'ont utilisé, pendant les 6 premières séances. Paradoxalement cela ne nous a pas trop déçu. Nous l'avons vu comme une conciliation entre deux monde, celui de la recherche et celui de l'action, de la pratique, celui de l'apprentissage planifié et celui de l'apprentissage émergent. « Observer son processus de penser n'est pas facile », de dire Cayer, lors du séminaire qu'il a animé. C'est en ce sens que l'outil, qui se veut être aidant pour observer ses difficultés au moment même où elles sont vécues, peut être perçu comme une

⁴³ Un participant devant s'absenter pour quelques semaines en Afrique, se sentait, malgré son éloignement, connecté par le fait qu'il recevait en même temps que les autres participants des comptes rendus et qu'il a

difficulté additionnelle qu'il vaudrait mieux déléster. Un des participants, après 4 séances de pratique, partageait tout simplement sa réalité : « je ne suis pas encore rendu là ». En présentant la grille comme support pour le ou la participant(e), nous avons déjà une très forte appréhension à l'effet de son utilisation pour l'améliorer, sans cependant pouvoir nommer de raisons précises. Et c'est effectivement ce qui s'est passé. Une participante a même souligné qu'elle a essayé, dès les premières séances, de s'y mettre mais finalement y a renoncé, trouvant que c'était plus facile de partager son cheminement sous forme libre.

Nous avons finalement misé sur l'expérience ou l'intuition des participants pour auto-diriger son apprentissage de l'observation de la pensée et nous n'avons pas insisté sur l'utilisation de l'outil. Nous avons respecté l'entente cadre sur “ la zone de convivialité de la participation ” indiquée par les participants, tel qu'évoqué à la section 4.1.1 portant sur le recrutement, et nous sommes rendu à l'évidence qu'il fallait, comme chercheure dans une expérimentation collective, renoncer à notre objectif de l'enrichir. Ce retrait ne signifiant pas pour autant que l'analyse de contenu, à travers les verbatims comme source première de données, ne pourrait pas révéler les difficultés d'observation du processus de penser ainsi que le cheminement que le dialogue de Bohm nous a permis de faire. Ce que nous aborderons lors de la présentation de l'analyse du contenu, dans le chapitre 5.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous dirons que l'expérimentation a été le fruit d'efforts collaboratifs de tous les acteurs y prenant part, efforts conjuguant à faire en sorte de permettre le déploiement de la pratique du dialogue dans le sens et l'esprit de Bohm et ce, dès le recrutement pour constituer le groupe, pour se poursuivre le long du déroulement des séances de pratique du dialogue.

CHAPITRE 5

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Notre analyse de contenu est affectée par l'inadéquation du langage pour décrire la réalité : "Le nom n'est pas la chose et la carte n'est pas le territoire" comme l'a souligné Alfred Korzybski, le père de la sémantique générale. Notre intention, en livrant notre analyse, est de souligner ce qui a été vécu comme difficultés, à des degrés divers, par les participants lors de l'expérimentation, tout en faisant ressortir des pistes qui pourraient s'avérer utiles à la pratique du dialogue, dans le sens et l'esprit de Bohm. L'analyse, pour reprendre la métaphore de Cayer (1996), n'est qu'une "photo" dont la luminosité est conditionnée par les limites du photographe, photo d'un travail qui ne cessera d'évoluer et de s'approfondir avec le dépôt de notre thèse.

Bohm & al. (1991) ainsi que Cayer (1996) insistent sur l'importance d'approprier "les difficultés" comme matière première de la pratique. Elles ne sont pas à éliminer, mais à exploiter dans une perspective d'observation et de compréhension du fonctionnement de la pensée et de remise en question des croyances, présupposés et pré-pensées⁴⁴. Dans un tel processus, il est important de ne pas dissocier les difficultés des éléments facilitateurs de la pratique du dialogue. Dans cette pratique, porter attention au processus de la pensée et saisir à temps une "difficulté" de la pensée, au niveau individuel et collectif, pour un examen en profondeur témoigne d'une certaine qualité de la pratique. Dans cette optique, le concept "difficulté" ne revêt pas le sens ordinaire qu'on lui donne. Dans cette pratique collective, ce qui est perçu hier comme "difficulté" peut être vu aujourd'hui comme élément facilitant le dialogue, c'est-à-dire comme élément favorisant une observation vigilante du fonctionnement de la pensée et témoignant d'une sensibilité croissante au mouvement de la pensée. Le dialogue compris comme un processus par lequel les dialoguants peuvent progresser pour développer une sensibilité aux pensées, aux processus qui les ont créés ainsi qu'aux habitudes mentales qui maintiennent ces processus permet d'atténuer le mode action/réaction de la pensée et de développer la capacité de créativité, de penser et de communiquer ensemble. La conception du dialogue comme processus d'apprentissage sur le fonctionnement de la pensée fait en sorte que l'appropriation du dialogue ne peut être appréciée en référence à un "état fini", puisqu'en tant que processus, l'amélioration continue est possible et devant soi. Le référent est par

⁴⁴ Nous utiliserons ultérieurement l'expression "Pensées" pour désigner les croyances, présupposés, pré-

rapport à hier. La progression sans fin de la pratique peut être perçue comme une amélioration continue de la qualité de son attention au fonctionnement de la pensée.

Cinq catégories d'analyse de la pratique du dialogue ont été retenues : (1) le questionnement/l'approfondissement, (2) les matériaux bruts de l'exercice dialogique, (3) les essentiels de l'exercice dialogique, (4) l'environnement soutenant le dialogue et (5) les méta-réflexions. Ces catégories visent à apporter réponse à notre question de recherche que nous désirons rappeler :

Quelles sont les difficultés vécues, qui, co-élucidées et partagées, engagent, stimulent, dynamisent ou facilitent la pratique du dialogue; quelles sont celles qui désengagent? quels sont les "insights" qui ont été partagés et qui ont facilité l'appropriation du dialogue?⁴⁵

Tel que mentionné plus haut, nous retenons que c'est pour faciliter la prise de conscience du fonctionnement de la pensée que Bohm a proposé le dialogue. Nous retenons aussi que ce dernier est une pratique en grand groupe où le participant, en interagissant avec d'autres participants, prend conscience de ses présuppositions, de ses préjugés, de ses filtres et de ses allant-de-soi qui dirigent ses pensées et son agir. Cette prise de conscience n'est rendue possible que si tous servent de miroir aux autres et au groupe. Le dialogue, en créant un espace qui rend possible une proprioception collective ou un effet miroir immédiat, vise ainsi à faciliter la prise de conscience de la pensée tant dans le contenu que dans son processus.

Le questionnement/l'approfondissement, qui se présente comme moyen pour aller vers la prise de conscience du processus, constitue la première catégorie. À travers le dialogue, lequel s'identifie à un questionnement et à un approfondissement, seront dégagés les éléments qui s'avèrent inhibiteurs et ceux qui s'avèrent facilitateurs, c'est-à-dire ceux qui suscitent des réactions favorisant la prise de conscience dont nous avons parlé. Nous dégagerons aussi des éléments qui semblent se situer à mi-chemin entre ces deux pôles.

pensées, modèles mentaux, conceptions.

⁴⁵ Réf. Chapitre 1.

Au cours de notre analyse, nous verrons que des éléments qui, au départ, semblaient inhibiteurs se sont avérés facilitateurs. En effet, avec la pratique régulière et persévérante du dialogue, s'est développée une capacité grandissante du groupe à exploiter les éléments inhibiteurs comme matériaux facilitant la prise de conscience du processus de pensée. Ainsi, une seconde catégorie regroupe les matériaux bruts de l'exercice dialogique, c'est-à-dire les matériaux qui, à première vue, semblent être des entraves au dialogue, se révèlent être, lorsque récupérés, les portes d'entrée de premier ordre pour faciliter la prise de conscience du processus de pensée.

La récupération des matériaux bruts repose sur des essentiels de la pratique, ce qui constitue une troisième catégorie. Ces essentiels sont en soi des défis relevables au fur et à mesure que se déploie l'expérimentation.

Une quatrième catégorie regroupe des éléments qui supportent la pratique et, enfin, une cinquième catégorie regroupe les réflexions et méta-réflexions qui émergent de la pratique et qui la nourrit en contribuant à son maintien.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, pour chacune des catégories retenues, une analyse et une interprétation seront présentées.

5.1 LE QUESTIONNEMENT/L'APPROFONDISSEMENT

Dans cette catégorie nous avons regroupé différents thèmes et unités de sens reliés à l'approfondissement/questionnement : le potentiel du questionnement/approfondissement, les différents focus du questionnement et ce qui est susceptible de faciliter ou d'entraver l'exercice, soit le contenu, le processus, l'implication du participant et la structure du dialogue.

5.1.1 *Le potentiel*⁴⁶ *du questionnement/approfondissement pour la prise de conscience du fonctionnement de la pensée*

Le questionnement à l'égard de la "pensée" et de son fonctionnement constitue une dimension majeure⁴⁷ dans la pratique du dialogue des participants, car il s'agit de se questionner et de questionner ensemble ce qui est derrière une intervention pour prendre conscience de ce qui a amené à une attitude, à une pensée, à une interprétation, à une façon de voir. Il s'agit d'explorer des présupposés, des préjugés tenus pour vérité, des filtres qui colorent notre perception, notre interprétation et notre agir.

Quelle est la pensée qui est à la base de ce que je pense? Moi je pense que c'est l'essence du dialogue, en grande partie. Ce genre de question que Bohm avait l'intention que les gens se posent dans le dialogue pour essayer de voir qu'est ce qui amène cet attitude, ce désir là. Et je pense que quand cela arrive, à cause de quelle idée derrière, c'est très libérateur. Pour moi, c'est de voir qu'est-ce qui est à *la source de ce qui se passe*, qui est révélateur [4.63 EF2.6, 4.68 EF2.8.1; 8.22 V4-179-179; 183-184]

Réfléchir sur le processus de la pensée, lorsque la pensée s'élabore, c'est cette question qui plaît beaucoup. D'abord, *prendre conscience* des pré-supposés, ensuite, *rechercher l'origine de la construction*. Le dialogue est un processus privilégié pour explorer les présupposés, les préjugés; un préjugé pas connu c'est un préjugé qui met en danger. C'est là qu'un préjugé devient vérité. C'est là qu'il y a chosification. [4.69 NH5.7.1;7.2 : V4: 185 – 186]

Mon premier objectif c'est de comprendre mon processus de penser. Qu'est-ce qui fait que l'on pense de cette façon là ? Pour moi, mes émotions, mon histoire de vie sont un filtre parmi d'autres; elles construisent des filtres de ma perception des choses. Je veux prendre conscience de mes filtres. [5.37 NF3.1.1; 1.4 - V5 : 184-184; 187 - 187]

Un tel questionnement et approfondissement prend source dans les intentions de la plupart des participants lorsqu'ils s'inscrivent à la pratique du dialogue. Ceux-ci veulent, de toute évidence, "mieux se voir", mieux se comprendre, mieux écouter et communiquer avec autrui en prenant conscience des filtres qui dirigent leurs perceptions et leurs interprétations.

Je croyais savoir écouter. Je dois travailler là-dessus! Je me rends compte, que mes filtres sont très " de premier niveau ". [NF2-RI 31; 32 - RI : 47 - 48]

Et pour communiquer, il faut que je m'ouvre aux autres et pour m'ouvrir, il faut que je sois conscient de ce qui m'empêche de m'ouvrir. [5.26 NH5.1.12- V5 : 102 -102]

⁴⁶ Le vocable "potentiel" renvoie au sens inhibiteur ou au sens facilitateur pour la pratique du dialogue

⁴⁷ Une matrice des intentions des participants ainsi que de leur conception du dialogue a été synthétisée pour les fins de notre analyse, elle est conservée comme trace d'audit de fiabilité et de confirmabilité.

Je viens pour explorer le dialogue de Bohm comme piste pour lever les obstacles à l'éveil, pour développer cette vigilance à voir mes présupposés, mes compartiments, toutes ces mémoires qui s'éveillent quand je rentre en contact avec les gens. [NF4-RI-S2-1 -RI : 141 - 141; NF4-RI-S2-5 -RI : 141 - 143]

Je retiens comme idée, si je viens ici, c'est parce que le dialogue peut m'aider à être moins souvent pris en otage par mon mental. [NH5-RI-S2-1 - RI : 109 - 109]

Les séances de dialogue, c'est la possibilité de se construire une attitude beaucoup plus sociable. [NH3-RI-S4-2 - RI : 105 - 105]

Ainsi, les intentions profondes reliées à la pratique du dialogue pour prendre conscience du processus de la pensée, en passant par le questionnement de ce que nous disons, pensons et ressentons, s'inscrivent en bout de piste dans une quête de mieux vivre avec soi-même et autrui. Pratiquer le dialogue, c'est arriver à aller au fonds des choses, aller à la source même de ce qui nous empêche de bien vivre, soit le processus de penser. Toutefois, comme nous le constaterons, alors que la volonté d'approfondir est là, le sentiment que l'approfondissement demeure inadéquat a été exprimé régulièrement au long de l'expérimentation.

Pour moi, c'est un point majeur qui doit être mis sur la table plus tard, le fait qu'on *ne veut pas aller au fond des choses*. *On parle à peu près!* [6.5 NH6.1.5 - V6 : 7 - 7]

On n'a pas creusé ! [15 FH1.p2.2'- V15 : 355 - 355]

Avant de circonscrire ce qui rend "insatisfaisant" l'approfondissement lors du dialogue, examinons, par les voix exprimées, ce qu'a embrassé un tel exercice dialogique, soit le focus du questionnement.

5.1.2 Le focus du questionnement/approfondissement

Dans le questionnement, compris comme une investigation collective profonde du contenu de pensée des participants et des processus générateurs de ce contenu, tout ce qui interpelle cognitivement ou émotivement un participant peut faire l'objet d'un questionnement individuel et collectif.

Un des focus du questionnement fut l'observation, c'est-à-dire le relevé et le questionnement de ce qui est derrière une (ou des) intervention(s), soit les pensées, les motivations et les valeurs.

Qu'est-ce qui *t'a troublé* tant que ça pour trouver que c'est plus important que le premier thème que tu as abordé? C'est quoi qui *motive* ton questionnement, le fait que t'aimerais qu'on en discute ce soir? / Moi, ça m'interpelle beaucoup plus que le sujet lui même. Je pense qu'il y a quelque chose à regarder là. C'est peut-être utile qu'on puisse regarder ensemble. [6.13 NF1.1.2; 1.3 - V6 : 20 - 21]

Ce que je te dis, présentement, comme toi tu pourrais me dire, c'est probablement à partir *de croyances*. C'est quoi les *croyances* qui t'animent toi, dans ce que tu dis ? [6.44 EF2.3 - V6 : 94 - 94]

Je me permets de souligner deux présupposés importants, l'un des deux présupposés est d'affirmer que le réel existe. Je préfère ne pas discuter parce que je trouve que dans mon optique où je cherche à mieux vivre, l'important, c'est que, avec beaucoup d'autres, je me dis "faisons comme s'il existait". Voilà c'est un présupposé, mais un présupposé utile pour nous permettre de faire autre chose, pour créer d'autre chose. Si quelqu'un montre que c'est un présupposé qui est dommageable, il faut l'écouter aussi, se rendre compte, est-ce que c'est vrai que c'est dommageable, est-ce que ça peut m'empêcher de mieux vivre? Le deuxième présupposé c'est qu'il nous faut absolument un modèle ou des modèles, c'est un présupposé au même titre que la réalité existe. Est-ce que ce présupposé là est toujours utile ? Je pense qu'on pourrait accepter que peut-être, la réalité peut être perçue sans modèle ou sinon, qu'il y a différents niveaux de modèles. Il y a des loupes, des télescopes, des microscopes qui vont être plus restrictifs que d'autres. [15.136 : NH4.7.1; 7.4-7.6 - V15 : 286 - 286; 291 - 293, 15.137 : NH4.8.2- 8.4 - V15 : 297 -297; 299 - 299]

Un second focus du questionnement fut aussi mis sur les réactions, les émotions et les ressentis au moment où ils ont été vécus. Ceci se traduit souvent par un auto-questionnement d'un participant qui est, par la suite, partagé pour devenir un questionnement plus collectif. Ainsi, un participant, par l'acte d'auto-observation, se questionne sur ses réactions cognitives, émotives ou sensitives mettant au jour ce qui les sous-tend. Sont impliqués dans cet exercice, une écoute attentive en soi pour prendre conscience de ce qui se passe en dedans de soi, puis une spéculation, d'une réflexion sur le processus sous-jacent, ensuite, un partage de sa spéculation avec le groupe, avec, sans doute, attente de validation, de confirmation ou d'infirmité, de nuances, d'enrichissement en provenance du groupe au regard du fondé de son interprétation qui a donné lieu à ce qui se passe en lui. Par un tel exercice, le participant se rend conscient qu'il y a des filtres et des référents qui dirigent sa perception, son ressenti et son interprétation. De plus, par interaction avec les autres, il prend conscience qu'il a des "référents" plus ou moins tacites qui régulent son interprétation et sa réaction. En partageant le fruit de sa prise de conscience et de son interrogation, il se met en position pour recevoir de la part du groupe une rétroaction sur la justesse ou le caractère "hors contexte" ou le caractère restrictif de ses filtres. Grâce aux interactions avec les autres

participants, il peut un peu mieux circonscrire ses filtres plus ou moins conscients et il peut prendre conscience d'autres filtres modifiant la lecture d'un même événement.

Ainsi, dans le premier cas illustré ci-dessous, nous assistons à un questionnement sur un ressenti, une prise de conscience d'un ressenti, d'une spéculation de relation entre le ressenti et le besoin (*je ne me sens pas invité à participer*), une prise de conscience de quelque chose qu'on n'arrive pas encore à sonder (*je ne sais pas à quoi ça réfère*), puis d'une rétroaction mettant au jour certains référents tacites possibles.

- Comment ça se fait qu'il y a une réaction avec laquelle je me sens à l'aise et une autre avec laquelle je ne me sens pas à l'aise ? [11.32 NH3.3" - V11 : 80 - 80]
- Quelle est ta réponse ? [11.35 NF7.1- V11: 81- 81]
- C'est que dans une des interventions, on m'invite à la réflexion, on m'invite à participer activement à quelque chose et dans l'autre je ne sens pas cette invitation là. [11.32 NH3.3";3.3" - V11 : 82 - 82]
- Ça réfère à quoi en toi ? [11.35 NF7.2 - V11: 83-83]
- Je ne le connais pas [11.36 NH3.4 - V11: 84 - 84]
- Est-ce que c'est : je me sens invité, c'est déposé, tu choisis, tu retiens ou tu saisis ou pas? Mais la question c'est pourquoi, et tu as dit les mots justes : je me sens invité ou je ne me sens pas invité. [11.37 NH1.2- V11 : 85 - 85]

Dans le second cas illustré ci-dessous, le participant se questionne sur sa réaction (*je me sens agressé, il faut que je fouille*) au regard d'une intervention pour dévoiler le référent et le présupposé qui est à la base d'une telle réaction.

Je me sens, moi aussi *agressé*. Puis là je me pose la question : pourquoi je me sens agressé? parce que derrière ça, il doit avoir des présupposés....Il faut que je fouille là... et là je m'aperçois, que je deviens sensible aux énoncés ontologiques, aux énoncés qui disent que la vérité c'est ça, au lieu de dire que c'est ma vérité, ce qui est différent. Quand quelqu'un dit que la vérité c'est ça, ça veut dire que vous ne l'avez pas vous autres, c'est moi qui l'ai. Quand quelqu'un dit : ma vérité c'est ça; cela veut dire c'est moi, c'est tout, c'est plus partageable, c'est plus recevable.. On ne parle plus du one best way...on ne parle pas de la vérité. On parle d'une vérité parmi tant d'autres. [6.78 NH5.6.1-6.7 - V6 : 141 - 146]

Le questionnement et parfois l'auto-questionnement ont aussi porté sur la dynamique derrière les interactions, mettant à la conscience de tout le groupe les tendances interactionnelles, leurs paradoxes ou incohérences. Ceci eu pour effet de révéler des

croyances et présupposés et d'amener le groupe à d'autres questionnements, comme en témoigne l'exemple qui suit :

- Je suis un libre penseur. J'y crois et je le pratique. Comment puis-je me sentir moins libre de penser parce que l'un ou l'une d'entre nous s'exprime de la manière qui lui convient ? D'où vient le malaise, d'où vient le sentiment de restriction de ma liberté qui est pourtant intouchable et intouché ? Si on est vraiment certain de notre liberté de penser, qu'est-ce qui se passe pour qu'on subisse cette restriction de liberté, cette agression pour certain, et tout ce qu'on a entendu depuis certaines semaines. On est libre d'entendre et de ne pas donner suite. On est libre de penser comme on veut, donc d'ignorer ce qui nous ennuie, ce qui nous embête et qui nous fatigue. On est libre de ça! Mais si on en a fait tellement de cas jusqu'à présent, c'est sans doute qu'on recherche quelque chose qu'on ne sait pas, qu'on souffre d'une insuffisance dont on ne sait pas qu'on souffre et je pense que explorer ça, c'est absolument essentiel. [11.51 NH4.3.1; 3.3, 3.4 - V11 : 111 - 111; 113 - 114]
- En quelque sorte ça réveille en moi. On pourrait tous interroger et se demander ce que ça réveille en nous. Qui dans notre vie s'est imposée à nous de cette façon que ça nous a rendu si impuissant ? [11.52 NF7.1; 1.2 - V11 : 115 - 116]
- C'est exact! [11.53 NF5.3- V11 : 117-117]
- Ce qui est compliqué c'est : "ça vient pas de nous!" [11.54 FH2.5 - V11 : 118-118]

Une certaine tendance ou préférence s'est manifestée à l'effet de se questionner sur un sujet ou de creuser un sujet :

Mais moi ça me plaît de rentrer dans un sujet. Par exemple, un sujet que je trouve très intéressant, c'est de *questionner* la confiance sur différents angles. [6.118 EF1.7.3 - V6 : 293 - 293]

Il y a des *sujets* importants, mais on ne *creuse* pas! [12.72 NH6.4.5 - V12 : 157 - 157]

Questionner sa pratique du dialogue et celle du groupe, mais aussi questionner le dialogue comme "outil ou approche, ainsi que sa démarche" font aussi partie des préoccupations de certains dialoguants.

Je trouve ça sain, dans le sens où on ne peut pas après 4, 5, 6 rencontres, se défaire de ses habitudes qui sont ancrées en nous. Parce que souventes fois, on se pose la question : "est-ce que je l'ai, le dialogue ? " [5 NH5.p1.3 - V5 : 500 - 500]

Se questionner sur ce que Bohm a dit, c'est là qu'on pourrait agir comme miroir de façon collective. [4 NH11.p1.8 - V4 :280 - 280]

Le fait que le dialogue est un espace où il y a beaucoup de liberté et pas beaucoup de règle, je me pose beaucoup de questions. Est-ce que vraiment, cet outil serait-il efficace pour atteindre ces objectifs. J'ai beaucoup de doute car cet outil là a beaucoup de liberté. Je me

pose la question : est-ce que l'outil permet d'aboutir à quelque chose? [5. 132 NH6.8.8 - V5 : 448 - 449]

Dans ce questionnement comme pratique de prise de conscience du processus de penser, le but de l'exercice, reconnu par plusieurs, n'est pas d'aboutir aux réponses ni d'arrêter des conclusions, non plus d'atteindre un consensus.

C'est juste une émotion, je vous la livre. Si vous ne voulez pas y répondre, c'est correct aussi. / Je n'avais pas d'attentes. Qui s'exprimait, j'écoutais, je trouvais ça correct si ça ne répondait pas à mes questions [4.10 NF9.6.1-V4 : 32 - 33]

On ne veut pas la réponse mais on veut une progression. [6.145 NF5.12" -V6 :368 - 368]

L'irritant pour moi, c'est de devoir arriver à une réponse, il faut arriver à une solution, il faut solutionner, il faut un ordre, il faut aboutir, il faut conclure, il faut un procédé! [4.16 EF1.6.11- V4 : 65 - 65]

Ainsi, le questionnement dialogique indique d'accepter de porter en soi une ou des questions ouvertes qui puissent nous rendre vigilants au processus de la pensée.

Malgré cette homogénéité on est encore très différent avec des intentions. Et c'est ça le sens de la question qui ne peut être qu'une question : à porter en soi et collectivement pendant nos séances - ces intentions plus ou moins conscientes, ne vont pas dans le même sens nécessairement, est-ce que cela peut être une difficulté à la progression du dialogue? [4.26 NH4.5.2 -V4 : 101 - 101]

Résumé et interprétation :

Approfondir et questionner renvoient essentiellement à trois formes de pratique :

- Débusquer les intentions profondes, les présupposés et croyances plus ou moins conscients derrière l'expression, indépendamment du sujet traité;
- Examiner les interactions, le processus incluant les émotions, les ressentis, les habitudes mentales, les tendances interactionnelles, au moment même où ça se déroule.
- Creuser un sujet, indépendamment des raisons profondes qui nous poussent à l'exposer, à l'étudier.

Les deux premières facettes correspondent, selon nous, tout à fait à ce que préconise Bohm (1991) qui insiste sur la nécessité «...*d'examiner en profondeur et de comprendre les différents processus qui fragmentent et empêchent la réelle communication entre les personnes, les nations et même entre les différentes composantes d'une organisation* », indépendamment du sujet. Le questionnement des pensées et de la dynamique qu'elles entretiennent avec la façon dont on pense et interagit correspond à la dimension la plus connue du dialogue de Bohm, puisqu'elle est utilisée pour décrire le dialogue dans la Proposition que Bohm, Factor & Garret (199, p.1) ont rendue publique: « *Nous proposons un genre d'exploration collective, non seulement du contenu de ce que chacun de nous dit, pense et ressent, mais aussi des motivations, des présuppositions et des croyances sous-jacentes* ». Ce questionnement correspond à la dimension nommée "Investigation" par Cayer (1996).⁴⁸ La troisième facette touche le questionnement sur un sujet, notamment le dialogue. Le questionnement sur le dialogue lui-même est prévu par Bohm, qui l'a formulé comme une proposition à expérimenter et à faire évoluer, faisant dire ainsi à Cayer (1996) que dans le dialogue, le participant est invité à défier le dialogue. Nous voyons dans un tel questionnement une composante de la pratique, une préoccupation de mieux comprendre le dialogue de Bohm et de mieux se l'approprier, d'y voir des pistes pour le rendre plus facilement appropriable; nous y voyons aussi une congruence avec le souci que Bohm apporte à la nécessité de garder ouvert tout construit de la pensée, que ce soit une théorie, une approche, une croyance. Le questionnement portant sur les différents angles d'un sujet, ou sur un sujet, implique que le dialoguant soit vigilant afin de focaliser son attention sur ce qui est derrière le sujet, qui devient alors seulement un médiateur. Sans cette attention vigilante, il y a risque de dérapage du dialogue de Bohm vers une conversation ordinaire, évacuant le potentiel de prise de conscience qu'offre le dialogue de Bohm sur le fonctionnement de la pensée.

⁴⁸ Dans cette dimension du dialogue, Cayer (1996) souligne que le focus est mis sur l'exploration des motivations, pré-supposés et croyances individuelles et collectives qui contrôlent le comportement et les interactions des dialoguants. Le but d'une telle exploration n'est pas la recherche de la vérité ou la bonne réponse mais la mise au jour des pré-supposés individuels et collectifs et la vigilance au conditionnement qu'ils nous imposent. Mais si chaque dialoguant croit qu'il a la version correcte de la réalité (ou, pire encore, que cette version est la réalité elle-même), cette exploration est impossible. Chaque dialoguant(e) doit avoir l'ouverture pour altérer, enrichir sa vision de la réalité, il (elle) ne doit pas tenir mordicus à son point de vue et à ses croyances.

La diversité des focus d'approfondissement nous semble être une particularité à laquelle nous avons à nous sensibiliser lorsque nous nous engageons dans une pratique du dialogue.

Examinons maintenant, à partir du vécu des participants, ce qui est susceptible de favoriser ou d'entraver le questionnement, l'approfondissement pour la prise de conscience du processus de penser.

5.1.3 Ce qui est susceptible de favoriser ou d'entraver le questionnement/approfondissement

Plusieurs éléments, émergeant des données analysées et de l'observation participante peuvent être mis en relief. Pour faciliter la lecture, nous les avons regroupés dans des sous-catégories rattachées à la présente catégorie. D'autres ont été regroupés à part, dans une autre catégorie, en raison de leur importance qui justifie une telle "classification". Dans la présente, seront présentées successivement les sous-catégories suivantes : contenu/sujet, processus, implication du participant et structure du grand groupe.

5.1.3.1 Le contenu/sujet

Une des positions préconisées est à l'effet que les échanges à partir d'un contenu ou d'un sujet sont susceptibles de mettre au jour des présupposés :

Pour moi, pour qu'on ait dialogue, il faut un contenu, il faut qu'on ait un sujet. Et qu'à partir de là on s'exprime sur la question, cela nous permet de voir les présupposés qu'on a en arrière. Partons sur un sujet et puis ensuite, de ça, voyons comment on pense à travers ce contenu. Mais ce qui émerge, c'est nos présupposés. [14.124 EF1.2.2 - V14 : 286 - 286 ; 14.138 EF1.4.2 - V14 : 292 - 292 , 14.149 EF1.5.1 - V14 : 319 - 319]

Plusieurs thèmes⁴⁹, amenés par les participants visaient effectivement à permettre au groupe de mettre au jour les pensées profondément ancrées qui constituent nos filtres de

⁴⁹ Le résumé de l'expérimentation, présenté au chapitre 4 a relevé plusieurs sujets amenés par les dialoguants : S6- la relation entre confiance et communication; S7- la joie, S8 : le sentiment d'être intimidé dans une communication ; S10 - l'amour, S13 - les modèles, S15 – un questionnement sur ce qui a pu émerger du processus collectif, S16- la relation au divin. Il a été observé qu'à l'intérieur d'un thème amené comme première proposition, se déploient des contenus de conversation portant sur d'autres thèmes.

perception et d'interprétation, exercice en tant que tel difficile. "Identifier les présupposés, c'est très difficile" [4.63 EF2.6- V4 : 179-179], affirme un participant ayant une longue expérience de la pratique du dialogue.

L'expérimentation a fait ressortir que, pour plusieurs participants, l'apport d'un sujet consiste d'abord dans son rôle de catalyseur favorisant la prise de conscience du processus de penser et, en ce sens, n'importe quel sujet peut contribuer à alimenter le dialogue, le sujet/thème est en fait accessoire alors que le processus est fondamental. Toutefois, pour certains participants, plus ce catalyseur leur est signifiant, autrement dit, plus le contenu/sujet les intéresse, plus ils se sensibilisent au fonctionnement de la pensée, plus ils s'impliquent.

Qu'on en discute 10, ou 15 ou 30 minutes, qu'on le traite de façon superficielle ou en profondeur, l'intérêt que je trouve, c'est que *le sujet provoque en moi, en ce qui concerne la conscience du processus ou des effets que ces échanges ont sur moi.* / Ce n'est pas un sujet qu'on discute mais les valeurs derrière les sujets qu'on discute. [6 NH5.p2.2 -V6 : 380 - 380 et 14.162 NH5.9.3- V14 : 353 - 353]

Le sujet peut être n'importe quoi. [4.3 NH6.1.2 - V4 : 10 - 10]

Moi, quand le thème me touche plus, ou m'accroche plus, que je suis capable plus de voir "Regarde donc! comment ça que je suis en réaction?", ou bien analyser mon processus de penser, que quand c'est un thème plus conceptuel. [4 NF3.p1.1 - V4 : 232 - 232]

Cependant, le sujet peut constituer, selon certains participants et selon notre observation propre, un piège qui détourne de l'observation du fonctionnement de la pensée : notre habitude d'échanger des opinions, de philosopher sur un sujet peut dissiper notre attention au regard de la prise de conscience du processus de penser, des présupposés et des croyances. À cet effet, certains participants n'ont pas hésité à préciser qu'ils ne viennent pas au dialogue pour apprendre sur un thème quelconque.

Je reste, pour ma part, du moins convaincu que le sujet n'importe pas, c'est ce qu'on regarde par l'intermédiaire du sujet / et le piège quand on amène un contenu, c'est que on s'embarque sur la réflexion philosophique, à la rigueur, on fait un échange de produits, et à mon sens, on ne fait pas de dialogue quand on fait ça. [14.148 NH8.3 -V14 : 317 - 318]

Parfois il y a des thèmes qui nous accrochent, tellement inutilement que le processus d'observation, de méta-observation devient plus difficile. [NH5.p.1.2; - V4 : 227 - 227]

Les thèmes de certaines séances, amenés librement par les participants, à compter de la troisième séance étaient souvent en lien avec le dialogue⁵⁰, révélant un certain besoin de co-clarifier la pratique du dialogue selon l'esprit et le sens de Bohm. Il est aussi ressorti que les échanges portant sur un sujet en lien avec le dialogue de Bohm permettent de comprendre davantage le sens du dialogue pour le pratiquer.

La question qui était posée sur la confiance et les échanges, je trouvais que *ça vient enrichir* pour nous la *perception du dialogue*. [6.146 NH3.7.1 - V6 : 366 - 366]

J'aime le propos qu'on discute [dialogue et confiance] parce que si on veut dans l'esprit et le sens de Bohm en arriver à s'engager dans une réflexion sur le processus de la pensée, c'est bien important de voir le processus de la pensée comme étant une boucle qui unit les gens. [6.16 NH5.6.3 -V6 : 26 - 26]

Moi je trouvais que *le sujet du dialogue est une question que je me suis posée au début. / Le fait d'écouter les gens, ça me fait avancer*. [4 NF10.p1; p1' - V4 : 245 - 246]

Résumé et interprétation :

Pour certains participants, certains contenus contribuent à faciliter la pratique du dialogue, notamment les contenus en lien avec le dialogue et ceux qui intéressent, en ce sens qu'ils sont susceptibles d'amener les participants à questionner ce qui semble être à la base de leurs réactions cognitives et émotives : les croyances, les présomptions, les modèles mentaux, les valeurs et les préjugés. Cependant, l'apport du sujet consiste essentiellement dans son rôle de catalyseur pour l'observation du processus de penser et, en ce sens, peu importe le contenu; ce qui est fondamental, c'est d'observer ce qu'il provoque comme prise de conscience du processus de penser et de communiquer ensemble. Un sujet /contenu peut également être un piège détournant l'attention du dialoguant de l'observation du processus, rejoignant tout à fait Bohm qui insiste sur le fait que l'objectif du dialogue n'est pas d'analyser les choses, ni de gagner un argument ou d'échanger des opinions.

⁵⁰ Dans le résumé de l'expérimentation, présenté au chapitre 4, nous pouvons relever plusieurs séances portant sur les sujets en lien avec le dialogue, S1- les notions de base du dialogue tel suspension, proprioception; S2- co-construire l'espace dialogique; ces deux thèmes étant amenés par la chercheuse; puis amenés par les dialoguants : S4- ce que veut dire dialogue pour les participants; S5- les intentions au dialogue des participants; S11- le dialogue de Bohm et le cadre philosophique de Krishnamurti, S12 – dialogue et conscience, S14- dialogue et la gestion de la parole.

5.1.3.2 Le processus

Pour plusieurs participants, pratiquer le dialogue, c'est s'engager dans un processus. Pour prendre conscience du processus de penser, on s'interroge sur ce qui se passe au moment où ça se passe. On est ainsi dans un processus.

Je vois tous les rencontres comme *un processus*./ Et à chaque rencontre, je constate qu'on fait un pas de plus, un pas appréciable, vers cet idéal qu'est le dialogue de Bohm [6 NH7.p1.1; 1.2 - V6 : 416 - 417]

Le dialogue est un *processus* [6 NH5.p7 - V6 : 433 - 433]

L'intérêt que le sujet provoque en moi, en ce qui concerne la conscience du processus de penser ou des effets que les échanges ont sur moi me fait dire que *le dialogue, c'est de l'ordre du processus*, et on s'interroge sur ce qui se passe. [FH2.p2.1;2.2 - V6 : 387 - 388]

Le processus, cette conception de pratiquer le dialogue, nous change là dedans. [4.7 NH3.4.1 - V4 : 199 - 199]

La conception même du dialogue comme un processus semble faciliter son appropriation. Des participants, particulièrement ceux cités ci-dessus, comprenant le dialogue comme un processus, acceptent des blocages ou frustrations de divers ordres et les considèrent comme matériaux alimentant l'observation et l'investigation des processus mentaux.

Si on prend une convention de gestion de la parole, c'est sûr qu'il n'y aura pas de blocages, mais les blocages que nous vivons ici, reflètent dans une large partie les blocages que nous vivons à l'extérieur de cette salle, lorsque nous causons, quelque soit le lieu, avec les gens. On rencontre les gens qui monopolisent la parole, qui te coupent la parole, qui réagissent de façon, disons, négative à ce qu'on dit, et souvent même, on est pris par les frustrations nous-mêmes. Le dialogue, lorsqu'on continue comme ça et qu'on arrive collectivement à trouver une autre façon de faire par rapport aux blocages que nous avons, nous aurons appris nous mêmes, sans le savoir, peut-être individuellement et collectivement, à nous ajuster, à adopter une autre attitude, à nous comporter différemment, lorsque nous sommes amenés à pratiquer le dialogue ou à dialoguer avec les gens, que ce soit ici ou en dehors. Et ce qui se passe comme blocage, que nous critiquons, presque à toutes les séances et que nous pensons défaire avec des propositions comme ça, sont pratiquement, disons, ce qu'on a à gagner ici, en fait ; pensez-y, ça constitue la moelle même de toute cette activité du dialogue ici [14.24 NH7.1.1'; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5 - V14: 106 - 108]

En comprenant le dialogue comme un processus, le participant semble être davantage prédisposé à être avec ce qui se passe, sans résistance ni évitement, à accepter la tension et la frustration, pour prendre conscience des patterns interactionnels qui bloque le "penser et communiquer ensemble"

Interprétation du vécu processuel :

Indépendamment du sujet, l'exploration du processus qu'on vit, je le trouve *très riche*, que je partage avec les fibres que j'ai. [14 NH3.p.4' - V14 : 453 - 453]

Observation et prise de conscience d'un pattern interactionnel réactif entretient la boucle actions/réactions :

Je suis en mesure de comprendre la dynamique parce que je suis dedans, moi aussi. Et c'est ça que je trouve de particulier. / C'est une bille. Change les acteurs, c'est la même patente. / C'est ça que je vois. Mais j'étais moins frustré qu'avant, même je trouve ça le fun. C'est nouveau. Je me dis maintenant: "le pattern, c'est un incitatif et d'autres qui réagissent. Ce n'est pas juste l'ennemi est là et c'est nous-mêmes qui nourrissons". [14.147 NH3.10.5-10.6 - V14 : 312 - 314]

Des prises de conscience du processus, des réflexions et le partage des réflexions⁵¹ alimentent la compréhension individuelle et collective du processus et soutiennent la pratique du dialogue axée sur le processus.

Peut être qu'on n'a pas atteint l'idéal tel que Bohm l'annonce, mais quand même, on remarque qu'il y a des apprentissages, il y a des gens qui font des réflexions et redonnent ça au groupe, ça c'est un pas. [6 NH7.p1.3 - V6 : 418 - 418]

La prise de conscience du fait que nous avons tendance à "se voir en dehors de", qui nous rend victime de boucles actions/réaction qui s'amplifient, nous rend davantage vigilant à cette tendance pour apprendre à s'en détacher.

On est pris en otage par quelque chose qui nous appartient et puis qu'on entretient, qui est là. Mais en général, on le sépare de nous, parce qu'on l'attribue à quelque chose à l'extérieur de nous, à une autre personne. C'est nous autres. C'est ce qui m'apparaît important, et intéressant par rapport au dialogue de Bohm ou au processus de penser, car c'est ce processus qui entretient ça. / Et il y a un autre processus qui veut que l'on se sent pas responsable de ça. On attribue ça à quelque chose d'autre. Et tant et aussi longtemps qu'on attribue ça à quelque chose d'autre, on est fait. Ce processus va se promener, il va s'occuper de nous autres. / Si je me mets en dehors, je dis que ce n'est pas de ma faute. Je suis fait. Mais si je prends conscience de ce qui se passe, c'est moi et d'autres qui en sommes responsables de ça, c'est à dire que j'ai créé ça, donc je pourrais recréer d'autre chose, peut-être. / Puis la réflexion est intéressante là dans le sens de Bohm. Qu'est-ce qui nous ramène inlassablement là ? on revient à ça, comment ça se fait ? Et on se prétend des personnes libres, capables de penser, d'agir comme on veut. Pantoute! , on est victime de ce qu'on est. [14.162 NH5.9.4-9.6 - V14 : 355 - 358]

Ce soir, on est assez d'accord qu'il y a quelque chose de commun, une masse informe innommée, innommable, qui nous attache, qui est nous, dont on voudrait se dissocier mais on pourrait jamais s'en sortir si on le voit pas. Et peut-être on pourrait faire un effort pour nommer, cette chose ou son contenu. On ne peut pas avoir tout d'un coup, instantanément.

⁵¹ Réf. Catégorie Réflexions-Méta-réflexions

On n'est pas rendu là mais on pourrait peut-être analyser cette masse informe de préjugés, de présupposés qui nous attache culturellement, qu'on ne voit pas, qui nous font toujours tomber dans les mêmes choses. Commencer à regarder ça . [14.163 NH4.6.1; 6.2 - V14 : 360 - 361]

Ou encore, la prise de conscience de l'incohérence de notre penser, produisant des résultats contraires à notre intention : nous pensons et agissons d'une façon telle qui crée et maintient ce que nous voulons éviter, sensibilise à l'importance d'accorder attention à notre intention et à être vigilant aux processus automatiques de notre penser pour ne pas agir en incohérence avec ce que nous visons.

J'ai décodé dans ton intervention, quelque chose qui dit : " NF4, je ne veux pas adhérer, mais mon comportement fait que j'ai remonté tout ça. " C'est comme si l'attitude que tu as, en présentant ce que tu présentes, à mon avis, c'est une attitude semblable à l'attitude que tu reproches à NF4. / Il y a quelque chose, une espèce une boucle qui s'amplifie . Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, et derrière tout ça, il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé. Je trouve ça intéressant, il me semble derrière tout ça, quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là. Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 NH5.5.1;14.20 NH5.4.2 - V14 : 89 - 90; 92 - 92]

Notons la qualité de la réflexion émise. Elle relève une “tendance incohérente”, la reconnaît comme commune à la plupart des participants, incluant celui qui fait la réflexion, pour apprendre ensemble sur le processus de penser et non comme un jugement sur la personne ayant produit cette “erreur”. L'intention est mise sur les processus mentaux que le groupe apprend à explorer ensemble dans le but de l'amener vers une plus grande cohérence.

Cependant, la pratique du dialogue axée sur le processus, sur ce qui se passe au moment où ça se passe, est “difficile” pour certains participants. Pour certains, trop dialoguer sur le processus vécu “sature”; pour d'autres, un dialogue trop axé sur le processus, permet de prendre conscience, de voir comment on est, comment on réagit, mais c'est frustrant, voire piégeant, lorsque ce sont des mêmes vécus qui se répètent.

Et, moi j'étais l'une de celles qui depuis longtemps, voyait à travers le processus quelque chose de très positif, tant pour moi que pour le groupe, je suis arrivée à un point de saturation. [14.11 NF9.2.5 - V14 : 48 - 48]

Moi je voudrais exprimer un peu ma frustration par rapport au processus. Je ressens beaucoup ce soir, et deux trois semaines. Je trouve ça dur. Le processus, d'accord, on voit comment qu'on est, comment on réagit, mais c'est toujours par rapport à la même situation. C'est là que je *trouve piégeant*, et pas intéressant à la longue. Pour moi le dialogue ce n'est pas uniquement de reposer uniquement sur un processus. C'est bien reposer sur un processus, mais on le fait après un certain moment, après un certain échange, un dialogue, puis là on s'interroge, regardons ce qu'on fait. [14.122 EF1.1.1-V14 : 279 - 279; 14.124 EF1.2.3 - V14 : 287 - 287 ; 14.138 EF1.4.3 -V14 : 293 - 293]

Ce qui rend encore plus “désagréable” à vivre par certains participants, c’est que le “dialogue axé sur le processus” semble parfois être un phénomène qui se passe sans que le groupe puisse l’expliquer, alors que certains participants voudraient bien mieux dialoguer sur un sujet/contenu.

C'est vrai, on a eu des sujets, l'amour, la conscience, puis *on tombe dans l'engrenage*. Pourquoi systématiquement ? je ne le sais pas! Nous aussi [*le groupe Dialogue Québec*], on tombe dans l'engrenage bien souvent. [14.152 EF1.8.3 - V14 : 327 - 327]

Pourquoi on retombe dans l'engrenage ? pourquoi on sort du sujet ? pourquoi on retombe dans le pattern ? pourquoi ça se passe comme ça ? [14.153 NF5.8 - V14 : 328 - 328]

Une hypothèse a même été formulée par certains participants à l’effet que ce “pattern” a été opté par défaut, au sens où le groupe a probablement un penchant pour le processus par le fait même de ses inadéquates habiletés d’investigation dans un contenu ou un sujet :

Mais c'est un piège, on ne veut jamais aller se lancer dans du contenu, mais on veut rester dans notre petit cercle à se regarder aller. *Parce que on ne manque pas notre coup!* [14.165 EF2.10.6 - V14 : 372 - 372]

On est très habile à aller dans le trou! On est habile, on a développé ça! on est maintenant des experts à triturer ça, ce problème là! Mais aller pondre un sujet, l'explorer puis se creuser la tête pour voir où ça nous mène, ça, ça demande quelque chose, c'est extrêmement difficile! [14.166 NF5.10 - V14 : 373 - 373; 14.168 NF5.12 - V14 : 375 - 375]

Je pense qu'on est peut-être très habile puisqu'on a passé beaucoup de temps à s'interroger sur la façon dont on procède; je ne dis pas que c'est inutile, mais ça ne devrait pas nous conduire à un sujet commun, une pensée émergente, surtout quand on discute de la façon dont on fonctionne [15.30 NF7.1.1 - V15 : 67 - 67]

Résumé et interprétation :

La pratique du dialogue de Bohm, orientée vers l’observation du processus de penser, attire l’attention des dialoguants sur la dynamique de ce qui se passe au moment où il se

passé, c'est-à-dire sur *le processus* tant individuel que collectif. L'énoncé "trop sur le processus" fut proclamé par certains participants. Cela indique selon nous une difficulté à maintenir la présence attentive à ce qui est, à contenir la tension et la frustration. La même difficulté a aussi été relevée par Cayer (1996), la catégorisant comme un équilibre à gérer entre "processus et contenu".

La mise en lumière de la pertinence des interventions dans la perspective du processus témoigne que la pratique du dialogue orientée sur ce qui est, c'est-à-dire sur le processus, est plutôt "facilitante". En fait, cette pratique constitue la moelle de l'exercice dialogique, même si au niveau conversationnel (contenu), la frustration et la tension peuvent en résulter.

Bohm a fréquemment décrit le dialogue comme un processus, voire un processus déplaisant, cependant fondamental, qui affecte à un niveau profond ceux qui y participent. « *Cette exploration permet aux personnes de participer à un processus qui dévoile leurs succès et leurs échecs sur le plan de la communication et qui peut aussi révéler les étranges "patterns" d'incohérence qui les incitent à éviter certains thèmes ou encore à soutenir et défendre à tout prix leur opinion.* » (1991, p.1). Si le groupe passe à travers ce processus du dialogue, défini essentiellement comme un processus d'écoute de toutes les opinions et d'investigation profonde de ce qui est derrière, sans convaincre, persuader ou faire valoir une opinion, une croyance, les structures de défenses et d'opinions peuvent s'écrouler et il pourrait y avoir un mouvement cohérent de la communication (1986, p.11). Citant Krishnamurti qui disait que "être" c'était "être relié", Bohm (1986, p.14) rappelle que « *vous deviez penser / ressentir tous les processus mentaux et les travailler à fond pour parvenir à autre chose. [...] Des choses difficiles peuvent se produire chez quelques-uns; vous devez y travailler.* »

« Je veux vous décrire ce qui peut arriver dans un dialogue, si nous persévérons et passons ensemble au travers des phases déplaisantes du processus. Dans un tel dialogue, toute cette structure de défenses et d'opinions peut s'écrouler; et soudainement le sentiment peut se transformer en un sentiment de camaraderie, d'amitié, de participation et de partage – parce que le fait est que, lorsque nous partageons toutes ces opinions, nous participons tous à la même chose. Nous retirons d'une conscience commune et nous y prenons part. Il y a un sentiment de participation. » (1986, p. 11)

Nous retenons que le processus est fondamental dans le dialogue; le vécu d'un processus dialogique peut être source de frustrations et de tensions; dans un tel processus, les patterns d'interactions constituent des matériaux bruts de l'observation, de l'investigation du processus de penser et des prises de conscience. Cependant, il demeure essentiel pour les dialoguants d'être vigilants, comme l'a indiqué un participant d'expérience, afin ne pas tomber dans le piège que constitue la focalisation sur un discours sur le processus, lequel serait alors une sorte de refuge, de mécanisme d'évitement de l'exercice d'approfondissement et de questionnement.

5.1.3.3 L'implication du participant : non évitement, risquer et confronter

L'approfondissement dans le processus implique le dialoguant à tous les niveaux de son être : cognitif, émotif et sensitif. C'est en s'impliquant que le dialoguant peut tirer avantage de l'exercice. En effet, il sera ainsi plus apte à prendre conscience et à permettre au groupe de prendre conscience du processus de penser. S'impliquer renvoie tout d'abord à ne pas éviter, demande un certain courage associé au risque et à la confrontation.

a. L'évitement

L'évitement touche différents aspects. Le premier semble résider dans la tendance de ne pas tourner son regard vers l'intérieur pour s'interroger et se confronter soi-même au moment même où on se sent interpellé. Il semble y avoir, dans ce cas, une résistance à ce qui est désagréable ou déstabilisant, dont la source semble résider d'abord à l'intérieur de soi-même. Le second aspect renvoie à la tendance à l'abstraction, à la rationalisation, c'est-à-dire au fait de donner primauté à l'intellect en occultant le ressenti. Cet aspect est entretenu par le premier et, en même temps, il est une stratégie d'évitement qui entretient le premier aspect. Le troisième semble résider dans une certaine résistance à ne pas se dévoiler au collectif. La quatrième semble résider dans une résistance à éviter ce qui est "socialement" désagréable.

L'observation attentive de ce qui se passe à l'intérieur de soi afin de voir et constater le rôle actif du processus de la pensée, comme réponse active de nos mémoires, dans la

formation de nos réactions cognitives, émotives, et sensitives, n'est cependant pas nécessairement agréable et ne fait pas partie des habitudes que nous avons cultivées.

Comme le soulignent certains participants à plusieurs reprises :

Nos réactions, c'est à l'intérieur de nous que ça se passe, mais on ne veut pas les voir, c'est dérangeant, et on les attribue à l'autre. [12.17 NF4.5.3- V12 : 27 - 27]

Nous ne restons pas en contact avec ce qui se passe en nous, mais la plupart du temps, on pointe l'autre. Ce n'est pas l'autre, c'est ici, en soi, que ça se passe. [14.172 NF4.42.3' - V14 : 389 - 389]

Et on a beau dire que l'on a parlé énormément sans sujet [*contenu*], lorsqu'on parle de la façon dont on fonctionne, je crois que l'on a évité de parler du sujet [*de nous même*]; c'est de la façon dont on fonctionne. [15.44 NH4.2.2 V15 : 102 - 102]

Et pour éviter, une des stratégies que nous avons tacitement adoptée, et que nous déployons plus ou moins consciemment, est la tendance à l'abstraction, ou encore à l'intellectualisation.

Pourquoi on ne reste pas en contact avec cette histoire là, plutôt que de juger l'un, juger l'autre? [5. 92 NF4.4 - V5 : 361 - 361]

La présence attentive, c'est d'être en contact avec ce qui se passe maintenant, ne pas intellectualiser et puis profiler vers le jugement. [5.103 NF4.9.2 - V5 : 376 - 376]

Dans notre processus, on ne porte attention qu'à l'intellect et ce mouvement sensitif qui se passe en nous, *on ne veut pas qu'il nous dérange, on l'évite.* (12.209 NF4.64.2-64.6 - V12 : 382 - 386)

D'autre part, le fait d'éviter de parler de soi, de dévoiler qui on "est" et de s'impliquer fut aussi relevé comme tendance observée :

On ne partage probablement pas notre expérience, parce que depuis le début qu'on est ensemble, quand l'occasion se présente, de parler des choses comme celles-là, on évite. Je pense qu'il y a un instinct qui ne veut qu'on ne se mouille pas. Mais on a l'expérience. On s'est trompé combien de fois dans notre vie sur la perception qu'on a de telle et telle personne, parce qu'on avait des préjugés. [15.44 NH4 2.6 ; 2.7 : V15 : 105 - 107]

Enfin, éviter ce qui est socialement désagréable ou embarrassant comme les sujets controversés, les émotions "négatives" et les tensions.

Je suis un petit peu d'accord pour dire qu'on n'a pas creusé. Dès qu'il y avait un sujet qui était un petit peu controversé, hop... [15 NF10.p1.3 - V15 : 350 - 350]

On dirait qu'on est tous un peu paresseux, moi comme les autres, on ne devrait pas éviter des questions fondamentales. On les évite, on les esquive. [12 NF5.p1.1: V12 : 430 - 430]

Résumé et interprétation :

L'évitement semble être une stratégie adoptée par nos mécanismes de préservation d'identité et d'image sociale. L'évitement se traduit dans la tendance de ne pas tourner son regard vers l'intérieur pour s'interroger et se confronter soi-même, une résistance à vivre ce qui peut être désagréable, déstabilisant dans cette interrogation. Elle renvoie aussi à la tendance à l'abstraction, à la rationalisation, à donner primauté à l'intellect en occultant le ressenti et l'émotif. L'évitement semble résider dans une certaine résistance à ne pas se dévoiler au collectif et dans une résistance à éviter ce qui est "socialement" désagréable, comme des tensions et des controverses.

b. Risquer

Les interventions risquées sont vues comme des riches matériaux pour l'observation et la réflexion sur le processus de la pensée. À titre d'exemple, citons cette intervention "risquée" où le participant révèle ce en quoi il croit profondément à partir de son vécu et de ses réflexions, même si cette croyance confronte celle d'un autre participant :

Pour moi c'est impossible...c'est absolument impossible et non souhaitable! [en réponse à l'intention de « développer cette capacité d'entrer en contact direct avec le cœur de la personne », exprimé par un autre participant]... J'ai débordé, et c'est en partie, parce que j'ai souvent rêvé de ce que tu dis, de ce contact direct, sans passer par la tête. Pouvoir sentir l'essentiel, c'est un souhait, c'est le summum de la vie. Dans l'adolescence, j'ai eu une expérience comme celle là. Je pensais vraiment pouvoir ressentir au fonds, être au cœur de cette expérience. Et j'ai gardé ça comme souvenir pendant de nombreuses années. Mais j'en ai fait une chose, après que j'ai souhaité poursuivre, aller chercher. Cette fin de semaine, j'en suis venue à la conclusion que c'est dangereux; je pense que c'est dangereux de penser au delà des moyens qu'on a pour communiquer, pour rentrer en contact direct avec l'autre, qui sont les paroles, les activités, les contacts physiques. On peut avoir des idées, des idéaux très élevés puis en fait, faire des choses très opposées à ces idéaux qu'on souhaite, et c'est pour ça que j'ai peur, parce que c'est très facile de manipuler ces concepts plus abstraits, tel que de rentrer en contact direct avec le cœur de quelqu'un, c'est beaucoup plus facile de le faire à ce niveau là que de le faire avec la personne en chair et en os, avec les paroles qui sont devant nous, puis avec l'énervement qu'on ressent. [5.73 EF2.7 ; 5.82 EF2.8.1-2.8.7; 5.91 EF2.12.3- 12.5 - V5 : 317 - 317; 334 - 340; 357 - 359]

et leur appréciation par les participants.

J'ai été très touchée par ce que j'ai entendu. Je ressens comme un cadeau, ton intervention, [5 EF1.p1.8- V5 : 537 - 537]

C'est très important, ces interventions qui sont risquées, qui mettent de l'émotion. S'il n'y avait pas ça, le dialogue n'aurait pas la richesse qu'il a. Ces dimensions qui ajoutent énormément, ça change énormément la perception qu'on a. [5 NF5.p.2.1 - V5 : 548 - 548]

Dans l'intervention de EF2, j'ai perçu une écoute, mais aussi un contenu très important. Dans quelle mesure, nous pouvons être si sûrs, par exemple, de nos pressentis par rapport à d'autres personnes, de nos intuitions, du langage direct? Je pense que c'est un contenu important, parce que ça touche les présupposés. [5 NH4 .p2.1 -V5 : 538 - 539]

Risquer, c'est oser se confronter, même "au risque de tomber dans la discussion", de se permettre de prendre vraiment conscience de notre écart avec l'idéal du dialogue, afin de mieux s'en approprier et surtout pour aller au fond des choses.

Je ne m'attends pas à ce qu'on ne tombe pas dans la discussion, même que j'ai l'impression que quand on tombe en discussion, j'ai l'impression qu'à un moment donné, la communication se fait quand deux personnes s'obstinent, j'ai l'impression qu'on ne va pas encore loin. Laissons ça éclater. C'est de ça qu'on va retirer des leçons. On est assez conscient de la cheville que lorsqu'elle est blessée. *Quand on dérive du dialogue, d'une image, d'une interprétation, ou d'une représentation, exploitons les.* C'est ça qui nous permet de prendre conscience des écarts comme groupe qu'on a par rapport à une situation qu'on peut qualifier d'idéale. [5 NH5.p1.8-p1.13 - V5 : 505 - 555; 507 - 510]

On peut nommer ce qui nous fait vivre en dedans, on peut les déposer, ça peut nous rejoindre, mais aussi de se poser la question du pourquoi. Ça peut être au niveau des modèles, ça peut être intellectuel ça peut être au niveau du ressenti. *Il faut aller jusque là, je crois.*[11.114 NH8.8.1, 8.2 - V11 : 214 - 214]

Risquer c'est accepter de laisser déployer, et accepter les tensions, les embarras possibles :

- Pourquoi ne pas laisser éclater? [12.165 NH5.12 - V12 : 288 - 288]
- On peut laisser aller, laisser éclater [12.166 NF4.55 - V12 : 289 - 289]

L'expression plus ou moins directe de l'impatience ne m'embarrasse pas [11. FH2.p7.1 - V11 : 286 -286]

Risquer, c'est oser se dévoiler avec spontanéité, même si on peut vivre la tension qui vient avec l'appréhension du regard d'autrui :

J'ai intervenu ce soir puis je ne sais pas trop quoi faire avec ça. Je pense que j'ai pris un risque, et je ne suis pas trop sûre moi même. Je crois, je l'attribue peut-être, à tester un inconfort. Je sens comme une nervosité, une fébrilité, beaucoup de statiques de rires, ça fait un gros contraste avec ce que je ressens, parce que je me sentais troublée. ...Je me suis posée beaucoup la question " comment ça va atterrir, la façon que chacun de vous me voit. " [5 EF2.p1.1; p.1.2; p1.7 - V5 : 530 - 532 ; 536 - 536]

Ce risque a permis des vécus riches. En effet, ces vécus ont rendu possibles des observations, des réflexions et méta-réflexions⁵² sur le processus de penser dans ses dimensions collectives et individuelles. Risquer permet d'approprier la pratique du dialogue et de se donner d'authentiques matériaux nourrissant la pratique.

Le goût de risquer cependant peut-être amoindri par la réaction négative d'autrui (jugement sans suspension, résistance) ou simplement par l'appréhension du regard d'autrui sur soi.

On essaie de s'ouvrir, on risque, et des fois, on a envie d'y renoncer car quand on reçoit une claque sur la gueule, ça crée un état de choc.[12.103 EH1.10.3 - V12 : 218 - 218]

Je me suis posée beaucoup la question : comment *ça [mon intervention risquée]* va atterrir, la façon que chacun de vous me voit. [5 EF2.p1.7 - V5: 536 - 536]

Le goût du risque peut être inhibé par nos modèles de comportement sociaux normatifs.

Je remarque qu'à un moment donné, comme groupe, il y a quelqu'un qui s'implique, qui risque. Et puis ça réveille chez certaines personnes un sentiment. Puis il y a une dualité qui s'installe. Puis après les choses se calment, puis après ça on revient, puis là c'est comme il y a un sentiment de culpabilité qui flottait, et les gens se mettaient à s'excuser, ou très près. [6 NH5.p4.1 - V6 : 400 - 400]

Je vois des modèles mentaux du type "oups, oups, tiens, ça chire là, la discussion, ça commence à être rough là, puis on se retire car on veut maintenir des relations, appelons les, correctes ".[5 NH5.p1.14 - V5 : 511 - 511]

Le goût du risque, par contre, semble être soutenu par la conception du dialogue du participant ou son intention au dialogue sous-tendant sa pratique, tel que révélée par les observations croisées entre les expressions "risquées" et l'intention/conception du dialogue des participants. À titre d'exemple :

Intention/conception du dialogue :

Dans le dialogue, il est proposé d'observer ce qui se passe dans moi et d'observer ce qui se passe dans le groupe, le plus possible. Ce qui est important c'est de prendre conscience de ce qu'on est, de prendre conscience des difficultés de la communication. [11.6.FH2.2.4; 2.8; 2.9 - V11: 16 -16; 22 - 23]; Et aussi, dans l'esprit du chercheur, mon intention est de comprendre comment fonctionne la pensée, observer le processus de la pensée, ce qu'il y a de merveilleux et de pernicieux. [5.17 FH2.2 -V5: 41 - 41]

⁵² Réf. Catégorie Réflexions, méta-réflexions

Prendre le risque de dévoiler son “interprétation” qui l’a fait “réagir intempestivement” :

Et peu importe le contenu, quand quelqu'un parle, on reçoit le contenu, mais il y a comme quelque chose qui se passe et qui va nous amener à réagir. / Alors pour moi, suspendre, questionner, c'est " qu'est-ce qui vient chercher chez moi " / et chez moi c'est " oh, c'est assez. Tu ne viendrais pas dans mon territoire, tu ne viendrais pas me dire quoi faire, ou me faire une leçon." / Dans ce sens ça, c'est une réaction intempestive que j'ai eu [6.112 FH2.6.2; 6.4; 6.5; 6.6; 6.7 - V6 : 258 - 258 ; 260 - 263]

Intention/conception du dialogue:

Lorsque j'ai entendu parler de Bohm, de son diagnostic sur l'état de conflit généralisé dans le monde et de sa perception à savoir que l'ignorance et l'inconscience de notre mode de pensée en serait la cause principale, j'ai tout de suite accroché. J'ai accroché aussi à l'idée que la seule (?) façon de travailler à la solution du problème est de commencer par acquérir soi-même cette connaissance et cette conscience de notre mode de pensée en pratiquant le dialogue selon la proposition de Bohm avec un groupe qui partage cette intention générale et commune. [NH4 -RI 4-5 NH4 -RI 4 - RI : 7 - 9]

Prendre le risque de dévoiler ses habitudes perceptuelles “biaisées par les préjugés, les filtres”:

J'ai été à l'hôpital il y a quelques semaines, et j'attendais, je voyais un gros monsieur tout rond, avec des cheveux blancs, qui avait l'air fatigué, dans ses traits, et puis, je le voyais aller dans les corridors. Je me disais : "Seigneur, il est payé pour ne rien faire! " C'était vraiment une impression vraiment négative de ce type. Et puis, une demi heure ou une heure plus tard, il s'est mis à mon service. Il le fait très bien, avec beaucoup de délicatesse et d'empressement. Encore une fois, parce qu'il était petit, gros, rond, l'air fatigué, que tu le voyais juste traîner dans le corridor, il ne traînait pas mais tu le voyais traîner. C'est pour dire qu'on peut être conscient de nos filtres; peut être que si moi je raconte cette histoire, ça aide quelqu'un d'autre(s) ici, au pluriel ou au singulier, à dire : "bien, regarde donc ça, moi je n'étais pas si conscient, que je fais aussi ce genre de chose". [15.52 NH4.3.3 - V15 : 121 - 126]

Intention/conception du dialogue :

Ce genre de question [explorer le pré-supposé, la pré-pensée] que Bohm avait l'intention que les gens se posent dans le dialogue pour essayer de voir qu'est ce qui amène cet attitude, ce désir là. Et je pense que quand cela arrive, à cause de quelle idée derrière, c'est très libérateur / Pour moi, c'est de voir qu'est ce qui est à la source de ce qui se passe, qui est révélateur. [4.68 EF2.8 - V4: 183 - 184]

Intervention risquée :

Ce qui motivait ce que je disais, c'est que je dis: "NF4, tu ne vois pas ce que tu es en train de faire." Donc, j'essaie de te dire quelque chose pour t'amener à voir... Il me semble qu'il y a des *croyances* plus valides que d'autres. / J'examine ce qui me motive, c'est comme d'amener le miroir: "regarde ". Mais j'ai l'impression que ce que t'essaies de me dire, c'est à toi que tu devrais le dire. [6.48; 6. 52 EF2.5; 6.52 EF2.7- V6 : 99 - 99;103 - 103; 105 - 105]

Résumé et interprétation :

Se dévoiler, exprimer notre opinion, nos valeurs et croyances pour les défier implique un certain risque, un certain courage pour contenir la vulnérabilité. En risquant de vivre les embarras et tensions, le participant favorise l'investigation des différences. Les modèles de comportement social normatif, l'appréhension du regard d'autrui sur soi (renvoyant à la confiance aux autres), et le besoin d'être en équilibre, en contrôle peuvent freiner le goût du risque.

c. Confronter et accepter d'être confronté

C'est lorsqu'on se sent confronté qu'on est porté à prendre conscience qu'on a des opinions ainsi que des présupposés différents, et qu'on est porté à y réfléchir, à les mettre au jour, à les défier.

Je trouve ça riche, cette situation, quand je me sens confronté. Il y a quelque chose et ça ne passe pas inaperçu. Et ça découle d'une suspension et d'une réflexion. C'est le groupe qui permet ça. [6.120 NH5.9.16 - V6 : 315 - 315]

Je crois beaucoup aux confrontations comme situations pour révéler des choses que ne seront pas révélées. C'est en ce sens que je trouve ça payant.[6 NH5.p1.1 -V6 : 377 - 377]

Et la confrontation permet de révéler les présupposés, les modèles mentaux, les croyances.

Parmi les types d'intervention qui paraissent faciliter, selon les chercheurs sur le sujet, il y en avait une qui est du type *confrontation*, à savoir qu'une personne dit quelque chose, mais tu peux essayer de demander " pourquoi tu penses de même, *c'est quoi les croyances* qui t'amènent à ces conclusions là ", la dimension confrontation est vraiment saine dans ces temps là.[11.30 NH3.1.1; 1.2 - V11 : 71- 71; 73 -73]

Cependant, la confrontation implique l'idée de ne pas imposer une façon de voir, une façon de faire, de ne pas vouloir gagner son point de vue. Au contraire, la confrontation vise à permettre d'exposer les points de vue différents et ce qui les sous-tend.

Dans la confrontation, il y a plein de points de vues, de façons de regarder différents, des aspects différents. Dans la confrontation qui est saine, c'est " expliques moi ta méthode, on va mettre ça ensemble; on va amalgamer ça. On va s'expliquer ", les deux personnes sont aussi importantes; on met en relief différentes perspectives sans vouloir plaider et *sans imposer une façon " meilleure "* [11.12 EF3.4.2; 3.4.3 - V11 : 45 - 46]

La confrontation est fonction de l'implication du dialoguant, alors que la connaissance mutuelle (des participants) et la confiance dans les autres donnent le courage de confronter les points de vues différents.

Pour moi, la confrontation est en fonction de l'implication qu'on a comme personne. [6NH5.p1.2 - V6 : 378 - 378]

Dans notre expérience, c'est la première fois que ça perce. J'ai le sentiment que c'est parce qu'on *se connaît* de plus en plus, et qu'on est de plus en plus en *confiance*, et qu'on a le *courage de nos oppositions*, et qu'on est moins résistant. [15 NH4.p1.2 - V15 : 342 - 342]

Résumé et interprétation :

Confronter, sans vouloir imposer ni gagner son point de vue, permet de faire ressortir les différentes façons de voir, d'explorer les présupposés, croyances et modèles mentaux sous-jacents. Se sentir confronté permet une prise de conscience de nos référents, modèles mentaux et valeurs. L'expérimentation a permis de constater que la connaissance et la confiance mutuelles qui se développent au fur et à mesure que se déroule la pratique donnent le courage de confronter les points de vue différents et ce qui les sous-tend. L'agent déterminant, qui rend possible la confrontation demeure l'implication du participant. En ce sens, l'évitement pourrait être à la source de la non-confrontation, du non-approfondissement, alors qu'oser prendre des risques favorise l'approfondissement.

Bohm (1986, pp.5-6) suggère le dialogue comme une exploration profonde, différente de la discussion où les gens se renvoient des idées, où l'objectif est de gagner ou d'accumuler des points pour soi (et ses idées). Dans « *l'esprit du dialogue, on ne tente pas de gagner des points ou de faire prévaloir son point de vue. Au contraire, même si on découvre une erreur chez quelqu'un, chacun gagne* ». Pour Bohm, les discussions sont limitées par des choses considérées comme indiscutables, intouchables. Le dialogue est proposé comme espace ouvert, libre pour que les indiscutables, intouchables puissent être librement explorés, confrontés et défiés. Avec la pratique, « *les gens ne pourront pas continuer à éluder les questions dérangeantes* ». Si nous retenons que l'exploration des indiscutables et des intouchables est essentielle, nous devons privilégier la confrontation qui rend possible l'exposition de toutes les opinions et de ce qui les sous-tend. La confrontation

contribue à construire le réservoir commun, où toutes les opinions peuvent être écoutées et défiées par tous. Elle nourrit la multirationalité. Elle permet de révéler à chacun des aspects qu'il n'a pu voir et c'est dans ce sens que le dialogue peut contribuer à des prises de conscience, à un approfondissement puis à un enrichissement à la fois individuel et collectif. « *Si nous commençons à confronter ce qui se passe dans un groupe comme celui-ci, nous possédons un genre de noyau atomique qui reflète ce qui se passe dans la société toute entière* » stipule Bohm (1986, p. 7).

5.1.3.4 La structure du dialogue

Le dialogue, comme espace libre et ouvert où tout propos peut être amené, ainsi que le grand groupe, qui constitue sa structure, prédisposent en quelque sorte l'exercice d'approfondissement. Nous référons ici au rythme de prise de parole, à la diversité des façons de s'exprimer et de prendre la parole ainsi qu'à la diversité des propos amenés.

a. Le rythme

Le rythme collectif rapide de la prise de parole a été souligné dès la première séance de l'expérimentation, où certains ont manifesté leur difficulté avec un tel rythme. Ces observations se sont répétées le long de l'expérimentation par d'autres participants. Il se manifeste par l'absence fréquente de "silence" entre les interventions, ainsi que les fréquentes coupures de paroles manifestées au cours de la majorité des séances de pratique. Il a constitué même le thème d'une séance entière de dialogue. Ce rythme, de l'avis de certains, ne favorise pas la participation de tous.

On part d'une observation commune, on pourrait le contester si on le veut, à l'effet que notre rythme général est trop rapide pour plusieurs, et qu'il n'est pas probable qu'on parvienne à diminuer ce rythme sans prendre des moyens un peu particulier, à cet effet. [14.2 NH4.1.2 - V14 : 6 - 6]

Moi même, j'ai dit, dans un feedback, je trouvais ça difficile de prendre la parole dans le groupe, au rythme où ça allait. [14.10 NF3.1.2 - V14 : 34 - 34]

Je suis comme vous, je me bute aux mêmes obstacles qu'on rencontre ici : le rythme et la parole. [14.10 FH2.1.3 -V14 : 41 - 41]

Le rythme rapide, de l'avis de plusieurs, ne donne pas une opportunité égale aux dialoguants d'amener ce qui les interpellent pour investigation collective et à la limite,

une personne “rapide sur la gâchette” peut facilement monopoliser l’espace, amenant au modèle d’échanges autour “d’une seule personne”.

- J'ai envie de te dire [EF1] qu'il y a s'il y a un sujet qui t'intéresse, qu'est ce qui t'empêche de le proposer ? [14.151 NF5.7.1 : V14 : 325 - 325]
- Parce que d'abord on n'a pas le temps, la plupart du temps, ça commence très très vite [14.152 EF1.8.1-V14 : 323 - 323]

Que la parole soit donnée à la personne qui se trouve à sa gauche, de sorte que ce ne soit pas que la personne rapide sur la gâchette et que ça ne mobilise pas la discussion autour d'une même personne. [14.3 NF9.1.2-V14-14]

Le rythme rapide se traduit par les fréquentes coupures de parole qui ne favorisent pas la compréhension et l’approfondissement.

C'est qu'il faut peut être favoriser un certain creusage en profondeur c'est de laisser les gens s'exprimer jusqu'au bout au lieu d'interrompre de façon inopinée. [12 NH7.p1.3- V12 : 453 - 453]

Quand on coupe, cela m'agace énormément. Pourquoi ? parce qu'il y a des interventions qui sont très intéressantes. Laisser les gens aller au bout de ce qu'ils ont à dire, et même si on ne comprend pas, parce que d'autres vont éclairer la question et nous amener à comprendre mieux. [12 NH2.p1.1 - V12 : 432 - 432]

Ce rythme rapide contribue à la perception, par certains, à juste titre ou à tort, qu’il n’y a pas d’écoute, et dans le cas de coupures répétitives de parole en provenance d’une même personne, à la perception d’un sentiment de non-respect.

Je ne sais pas, NH3, mais tu as intervenu assez rapidement que je pense *qu'il n'y a pas eu d'écoute* pour ce que j'ai dit. [15.89 NF4.15- V15 : 200 - 200]

J'ai envie simplement de déposer que, quand NH4 a pris la parole, rapidement, après mon intervention, la vitesse, j'ai eu une douche froide. L'interprétation que je fais, c'est que pendant je parlais, il préparait son intervention [5.32 NH1. 3.1 - V5 : 161 - 161]

Ce mode là [*vitesse de prise de parole*] ne me permet pas d'explorer bien loin, d'aller bien haut dans la stratosphère. Ça fait référence aussi à, je dirai, " j'ai besoin qu'elle écoute, qu'elle ait du respect ". Quand je ne me sens pas respecté, c'est incroyable comment je peux agir de la même façon aussi . À ce moment, j'amène ma bûche dans le feu. [12 NH3. p1.6; p1.7 - V12 : 449 - 450]

Un rythme trop rapide ne donne pas un temps qui semble nécessaire à l’écoute, à la suspension et à la réflexion, comme l’ont fait ressortir certains participants dès la première séance de l’expérimentation.

La suspension, je la vois dans le temps, ça prend du temps pour que ça descend. / Ça ne descend pas chez moi, je comprends ce que dit NF9 mais ça n'a pas de temps pour descendre. Et moi, je n'ai pas le temps pour recevoir; je ne peux pas le percevoir, sinon qu'en partie, *et tout de suite, il y a autre chose!* La notion de temps me préoccupe. / *Suspension me dit temps.* [EF3 - V1 : 162 - 164 - codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Moi, avant que ça se traduise en moi ce que je reçois de l'autre, *il y a comme un moment qui n'est pas donné.* / Et ça, pour moi, dans le dialogue, j'essaie d'être attentive à la suspension. *Mais ce temps là n'est pas là.* [EF3 - V1 : 166 -167 - codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Le rythme trop rapide des échanges, en combinaison avec le nombres de personnes (différentes interventions) rend difficile la double écoute : écoute totale de soi et écoute de ce qui se passe dans le groupe, rendant difficile l'approfondissement dialogique.

Je n'ai pas l'espace et je n'ai pas le temps et pour mon rythme à moi, ça n'arrive pas à descendre assez, et je n'arrive qu'à avoir une préhension intellectuelle, pas une préhension totale. Cela me coupe d'une partie de moi [EF3 - V1 :167 - 167; codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Avec mon expérience de quelques séances de dialogue, si je n'ai pas le temps de faire descendre en moi, je trouve ça difficile. Mon intuition me dit que c'est important, mais si on ne fait pas ça, on va toujours vivre à ce niveau de préhension intellectuelle seulement [NF9 -V1 : 169 - 169; codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Quand c'est un feu roulant, on embarque dans le feu roulant, mais là, on oublie à un moment donné qu'est-ce qui se passe en nous, parce que notre énergie est pompée par le suivi du processus des arguments qui sont apportés. Je pense qu'on discute à ce moment là et j'ai tendance à perdre le fil de l'esprit du dialogue à l'intérieur de ça, d'être capable de saisir ce qui se passe en même temps en moi, qui me demande déjà, en quelque part, de segmenter ma pensée en ce qui se passe en dedans et, d'écouter en même temps. [NH8 - V1 : 177 - 177 - codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

On ne va pas en profondeur, avec le nombre de personnes qu'on est et en un temps aussi court de deux heures. [15 NH6.p1.1 - V15 : 346 - 346]

Résumé et interprétation :

Le rythme rapide des échanges a été mentionné à différentes séances comme étant une difficulté pour certains dialoguants. Pour ces derniers, un rythme trop rapide ne favorise pas l'écoute et une appréhension totale des propos de l'autre qui vient quand on a le temps de se laisser imprégner de ces mots; bref, le rythme rapide ne favorise pas la suspension. La vitesse avec laquelle un dialoguant prend parole donne parfois lieu à une perception d'une non-écoute de l'autre. Dans le cas limite, ce rythme se traduit par les

coupures de paroles qui entravent l'écoute, la compréhension et le questionnement. Les coupures de paroles répétées en provenance d'une même personne sont associées à une attitude de non-respect. Enfin un rythme trop rapide des échanges ne favorise pas la prise de parole et la participation de tous.

b. La compréhensibilité / l'accessibilité / la recevabilité du propos

Dans l'espace ouvert qu'est le dialogue, la difficulté de saisir le registre de l'autre, de comprendre son message afin d'entrer en dialogue et investiguer ce qu'il amène, fut quelque fois mentionnée dans l'exercice d'approfondissement.

Dans la communication, une des difficultés, c'est de saisir le registre de l'autre; est-ce un registre affectif, intellectuel, sociologique? C'est de délimiter un peu le terrain et à partir de ça, comment on va jongler avec ça, et on peut changer de terrain. Mais, à prime à bord, ton terrain, je ne le situe pas trop là. [6.17 EF3.2.2; 2.3; 3.4 - V6 : 33 - 35]

Il y a quelque chose que tu [NH6] as en arrière de la tête, mais je ne réussis pas toujours à saisir. Tu as essayé d'expliquer mais j'ai toujours du mal à le saisir. Qu'est ce qui te "chicane" ? il y a un non dit là que je ne saisis pas. Pour pouvoir en discuter, il faut que qu'on saches ce que tu en penses. Et delà échanger. [6.86 NH2.1.1, 1.2, 1.3 - V6 : 182 - 184]

Qu'est ce que tu veux entendre par d'où ça vient ? je ne comprends pas / Je ne comprends rien/ Je trouve important de dire que mon niveau de compréhension n'est pas là. Y a-t-il moyen que quelqu'un m'explique autrement ? [4.49 NF1.3 4.55 NF1.4.1; 42 - V4 : 155-155; 164 - 165]

L'incompréhension d'un propos peut entraver l'écoute du dialoguant.

J'étais en réaction parce que je ne comprenais pas, et que c'était à un niveau qui me dépassait complètement. Je suis complètement coupée de l'écoute, complètement! [4 NF1. p1.1 - V4 : 224 - 224]

La compréhension /sensibilité au registre de l'autre renvoie, d'une part, aux difficultés associées à la compréhension du langage, au vocabulaire utilisé et au décodage du message pour en faire sens.

Ce que j'entends, je me dis, on a un problème de vocabulaire, et c'est pour ça que nous nous ne comprenons pas, que tu sembles ne pas avoir été compris par le groupe. Est-ce que c'est ça que j'entends? ça se peut ? [14.173 NF1.3 - V14 : 391 - 391]

Tout ce qui est arrivé depuis de nombreuses semaines, c'est arrivé parce qu'on a un problème de communication, de compréhension du vocabulaire utilisé. C'est une question que je pose, présentement. Est-ce que ça se peut que ce soit ce problème là? Parce que tu

apportées des précisions, en disant " ce que je veux dire c'est...", c'est plus compréhensible.[14.175 NF1.4.1; 4.2 - V14 : 393 - 394]

Elle renvoie, d'autre part, à la recevabilité et à l'accessibilité d'un propos en contexte de pratique du dialogue.

// Pour moi, ce qui est dit ne m'est pas accessible, en rapport avec le dialogue, dans ma vie de tous les jours [12.118 NF4.39 - V12 : 241 - 241]

// Mais est-ce que tu peux dire que ce que tu nous dis régulièrement, est toujours accessible? [12.119 NH5.9 - V12 : 242 - 242]

Est-ce que tu te préoccupes de la recevabilité de ton message par rapport à ceux avec qui tu communique? [12.98 NH5.7 - V12 : 210 - 210]

Tout au long de l'expérimentation, il nous a été permis de constater que les participants, pour comprendre le registre de l'autre, leur message, leur langage et leur vocabulaire, ont eu souvent recours aux reformulations spéculatives, compréhensives ou interprétatives ou bien aux demandes d'explicitation qui sont par ailleurs témoins d'une sensibilité, d'une attention aux propos de l'autre.

Résumé et interprétation :

La difficulté de saisir le registre de l'autre, de le comprendre et d'en faire sens n'est pas pour autant un obstacle au dialogue. Elle renvoie à ce que Isaacs (1999) appelle la «vigilance à l'intégrité de la position de l'autre » et à « l'impossibilité de la comprendre entièrement » . Elle invite le dialoguant à suspendre et à se demander « comment telle position fait sens ou crée un nouveau sens dans ce qui se passe? ». Autrement dit, elle invite le participant à rechercher son à-propos en contexte de pratique de l'observation du processus de penser, "sa recevabilité". Elle invite le dialoguant à reformuler si nécessaire son interprétation, contribuant ainsi à faire déployer l'investigation collective. L'absence de sensibilité ne favorise pas le déploiement de cet effort du participant pour sortir de sa construction et aller vers une investigation dans ce que l'autre peut amener. Bohm notait justement : « *Ce qui bloque la sensibilité, c'est le fait de défendre ses présomptions et ses opinions.* » (1986, p. 14)

Examinons maintenant la cohabitation des différentes façons d'approfondir.

c. La cohabitation des différentes façons d'approfondir

La cohabitation des différentes façons d'approfondir a été la source de certaines tensions, sans toutefois entraver la pratique du dialogue. Cette sous-catégorie regroupe les sous-catégories suivantes : la tension entre la focalisation sur l'individu et le collectif, le dilemme entre prendre la parole et écouter, la tension entre l'intellect et le ressenti et la tension sous-jacente aux présupposés fédérateurs.

c1. La focalisation sur l'individu versus le collectif

Dans notre expérimentation, la focalisation sur l'individu versus le collectif qu'a relevé Cayer (1996) s'est présentée sous deux formes. Le premier aspect du dilemme individu-collectif se traduit par un thème amené par un dialoguant faisant de lui le principal interlocuteur autour duquel se déploient des échanges entre ce dernier et les autres dialoguants. Une sorte de dilemme qui confronte le principal interlocuteur vivant le sentiment d'être sur la sellette, d'une part, et le sentiment, d'autre part, qu'il est nécessaire dans le dialogue d'aller vers l'approfondissement des motivations et des intentions, de retourner au groupe plutôt que de se coller à celui ou celle qui dépose :

On a tendance à me poser la question. Arrêtez de parler à moi. Parlez à vous-mêmes, réfléchissez comme d'habitude. Ce n'est pas parce que j'ai amené le sujet qu'il faut toujours parler à moi là. [6.34 NH6.21 - V6 : 71-71]

Le second aspect du dilemme individu-collectif se traduit par une certaine tension existant entre un questionnement à deux versus un modèle de dialogue plus participatif. Pour certains participants, leur vision du dialogue, comme démarche collective d'investigation, les rend "sensibles" à une investigation prolongée et des échanges serrés à deux, laissant les autres participants revêtir le rôle de "spectateurs". Le dialogue à deux n'a pas la même dynamique que le dialogue en groupe. L'investigation collective semblerait plus cohérente avec l'esprit du dialogue.

//Mais moi je ne vois pas comme ça le dialogue. Si on cherche à creuser chez une personne, alors le dialogue se déroule autour d'une ou de deux personnes [6.26 EF1.3 - V6 : 62 - 62]

J'abonde dans la proposition de privilégier le dialogue collectif. Faire à deux, c'est incohérent avec dialogue [11.69 EF3.8 - V11 : 141 - 141]

Tantôt, quand je posais la question : " Voyez-vous une différence ? ". La différence que je vois c'est, il me semble, à un moment donné, *on parlait, on parlait, à ce que j'appellerais*

moi, genre d'entité de groupe, de quelque chose de plus conscient que chaque individu et ça donne une forme de communication qui est différente. Et puis il y a eu d'autres interventions, c'étaient des interventions d'individus à individus, je me suis demandé, qu'est-ce que je fais là ? est-ce qu'il y a du pop-corn ? et je me dis que ce n'est plus la même dynamique. [14.147 NH3.10.4 -V14 : 311 - 311]

Pour d'autres, l'investigation à deux ne semble pas contredire l'esprit du dialogue; il s'agit plutôt de ne pas être "victime" d'un modèle de ce que pourrait être le dialogue, de ne pas se laisser emprisonner par "une façon seule de faire".

//On part avec la prémisse de comment le dialogue devrait être. Bohm prévient que le Dialogue peut se faire à deux, en observation de ce qui se passe, il peut se faire en groupe, il peut se faire seul. C'est bien ce qu'il dit? Donc, EF2, quand tu nous apportes ça, ce que je vois, ce que nous pouvons observer, c'est que nous avons un modèle de comment le dialogue devrait se passer et nous sommes encore dans le modèle! [11.70 NF4.14.1; 14.2; 14.3- V11 :142 - 144]

Toutefois, l'investigation prolongée à deux est susceptible de présenter un risque de décrochage du dialogue chez certains.

Personnellement, je ne suis pas sûr qu'il faut s'imposer un bain dans le sens d'un modèle plus participatif. J'y souscris, comme je disais tantôt. / Des choses deux à deux, je peux être passionné par le truc, mais si je n'ai pas la chance d'y embarquer ou d'y participer, peut-être qu'à un moment donné, je vais me fatiguer. Je me dirais : bon, j'aurai envie, ainsi de suite. Mais l'exercice n'est peut être pas d'arriver à un consensus par voie de majorité ou autre, sur le bain ou sur la façon d'être du dialogue [11.105 NH8.7.1; 7.2; 7.3- V11 : 175 - 177]

Notre observation participante des moments de dialogue à deux, ou de "plusieurs à un", nous permettent de confirmer ce que Bohm a prévu, c'est-à-dire qu'ils sont rarement prolongés étant donné la structure grand groupe du dialogue.

Résumé et interprétation :

La tension entre la polarisation sur l'individu et la dimension collective du dialogue se présente sous deux formes dans notre expérimentation : premièrement, elle se présente sous la forme du questionnement d'un individu par plusieurs et, deuxièmement, sous la forme d'un dialogue à deux.

Nous retenons de Bohm l'idée que le dialogue est un processus créatif entre pairs. Le mouvement du processus alternant entre l'individu et le collectif résulte de ce processus continuellement en déploiement. Un tel mouvement contient ainsi des moments d'un mode à deux, des moments d'un mode concentrique (plusieurs à un) tout autant que des moments d'un mode dit plus participatif. L'expérimentation du dialogue a témoigné que la structure du grand groupe rend difficile la focalisation prolongée sur l'individu ou l'exercice prolongé d'un modèle dialogique à deux. Un questionnement collectif focalisé autour d'un individu semble davantage indiquer un miroir de quelque chose qui nous préoccupe tous, sinon plusieurs, et c'est peut-être là que l'apport du participant-facilitateur pourrait s'avérer précieux pour faire ressortir le cœur de ce qui a interpellé tous ou presque, redonnant à juste titre le caractère collectif d'une investigation apparemment vue comme focalisée sur une personne. Dans la même veine, la tension entre un modèle à deux et un modèle participatif indique plutôt d'être vigilant à ne pas être victime d'un modèle de ce que pourrait être le dialogue. *“Une fois commencé, le Dialogue devient une aventure continue ouvrant la voie sur un changement significatif et créatif”* stipule Bohm (1991, p. 15). Cayer (1996) le dit dans d'autres termes, en insistant sur le caractère sans cesse recadrant du dialogue : *« les participants ne sont pas seulement invités à défier leurs croyances et présupposés, mais ont aussi à expérimenter la pratique du dialogue lui-même défié ».*

c2. Le dilemme entre prendre la parole et écouter / intervenir et ne pas intervenir

Comme le soulignaient Senge & al. (1994), quand on parle, on ne peut ni écouter, ni s'observer, ni observer. Il est donc légitime de supposer que le dilemme entre prendre la parole et écouter habite la majorité des participants, à des degrés divers, dans leur pratique du dialogue. Dans notre expérimentation, ce dilemme s'exprime davantage en termes d'“intervenir versus ne pas intervenir” pour certains participants.

Ce dilemme se présente pour le participant qui se pose la question de la “valeur ajoutée” de son intervention pour le collectif.

Par rapport à certaines interventions, il y a une intervention qui invitait à réfléchir à la valeur ajoutée “ est-ce que ça va changer quelque chose à la situation”. Lorsqu'on parle et on dit la même chose que les autres ont dit, ça ne change rien du tout. Mais est-ce qu'on

s'est posé la question : est-ce que ce que je vais dire, va changer quelque chose ou pas? Personnellement, ce que j'essaie de faire, c'est de me poser la question : est-ce que je vais dire va changer quelque chose. [11 NH2.p1.4 - V11 : 276 - 276]

Il se présente aussi pour celui qui a l'observation vigilante et la parole facile mais qui demeure attentif et sensible à laisser de la place aux paroles et observations des autres.

Ce que j'ai observé ce soir, c'est que quand j'ai le courage de me taire, je pense à quelque chose qui paraît important qui soit dit et que je me dis, "NH4, t'as quand même assez parlé là" alors ce que j'ai envie de dire, des fois, ça prend seulement une ou deux autres contributions pour que ça soit dit exactement ou à peu près comme je voudrais le dire. [4 NH4.p1.5 - V4 : 238 - 238]

Un dilemme "post-intervention" peut habiter momentanément certains participants qui, suite à leur intervention spontanée et risquée, livre le fond de leurs ressenti, pensées et croyances. Ces participants ont pu vivre une sorte de dissonance ou de déséquilibre. Ce dilemme demeure cependant passager, lorsque le participant reçoit ultérieurement l'écho en provenance du collectif à l'effet du sens et de la contribution de son intervention dans cette "expérience collective d'humanité" que présente le dialogue, ou lorsqu'il réalise lui-même la valeur de son apport comme matériau pour tous aux fins de l'exercice d'observation du fonctionnement de la pensée.

Quand j'ai fait la confidence, je me suis beaucoup questionnée... Qu'est-ce qu'ils vont penser de moi. Puis je me dis "Du calme. Parce que ça fait partie de toi, c'est un cadeau." [5 NF7.p2 - V5 : 536 - 541]

Ce dilemme habite davantage le participant-facilitateur : doit-il ou non intervenir pour faire observer un mouvement collectif? Le fait d'intervenir risque de changer ce mouvement.

Ce soir, au début, tout de suite, après l'intervention de EH1, il y avait comme une coupure, et là j'avais comme le goût d'intervenir./ Mais en même temps, ce pourquoi je ne suis pas intervenu c'est qu'il y a comme un mouvement qui se fait dans le groupe, et souvent ça se passe comme ça./ Si j'interviens trop sur le mouvement pour faire observer ce qui se passe dans le mouvement, j'ai peur de bloquer ce mouvement, de le changer. [4 FH1.p4.1-4.3-V4 : 260 - 262]

Doit-il ou non intervenir quand la tension collective est devenue palpable entre “ processus versus contenu ” ? Doit-il intervenir ou non dans la gestion de la prise de parole lorsqu’il y a une monopolisation de l’espace ?

J’étais partagé, ambivalent entre la préoccupation d’avoir un sujet de EF3 et celui abordé, le processus du dialogue [15 FH1.p2.1- V15 :352 - 352]

Je pense qu’on doit apprendre à se discipliner. Il y a comme une énergie du groupe qui s’exprime dans ce rythme là.. [14.4.FH1.2.4 - V14 : 19 - 20]

Résumé et interprétation :

Le dilemme entre intervenir /ne pas intervenir, écouter/parler semble être un dilemme intrinsèque à la pratique du dialogue comme un exercice d’observation et d’investigation du processus de penser. Bohm (1986) ainsi que Cayer (1996) indiquent qu’il y a un genre *de momento* subtil où on n’intervient pas trop rapidement et où on ne se retient pas trop longtemps. Ce dilemme ne bloque pas comme tel l’investigation, le questionnement pour prendre conscience du processus de la pensée. Il fait partie en fait du processus “ penser ensemble ”.

« Vous pouvez parfois être sur le point de poser une question, mais quelqu'un d'autre la pose. Dans un tel cas, il s'agit probablement d'une question latente appartenant implicitement à tout le groupe. Une personne peut formuler une chose, puis une autre s'en emparer, et une autre peut la véhiculer. Si le groupe fonctionne vraiment bien, ce sera *penser ensemble* – une participation commune de la pensée – comme un processus unique. Cette pensée particulière sera formée par l'ensemble. » (Bohm 1986, p. 13)

c3. La tension entre l’impersonnel versus le personnel

Cette sous-catégorie pourrait être aussi appelée tension entre deux positions de paroles : “ parler au nom de sa voix ” et “ parler au nom de ”. Quand on parle au nom de sa voix, ou position de parole incarnée, on parle de ce qu’on pense, de ce qu’on ressent ou de son expérience. Quand on parle “ au nom de ”, la position de parole est distante, formelle, abstraite et impersonnelle. La tension au niveau du langage – personnel versus impersonnel – a été vécue par certains participants plus que par d’autres. Quelques participants ont attiré l’attention des dialoguants sur l’effet “généralisant” ou excessif du langage impersonnel (notamment avec l’emploi du “ on ”).

J'ai observé aussi beaucoup d'affirmations sur le ton du "on", qui, par exemple, "on fonctionne beaucoup sur l'intellect, on n'a développé que l'intellect". Cette affirmation revient, revient et revient. / Je ne crois pas que cette affirmation est basée sur l'observation / ou en tout cas, si on parle de la société en général, peut-être qu'on devrait dire que maintenant on le sait, ce qui est important c'est comment nous fonctionnons ici. Sur quoi est-ce que c'est basée vraiment cette assertion que tous et chacun ici on n'a que le côté intellectuel développé, ça m'étonnerait beaucoup. / "Qu'on réagit de la même façon aux propos assertifs de l'une d'entre nous", m'apparaît aussi un présupposé inacceptable, parce que je ne vois pas que ce soit quelque chose qui est observée. Si on regarde bien et si on est très conscient de chacun d'entre nous, autant qu'on peut l'être, on voit une diversité d'attitude, de réceptivité. [12 NH4.p1.1; 1.2; 1.3 - V12 : 432 - 434].

Au regard des mots qu'on utilise, tels "nous, on, les hommes, les femmes", j'ai comme un mouvement de retrait, un irritant majeur, parce que on vient de m'inclure dans une perception qui ne m'appartient pas.[4.45 EF1.8.1- V4 : 141 -141]

Comme approche expérientielle, certains dialoguants ont témoigné une préférence pour une position de parole personnelle, ancrée dans l'authenticité de celui qui prend parole, qui partage à d'autres ce qu'il perçoit et ressent, ce qui l'anime, ce qui l'interpelle, ce qui le préoccupe et ce qui l'interroge. Une telle position laisse place à d'autres voix, c'est-à-dire à d'autres perspectives.

Résumé et interprétation :

Le dilemme personnel – impersonnel n'a pas été vécu par tous. L'attention portée à l'effet " excessif " ou généralisant du langage révèle que nous avons à maintenir notre présence attentive à ce qui est pour déjouer les pièges que guette une observation " sous influence " d'une croyance, d'un présupposé ou d'une idée.

c4. La tension entre l'intellect et le ressenti

Cette tension semble dénoter le fait que certains participants se sentent plus à l'aise avec des interventions dans un mode intellectuel, estimant que l'intellect facilite l'exploration des processus mentaux.

Je pense que *discuter d'un sujet de façon intellectuelle* rend plus facile la conscience du processus qui nous a amené à penser comme on pense, à parler comme on a parlé. Quand on tombe dans l'émotif, on bloque plus , en tout cas, les cellules sont plus rapprochées l'une de l'autre, c'est difficile à clarifier. [4 NH5.p1.4; p1.5 - V4 : 230 - 231]

D'un autre côté, certains participants considèrent que pour permettre d'aller plus en profondeur, plus loin dans l'investigation, il faudrait mieux s'exprimer à partir du ressenti concret.

J'entend des choses totalement intellectuelles, mais je n'arrive pas à voir ce que ça nous avance dans le processus de compréhension, quand on parle de façon intellectuelle . C'est dans le partage du senti qu'il peut se passer de quoi; la suspension peut-être, mais si je fais seulement des énoncés, du côté intellectuel, je pense pas que ça puisse avancer. [12.51 NF4.14.1; 14.2 - V12 : 117 - 118]

Si on me posait cette question, je répondrais en expliquant comment je me sens. Mais tout de suite on a embarqué dans les définitions, de qu'est-ce que c'est la conscience, est-ce que ça peut être collective, est-ce que c'est personnel, ainsi de suite. Là, je me sens un peu perdu. / Moi je répondais plutôt à la question et non à ce que ça signifie. Je sais que ça s'utilise et ça s'utilise effectivement dans un sens, et donc je répondrais par comme je ressens et comment je pense que les autres ressentent. [12.175 NH7.1.2; 1.3; 1.4 - V12 : 305 - 306]

Le questionnement trop assis sur l'intellect peut bloquer l'approfondissement et l'hypothèse d'un possible manque d'habiletés d'investigation au niveau du ressenti et des émotions a été amenée.

Si on reste au niveau des mots, si on ne cherche pas plus en profondeur, on n'avance pas . Lorsqu'on échange seulement au niveau des idées, je trouve qu'on ne va pas en profondeur [6.24 NF4.4.2 -V6 : 58 - 58] ; [6.76 NF4.32.1- V6 : 141 - 141]

Si on essayait, par nos questions, si on essayait de ne pas poser les questions inadéquatement? / On voulait savoir comment ça se fait que c'est si important pour toi? ça vient toucher à quoi, chez toi? c'est ce que je crois que le questionnement à répétition a voulu poser comme question. Puis le type de question qu'on te posait, t'amenait à une réponse plus intellectuelle et non au niveau des émotions. / Comme c'est au niveau du ressenti que plusieurs d'entre nous se retrouvaient, et que les réponses leur semblent insatisfaisantes, c'est peut être que la question n'est pas posée pour aller à ce niveau là, ça se peut-tu ? [6.143 NF1.6.1; 6.3; 6.4 - V6 : 361 - 361; 363 - 364]

Résumé et interprétation :

La tension entre l'intellect et le ressenti dévoile une certaine culture que nous portons en nous, une culture qui n'est pas encore habituée à accorder assez de place à la prise en compte des émotions et au ressenti dans une communication. Le danger de se restreindre à l'intellect pour l'investigation peut réduire la richesse du questionnement comme exercice susceptible de mener aux prises de conscience du processus de penser. En retenant que Bohm (1991, p.2) utilise le mot "pensée" pour désigner non seulement le

produit de l'intellect conscient, mais également les sentiments, les émotions, les intentions et les désirs qui entrent dans le processus sous-jacent à la pensée, nous estimons que l'exercice d'approfondissement demande que nous puissions investiguer ce que nous pensons, mais aussi ce que nous ressentons et visons lorsque nous pensons et parlons.

c5. La tension sous-jacente aux présupposés fédérateurs

La pratique du dialogue, exercice de questionnement et d'investigation approfondie des présupposés, des croyances qui dirigent le processus de penser, a justement permis de mettre au jour des présupposés et des certitudes, des modèles mentaux " fédérateurs " apparemment en opposition chez certains participants. Ces modèles semblent exercer en quelque sorte leur influence sur la pratique du dialogue.

Les présupposés relatif à la nature de la vérité : absolue versus relative

1- La vérité est relative :

- Donc ça veut dire que, d'après ce que tu dis là, qu'il n'y a pas moyen de savoir c'est quoi la vérité ? [15.109 NH6.7 - V15 : 249 - 249]
- La vérité est relative [15.110 NH5.9 - V15 : 250 - 250]
- À chaque seconde [15.111 NF4.24 - V15 : 251- 251]
- Ça veut dire qu'il y a plusieurs vérités, une pour chaque personne ? [15.112 NH6.8 - V15 : 252 - 252]
- Je croirais que oui. [15.113 NH5.9 - V15 : 253 - 253]

2- La vérité est absolue :

Je ne suis pas partisan de vérité relative, je vous le dis! Pour moi, il y a une vérité et plusieurs erreurs. / Il y a plusieurs sens à vérité, il y a la vérité logique, la vérité empirique, etc, etc.... quand on dit que la vérité est relative, je ne sais pas comment on pourrait l'appeler. Il y en a qui voit ça comme ça. Chacun a sa propre vérité. Ça va loin. Ils disent même que ce que je vois du monde extérieur, ça n'existe pas, c'est une construction de mon esprit. Ça va jusque là là!. Alors, tu créés ta propre vérité. Ce que tu crois, ce que tu construis comme monde imaginaire, c'est ta vérité. Ce n'est pas mon approche! [15.118 NH6.10.1- V15 : 258 - 259]

Dépendamment du présupposé adopté (de façon plus ou moins consciente), la façon avec laquelle on s'exprime peut être colorée, mais aussi notre écoute des autres, ainsi que notre

vigilance à débusquer et à interroger nos vérités qui imposent leur filtres sur notre lecture et notre interprétation, comme l'a souligné un des participants.

C'est très important, parce que je crois aussi que, au moment où on pense avoir la vérité, on ne peut pas s'embarquer dans le dialogue / encore là, je suis dans une situation où je crois avoir la vérité, après l'avoir, il faut la dire, si on l'a dit, il faut convaincre, et si les autres ne croient pas, ce sont des maudits menteurs; s'ils sont des maudits menteurs, on est porté à les chicaner, à les grafigner. [4.43 NH5.6.3; 6.4 - V4 : 133 - 134]

Croire qu'on détient la vérité absolue peut conduire à la défendre et à vouloir en convaincre les autres, à ne pas laisser place à d'autres croyances, d'autres présupposés et d'autres "vérités" possibles pour les questionner ensemble.

Les présupposés sur la nature de la réalité : donnée versus construite

1- La réalité est quelque chose qui existe (réalité de 1^{er} ordre)⁵³

Le réel est là. [15.127 EH1.10 - V15 : 269 - 269]

2- La réalité résulte d'interprétations (réalité de 2^e ordre)¹⁰

Mon problème est de vivre avec l'interprétation que je fais sur la réalité. Tout ce jeu d'interprétation est condition des filtres et des modèles dont on parle qui sont une construction de l'éducation, de la culture, de la religion, de la science, etc. / Il faut que je sois conscient de ça, que moi, observant *le réel* à travers un filtre, *qui est construit* par ces choses là, me donne un aspect du réel, un aspect partiel, puis partiel, orienté, et que je m'en vais écouter les autres pour apprendre sur ce même réel là, quelque chose de plus riche. [15.128 NH5.9.1; 9.2 - V15 : 271 - 272]

Voir la réalité comme une résultante d'interprétations prédispose vers le débuscage, le questionnement des filtres qui dirigent notre lecture de la réalité. Bien sûr, il y a une réalité physique, cependant, ce que nous explorons, nos pensées et processus de penser, nous semble relever de la réalité de second ordre. Confondre cette réalité avec celle de 1^{er} ordre peut prédisposer vers la discussion vive pour convaincre l'autre de sa lecture de ce

⁵³ Les concepts réalité de premier ordre et réalité second ordre ont été abordés dans le chapitre 2 portant sur le cadre théorique; rappelons que ces concepts furent amenés par Watzlawick (1978, p. 137-38) pour distinguer deux aspects différents de ce que nous appelons réalité: " Le premier a trait aux propriétés purement physiques, objectivement sensibles des choses, et est intimement lié à une perception sensorielle correcte, au sens " commun " ou à une vérification objective, répétable et scientifique. Le second concerne l'attribution d'une signification et d'une valeur à ces choses, et il se fonde sur la communication ".

qui est (ma lecture reflète ce qui est, la réalité qui est tout simplement là, indépendante de moi, de ma perception, de mon interprétation).

Les présupposés sur le rôle des modèles mentaux dans la perception de la réalité (sur le fonctionnement de l'humain)

L'expérimentation a fait ressortir différents présupposés qu'ont les participants au regard du fonctionnement de l'humain, se situant dans le continuum des pôles suivants : 1- nous appréhendons le réel à travers le filtre de nos modèles mentaux; 2 - notre appréhension du réel peut aussi s'effectuer en se passant de nos modèles mentaux.

1- Nous fonctionnons avec nos modèles mentaux

À ma dernière intervention, il y avait une question : Existe-t-il un modèle? Moi, je suis persuadé, à partir de l'expérience que j'ai, qu'on ne peut fonctionner sans modèle. [15.101 NH5.7.1 - V15 : 224 - 224]

Un modèle, c'est une perspective, c'est une lampe, une lentille qui nous permet d'observer la réalité, qui nous permet de dégager de la réalité un aspect. / Je peux changer de modèle, observer la même réalité à travers l'autre perspective puis la réalité va se révéler autrement. / [15.101 NH5.7.1", 7.2 - V15 : 226 - 227]

2- Nous pouvons appréhender le réel autrement que par la pensée (les modèles mentaux), nous pouvons l'appréhender par la sensation. L'approche des modèles mentaux semble être une approche rationnelle et partielle.

Est-ce qu'on adopte un modèle ou le modèle émerge de ce qu'on est ? / est-ce qu'on peut dire : je vais prendre ce modèle là, je vais changer mon modèle, mais attention de voir pour en prendre un autre, et puis le faire, comme ça, comme si c'était quelque chose qu'on greffait, comme un habit qu'on met, ou est-ce que c'est quelque chose qui émergeait de notre vie, à chaque instant, à la façon dont je comprends les choses maintenant, par rapport à cinq minutes, ça a peut être changé, je peux voir la personne différemment / moi j'ai de la difficulté à dissocier les modèles de ce qu'on est, et comme quelque chose qu'on pourrait faire une chirurgie sur nous, pour enlever telle et telles affaires, ajouter telle et telles affaires, comme ce qu'on veut. [15.138 EF2.8.1- 8.3; 9; 11 - V15 : 300 - 304 ; 308 - 308]

Oui, C'est ça. On parle du modèle, parce qu'on parle de la compréhension qu'on a du monde. Ce n'est pas notre seule façon d'être, compréhensif ou rationnel / Même j'entendais tantôt, on parlait de rationalité. Mais rationalité ce n'est juste qu'une partie de nous. Ce n'est pas toute nous... Je ne suis pas uniquement pensée. Je ne suis pas uniquement rationalité. / Je trouve qu'il fait chaud ici ce soir, peu importe que ce soit le thermomètre pour voir le degré. La sensation que j'ai, c'est qu'il y a une chaleur, et puis là, je ne passe pas par un modèle, il me semble. / Voilà, Je trouve qu'on est beaucoup dans l'explication, dans le rationnel. Mais ce n'est pas uniquement par le rationnel qu'on est en contact. Ce qu'on vit

c'est pas uniquement rationnel. / Je suis tout à fait d'accord avec lui pour dire "Voyons, on n'a pas toujours besoin de modèle, je ne vis pas juste pensée, je vis aussi sensation" [15.139 FH1.2.1-2.3; 3.1 - V15 : 305-307; 309-310]

Avoir le présupposé que l'appréhension peut se faire non seulement par les modèles mentaux mais aussi par les sensations semble prédisposer le dialoguant à une écoute qui prend en compte des dimensions intellectuelles, émotives et sensibles dans ce que l'autre amène, tout autant qu'à une écoute de soi, dans toutes ces dimensions. *A contrario*, un décodage présupposant le rôle incontournable des modèles mentaux met l'attention sur leur existence, à ce qui se passe au niveau "cérébral", et peut faire axer le questionnement sur l'"intellect".

Les présupposés sur la nature du "moi"

Les présupposés pourraient être résumés en deux grands pôles de croyances ou présupposés fédérateurs. L'un préconisant que le "moi intrinsèque" est un produit de la pensée, alors que l'autre présuppose que ce "moi" existe comme une entité distincte.

1- Le "moi" est une résultante de la pensée qui attribue une existence intrinsèque à ce moi.

Ce que j'observe c'est que cela présuppose une entité. Affrontement, confrontation. Qui se sent affronté ? qui se sent confronté ? / Qui ? Ça prend quelqu'un. Qui est ce quelqu'un ? / C'est une présomption d'une entité qui se sent confrontée, affrontée : j'ai le pouvoir, je n'ai pas le pouvoir. [11.19 NF4.1.1; 1.2; 1.3 - V11 : 56 - 58]

Si tu l'observes comme il faut, le moi est une image [14.183 NF4.44 - V15: 416 - 416]

Ce présupposé, connu dans certaines philosophies ou cosmologies tel que le bouddhisme. où ce "moi" est associé à un construit, "l'ego", obscurcissant la conscience et qui nous rend hermétique à l'autre par l'absence d'écoute et la présence d'un filtre déformant qui nous empêche de percevoir directement la réalité. Ce présupposé amène à deux postures possibles, la première est d'essayer de "décrotter successivement les couches rigidifiées de l'"ego", soit les filtres qui le constituent", posture qui converge vers le dialogue, et la seconde consiste à considérer que la fausseté de ce "moi" indique de ne pas en tenir compte, posture quasi "inaccessible" puisque ce "moi" qui ne devrait pas exister, existe par ses manifestation assez concrètes : nos colères, nos frustrations, nos hésitations, etc..

Sous cette posture, l'exercice d'investigation sur le processus se traduit dans l'effort dirigé vers le débusage de ce "moi" et heurte le second présupposé ci-dessous présenté.

2- le "je", processus de conscience en évolution

On parle du "je". Toute notre vie, on travaille à construire ce "je". On est ici, assis en dialogue, on travaille à construire ce "je" là aussi, on essaie d'avoir un "je" un peu plus conscient, un peu plus éclairé, un plus en harmonie avec l'univers, parce que on suppose que si on est en harmonie avec soi-même, on arrive à rayonner quelque chose d'harmonieuse. C'est un petit peu ça qu'on essaie de faire. Et c'est peut-être en étant nous, en étant avec le groupe, on développe le "je". Et puis pourquoi pas ? Je n'ai rien contre le "je". [14.182 NF5.13 - V14 : 415 - 415]

Ce présupposé permet de cohabiter avec le dialogue, et semble habiter la plupart des participants. Sous un tel présupposé, l'exercice de questionnement sur le processus consiste à prendre conscience des présupposés et croyances qui habitent effectivement ce "je" pour les défier, quitte à les maintenir, les recadrer et les enrichir. On espère ainsi par la pratique en collectif devenir plus conscient, plus tolérant, plus cohérent et plus ouvert. En reconnaissant que ce "je" est là avec ses limites, mais aussi son potentiel d'apprentissage et de désapprentissage, cette seconde posture est heurtée en plein front par celle qui "nie" l'existence de ce "je". La confrontation des présupposés peut susciter de hautes tensions dans l'exercice dialogique qui semble ne pas porter sur les mêmes "objets", n'ayant pas la même visée.

Résumé et interprétation :

Les présupposés adoptés sur la nature de la réalité / vérité, sur le fonctionnement de l'humain dans la perception de la réalité, sur la nature du "moi" peuvent avoir exercé une certaine influence sur la pratique du dialogue. Par exemple, ils peuvent exercer une influence sur la façon dont on prend parole et procède à l'exercice d'approfondissement pour prise de conscience du processus de penser.

5.1.4 La synthèse de la catégorie

Nous retenons préliminairement que l'approfondissement, dans le sens de débusquer, de prendre conscience des présupposés, des croyances, des motivations plus ou moins

conscientes derrière l'expression, indépendamment du sujet traité, est en soi un exercice difficile. Par ailleurs, il y a avec la cohabitation de différents focus, ce qui a pour effet de complexifier la tâche d'approfondissement. Parmi les différents focus évoqués, nous retrouvons : se questionner, questionner, questionner ensemble sur les croyances, présupposés; se questionner sur le processus les amenant, mais aussi se questionner et questionner sur ses réactions et les interactions au moment où ça se passe.

Une des positions préconisées est à l'effet que les échanges à partir d'un contenu ou d'un sujet qui touche, qui interpelle, qui intéresse les participants sont susceptibles de mettre au jour des présupposés. L'expérimentation a fait ressortir que l'apport du sujet consiste d'abord dans son rôle de catalyseur favorisant la prise de conscience du processus de penser et que, par ailleurs, le sujet peut constituer un piège qui détourne de l'observation du fonctionnement de la pensée, que la focalisation sur le contenu pourrait même constituer un obstacle à l'exercice de prise de conscience du processus de penser. L'expérimentation révèle aussi que les échanges et le questionnement portant sur un sujet en lien avec le dialogue de Bohm permettent de comprendre davantage le sens du dialogue pour le pratiquer.

La pratique du dialogue, axée sur le processus, sur ce qui se passe, est difficile. Même si l'investigation sur le processus peut sembler apparemment frustrante et piégeante, elle est fondamentale, car elle mène à des réflexions, des prises de conscience sur le fonctionnement de notre penser et communiquer ensemble, soutenant ainsi la pratique du dialogue. Une telle pratique constitue la moelle même de l'exercice dialogique. La conception même du dialogue comme un processus facilite son appropriation.

La pratique du dialogue pour prendre conscience du processus de penser repose sur l'implication du participant. Ainsi, la pratique peut être entravée par la tendance à l'évitement. L'évitement touche différents aspects. Le premier semble résider dans la tendance de ne pas tourner son regard vers l'intérieur pour s'interroger et se confronter soi-même, au moment même où le participant se sent interpellé; il y a résistance à ce qui est désagréable, déstabilisant dont la source semble résider d'abord à l'intérieur de soi-même. Le second aspect renvoie à la tendance à l'abstraction, à la rationalisation et à

donner primauté à l'intellect en occultant le ressenti. Cet aspect est entretenu par le premier aspect et, en même temps, est lui-même une stratégie d'évitement qui entretient le premier aspect. Le troisième semble résider dans une certaine résistance à ne pas se dévoiler au collectif. La quatrième semble résider dans une résistance à éviter ce qui est "socialement" désagréable. *A contrario*, la pratique du dialogue pour prendre conscience du processus de pensée est facilitée par le risque que prend le participant : accepter de laisser déployer, accepter les tensions et embarras possibles, oser se dévoiler avec spontanéité, même si on peut vivre la tension qui vient avec l'appréhension du regard d'autrui. En risquant, le participant se donne et donne au groupe d'authentiques matériaux nourrissant la pratique du dialogue. Lorsqu'il s'implique, le participant ose confronter et accepte d'être confronté. La confrontation permet de faire ressortir les différents aspects de voir, permet d'explorer les présupposés, croyances et modèles mentaux sous-jacents. L'expérimentation a permis de constater que la connaissance mutuelle et la confiance mutuelle, qui se développent avec la pratique, développe le courage de confronter les points de vue différents et ce qui les sous-tend.

Dans l'exercice de questionnement et d'approfondissement, la structure du grand groupe avec la diversité des participants telle que proposée pour la pratique du dialogue influe sur certains paramètres tels le rythme de prise de parole, la diversité des vocabulaires et des propos ainsi que la diversité d'approches d'approfondissement.

Le rythme rapide, de l'avis de plusieurs, ne donne pas égale opportunité aux dialoguants pour amener ce qui les interpelle pour investigation collective. Un rythme trop rapide ne favorise pas l'écoute et une appréhension totale qui vient quand on a le temps de se laisser imprégner par les mots de l'autre. Conséquemment, il ne favorise pas la suspension et la réflexion. La vitesse avec laquelle un participant prend parole donne lieu parfois à une perception de non écoute de l'autre, et dans le cas limite, les coupures de paroles répétitives sont associées à une attitude de non respect. Un rythme trop rapide des échanges, en combinaison avec le nombre de personnes (diversité des interventions) rend difficile la double écoute : écoute profonde de soi et écoute de ce qui se passe dans le groupe; un tel rythme rend difficile la compréhension et l'approfondissement dialogique.

La diversité de vocabulaires et des propos amenés dans un contexte de grand groupe suscite quelque fois des difficultés de compréhension. Le recours aux reformulations spéculatives, compréhensives ou interprétatives, aux demandes d'explicitation sont autant d'actes facilitant le décodage du propos et le déploiement de l'exercice de questionnement, et permet de retenir que la difficulté de saisir le sens des propos amenés n'est pas autant un obstacle au dialogue.

La cohabitation des différentes façons d'approfondir génère certaines tensions sans nécessairement entraver le sens même de l'exercice, à l'exception près de la tendance à trop asseoir l'investigation sur l'intellect. Tout d'abord, la focalisation sur l'individu versus le collectif, dans le cadre de notre expérimentation, se traduit par une certaine tension que vivent certains dialoguants au regard d'un questionnement concentrique dirigé vers le participant qui a amené un propos, ou encore au regard d'échanges serrés à deux entre deux participants (dialogue à deux). Cette tension provient d'une vision privilégiant le modèle d'un dialogue plus participatif. L'expérimentation a témoigné que la structure du grand groupe rend difficile la focalisation sur l'individu ou l'exercice prolongé du modèle à deux. La tension indique plutôt d'être vigilant à ne pas être victime d'un modèle de ce que pourrait être le dialogue, et pour participer pleinement à un processus créatif entre pairs. En second lieu, le dilemme entre intervenir et ne pas intervenir semble être intrinsèque à la pratique du dialogue. Ne bloquant pas comme tel le questionnement pour prendre conscience du processus de penser, ce dilemme fait partie en fait du processus de penser ensemble. En troisième lieu, la tension entre l'intellect et le ressenti, semble être un reflet de notre culture qui n'est pas encore habituée à accorder assez de place à la prise en compte des émotions et le ressenti dans une communication. Le danger de se restreindre à l'intellect pour l'investigation peut réduire la richesse du questionnement comme exercice susceptible de mener aux prises de conscience du processus de penser, où la pensée, en contexte du dialogue, désigne autant le produit de l'intellect conscient que les sentiments, les émotions, les intentions et les désirs qui entrent dans le processus de penser donnant lieu à la pensée. En dernier lieu, l'expérimentation permet de révéler la tension résultant des présupposés fédérateurs animant les participants, présupposés apparemment en contradiction : présupposés sur la nature de la réalité (relative ou absolue, construite, ou donnée), présupposés sur le rôle

des modèles mentaux dans la perception du réel (nous fonctionnons avec les modèles mentaux versus nous pouvons appréhender le réel autrement que par les modèles mentaux, nous l'appréhendons par la sensation), présupposés sur la nature du moi (entité intrinsèque versus produit de la pensée). Ces présupposés adoptés, plus ou moins conscientisés, peuvent avoir exercé une certaine influence sur la pratique du dialogue, notamment sur la façon dont on prend la parole et procède à l'exercice d'approfondissement pour prendre conscience du processus de penser.

Nous présentons, à la page suivante, un tableau récapitulant les conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans cette section (tableau 7).

Tableau 7 : Un résumé de la catégorie Approfondissement/Questionnement

Approfondir et questionner ce qu'il y a derrière une intervention pour prendre conscience du processus de la pensée, des présupposés, des croyances et des intentions qui amènent à penser ce qu'on pense.		
Ce qui entrave cette démarche	Ce qui rend difficile cette démarche	Ce qui facilite cette démarche
CONCERNANT LE SUJET, LE CONTENU :		
Le focus sur le contenu peut détourner l'attention du participant de l'observation de son processus de penser.		Un contenu qui touche et qui accroche est un catalyseur de l'observation du processus de la pensée. Les échanges portant sur un sujet en lien avec le dialogue de Bohm.
CONCERNANT LE PROCESSUS :		
	Le vécu du processus est en soi difficile; une attention portée trop sur le processus peut décourager momentanément certains participants.	S'engager à vivre le dialogue comme processus prédispose les participants à accepter la tension et la frustration, et à les exploiter comme matériaux d'investigation des processus mentaux.
CONCERNANT L'IMPLICATION DU PARTICIPANT :		
L'évitement : ne pas s'interroger, donner primauté à l'intellect en occultant le ressenti, éviter ce qui est "socialement" pressenti comme désagréable et embarrassant.		Accueillir ce qui se présente comme étant agréable ou non, puis accorder une présence attentive à son vécu intérieur, tant au niveau émotif et cognitif, pour s'interroger et partager ses réflexions authentiques.
		Accepter de confronter et d'être confronté pour mettre au jour les présupposés, les croyances et les modèles mentaux sous-jacents. La connaissance et la confiance mutuelles se développant avec la pratique prolongée donnent le courage pour confronter.
	Les modèles de comportements sociaux normatifs, l'appréhension du regard d'autrui sur soi et le besoin d'être en équilibre, c'est-à-dire en contrôle, peuvent freiner le goût du risque.	Risquer, c'est-à-dire avoir le courage de se dévoiler, d'exprimer authentiquement son opinion, ses valeurs et ses croyances.
CONCERNANT LA STRUCTURE DU DIALOGUE :		
Un rythme rapide des échanges limite la compréhension et entrave la suspension. Les coupures répétées de paroles entravent l'investigation.	Le fait que les propos ne soient pas compréhensibles, ni accessibles rend l'exercice dialogique difficile	Les reformulations interprétatives, compréhensives, spéculatives ainsi que les demandes d'explicitation facilitent la compréhension pré requise à l'investigation collective.
Un dialogue trop intellectuel, c'est-à-dire ne prenant pas compte du vécu émotionnel des dialoguants limite la portée du dialogue.	La cohabitation de différentes façons d'approfondir.	
	Des présupposés au dialogue qui sont, bien souvent, en opposition : présupposés sur la nature de la réalité, sur le rôle de la pensée (des modèles mentaux, intentions) dans la perception de la réalité, sur la nature du moi.	
L'apport d'un facilitateur serait précieux pour faire ressortir notamment :		
<ul style="list-style-type: none"> - que le processus, fondamental dans le dialogue, peut être gratifiant : les frustrations et tensions vécues sont en fait autant de matériaux bruts de l'observation et de l'investigation du processus de penser et des prises de conscience; - que les différents modèles de dialogue - à deux, concentrique (plusieurs à un) ou un modèle plus participatif – peuvent cohabiter et qu'il s'agit de ne pas être victime d'un seul modèle dialogique. 		

5.2 LES MATÉRIAUX BRUTS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE

Cette catégorie regroupe différentes sous-catégories qui, semble-t-il, inhibent l'exercice dialogique, vue comme exercice de prise de conscience des présupposés, croyances, valeurs, modèles mentaux, intentions, émotions qui dirigent notre processus de penser. La co-élucidation de leur potentiel, à travers les expressions des dialoguants, nous a permis de nommer la catégorie sous l'appellation "matériaux bruts de l'exercice dialogique", c'est-à-dire les matériaux récupérables, qui, lorsque récupérés, nourrissent et facilitent l'exercice du dialogue. Cinq sous-catégories seront examinées : 1- les énoncés prescriptifs, ontologiques, les attitudes autoritaires; 2- le dogmatisme/la conviction; 3- le mode action/réaction, 4- la dualité/l'affrontement et 5- le jugement.

5.2.1 *Les énoncés prescriptifs, ontologiques, les affirmations catégoriques et les attitudes autoritaires*

5.2.1.1 Leur potentiel

Pour plusieurs participants, certains types d'interventions inhibent l'exercice dialogique. Par exemple, les énoncés qui prescrivent une façon de percevoir, de voir ou de faire, les énoncés qui indiquent que "la vérité, c'est ça" (vérités ontologiques) et les affirmations catégoriques qui "arrêtent" une interprétation sont, lorsqu'ils sont amenés avec une attitude autoritaire, des interventions considérées comme anti-dialogiques. Ces interventions amènent plusieurs participants à sentir qu'ils se font imposer une voie unique de percevoir, de voir, de faire (l'unilatéralité). Cela les amènent aussi à réagir négativement à la personne qui affiche de telles interventions.

Voici une illustration d'énoncés prescriptif, ontologique, d'affirmation catégorique :

//C'est la seule façon, être en contact avec soi, si on veut approfondir quelque chose. Il faut avoir la connaissance de soi, ici là [*geste désignant son cœur*] [6.27 NF4.6 - V6 : 63 - 63]

Pour aller dans la compréhension, il faut abattre toute forme de croyance. C'est la seule façon de pouvoir aller plus loin [6.39b NF4.11.2 - V6 : 85 - 85]

Le mot n'est pas la vérité. Le mot sous-tend quelque chose d'autre. [6.95 NF4.39 - V6 : 215 - 215]

Les énoncés prescriptifs sont considérés anti-dialogiques par la plupart des participants.

Je n'aime pas moi entendre dire, " c'est ça qu'il faut faire, de toute façon, c'est comme ça, on n'a pas le choix ". Je trouve ça anti-dialogue, je ne suis pas d'accord avec ça [6.37 NF5.3.1 - V6 : 74 - 74]

NF4, aussitôt que je t'amène à l'extérieur de ton modèle, quand je t'amène dans mon modèle, tu me dis à toutes les fois "FH2, tu ne fais pas la bonne chose. Regardes ce que tu fais, ce n'est pas correct". *Tu me dis ce qu'il faut faire*. Et je n'aime pas me faire dire quoi faire, en général. [14.99 FH2.3.5; 3.6 - V14 : 224 - 225]

Selon plusieurs participants, les vérités ontologiques et les affirmations catégoriques ne favorisent pas la réflexivité. Elles suscitent le mode réactif, la défensive, la fermeture, la cristallisation et le durcissement.

Si on affirme la vérité, il n'y a plus de réflexion, parce que clac clac clac, on vient couper la réflexion, je suis blastée! [11.23 EF3.7.4 - V11 : 90 - 90]

Une intervention qui affirme de façon très claire une vérité, c'est celle là et juste que celle là, *une affirmation assertive*, a comme effet de mettre tout le monde *sur la défensive*, car il n'y a plus de place pour la réflexion. [11.30 NH3.1.4 - V11 : 76 - 76]

Ce que les affirmations provoquent, c'est une fermeture. Quand il y a ces types d'interventions, *ma réflexion est coupée*. Je veux aller voir qu'est-ce qu'il y a derrière, questionner. Mais pas qu'on me limite. [11.42 EF3.7.7- V11 : 93 - 94]

Ce mode prescriptif, affirmatif ne me permet pas d'explorer bien loin. Ça fait référence aussi à " j'ai besoin qu'elle écoute, qu'elle ait du respect ". Quand je ne me sens pas respecté, c'est incroyable *comment je peux agir de la même façon aussi* . À ce moment, *j'amène ma bûche dans le feu*. [12 NH3.p1.6; p1.7 - V12 : 450 - 450]

Les attitudes autoritaires se manifestent par le ton, l'intonation, les gestes et les coupures répétitives de paroles.

On n'est pas que dans le verbal, même si c'est ça qui prédomine. Le reste est là et est très important : le ton de voix, la manière, les gestes indiquent énormément [4 NH4.p2 - V4 : 248 - 248]

Le contenant et le contenu, les deux vont ensemble. On dit autant par la façon que par les mots [4 NH10.p1-V4 : 248 - 249]

" Ce que tu es parles si fort que je n'entends pas ce que tu dis... " J'ai l'impression que là dedans, il y a un message qui est dit, et un message d'être, qu'il y a une dynamique qui est enclenchée, ça, c'est tout inconscient / Des fois, c'est par des intonations ou quoi que ce soit, c'est là que la vraie " game ", elle commence. .[6.138 NH3.6.1; 6.2 - V6 : 345 - 346]

De telles attitudes, accompagnant les énoncés prescriptifs, ontologiques et assertifs induisent chez plusieurs participants le sentiment d'un exercice d'autorité. Suite à leurs

répétitions et renforcements, les participants ressentent le sentiment d'un alignement forcé et d'une imposition. Exercice d'autorité, alignement et imposition sont, pour plusieurs participants, contraires à l'esprit du dialogue.

Quand on renforce c'est qu'on veut *imposer* un modèle. [11.105 NH8.7.5 – V11 :180 - 180]

Pour qu'il y ait vraiment un dialogue tel que Bohm le dit, il faut une attitude, chez soi et chez chaque personne qui participe au dialogue, une d'ouverture qui permet d'écouter l'autre, et aussi de parler sans essayer *de s'imposer d'une certaine manière*. [5.25 NH7.2.4 - V5 : 84-84]

Je vois le dialogue comme une communication, dans laquelle *on n'essaie pas d'imposer son point de vue*, mais que en écoutant le point de vue de l'autre, on se rend compte qu'on a mal compris, ou qu'il nous a mal compris, et par rétroaction, action, rétroaction, on parvient à se forger une idée, une compréhension qu'on n'avait pas au départ. [11.7 NH6.1.1- V11: 25 – 25]

Peu importe ce qui se passe, chacun doit travailler sur soi. *Je ne peux imposer* sur l'autre un modèle nécessairement pour favoriser le dialogue si elle n'est pas réceptive, je dois me détacher de ça et je peux travailler sur moi. [12 NH9.p1.1 - V12 :457- 457]

Moi, je vois le dialogue comme une émergence de quelque chose qui se construit et je ne vois pas qu'on *impose un savoir, des connaissances et des croyances* [11.8 EF3.1.1, 1.2- V11 : 27- 28]

Le sentiment de subir une autorité, un alignement forcé et imposé amènent certains participants au mode réactif, soit en résistant à la façon dont le propos est amené (voir illustration 1), soit en résistant au propos amené (voir illustration 2), tel qu'illustré par les deux illustrations suivantes :

Illustration 1 [V11 : 56 - 70]

- Ce que j'observe c'est que cela présuppose une entité. Affrontement, confrontation. Qui se sent affronté ? qui se sent confronté ? Qui ? Ça prend quelqu'un. Qui est ce quelqu'un? c'est une présomption d'une entité qui se sent confrontée, affrontée : j'ai le pouvoir, je n'ai pas le pouvoir. [11.19 NF4.1.1, 1.2, 1.3]
- Est-ce que tu peux parler en je ? est-ce que c'est possible de parler en " je " ? [11.20 EF3.5]
- Qui est moi ? [11.21 NF4.2]
- Je voudrais écouter NF4 qui me parle. Je ne veux pas avoir quelqu'un qui m'assène des vérités [11.22 EF3.6]
- //Toi c'est moi, moi c'est toi! [11.24 NF4.3]
- À ce moment, je dois [11.25 EF3.7]
- //Ce n'est pas une croyance que j'observe, c'est une observation.

- J'aurai tendance à [11.27 NH3.8]
- //J'ai parlé d'une observation et ce n'est pas une croyance mais une observation dans toutes les choses. Mon observation est que ça présuppose une entité, qui se sent affrontée, confrontée, qui a un pouvoir. C'est ce que nous sommes. Nous sommes cette présupposée entité séparée. C'est notre conditionnement qui nous fait cette division, pensant que nous sommes une entité séparée, quand la pensée elle est là. [11.28 NF4.5.1; 5.2; 5.3]

Illustration 2 [V11 : 151-160]

- FF3 nous a passé un texte, dans lequel j'ai bien observé que le but ultime du dialogue est de débusquer le processus de la pensée, je vais lire le texte.[11.77 NF4.17; 18]
- Chacun peut le faire pour soi [11.80 EF2.4]
- Le but c'est écrit dans le texte, le but du dialogue est d'observer, de débusquer le processus de la pensée et je vais faire de photocopies si [11.81 NF4.19]
- //Je ne suis pas ici pour qu'on m'enseigne [11.82 EF3.9 : [EF3.1.8]
- // Moi non plus, sauf que [11.83 NF4.20]
- // Tu m'enseignes! [11.84 EF3.10]
- Absolument pas! Simplement que quand on est entrain d'expliquer un petit peu ce qu'est le dialogue [11.85 NF4.21]
- // Déposes le! [11.86 EF3.11]
- C'est ce que je fais! [11.87 NF4.22]

Le sentiment de se faire ramener répétitivement à une façon de faire, ainsi que le sentiment de vivre un exercice répétitif d'autorité agresse certains participants et suscite temporairement chez certains le goût de retrait du dialogue en cours :

Ça ne me tente pas d'embarquer encore dedans. Parce que j'ai l'impression qu'elle n'a pas saisi encore qu'elle a un modèle et qu'elle veut nous l'imposer. [14.17 NF9.3.5 - V14 : 72 - 72]

Quand j'entends des personnes qui tiennent énormément à leur sujet, NF4 - la dernière fois et cette fois ci, où dans *ta façon de t'exprimer, tu coupes la parole aux gens*, je me sens agressée / Et tu tiens mordicus à ton point de vue, je me sens agressée. Et puis, je voulais te le dire, puisque ça fait deux semaines de file que je le ressens, ça ne me convient pas d'être dans un endroit où je me sens agressée par une situation semblable. Je ne suis pas habituée avec cette façon d'agir là, *je ne participerais pas à ce type de situation*, je vais être observatrice à ce moment là. [6.38 NF1.2.1-2.4 -V6 : 76 - 79]

Cependant, certains participants dépassant la “ rhétorique ” accompagnant les énoncés problématiques considèrent que le contenu amené demeure un matériau propice à l'investigation, comme en témoigne l'exemple suivant :

Si quelqu'un pendant 20 ans s'est concentré sur certaines questions, par des lectures, réflexions, pour aboutir à une certaine vérité dans quelque chose, puis vient ici, il va le dire sans doute avec une certaine conviction, et ça va être un genre de déclaration assertive si on veut, mais pourquoi cette déclaration assertive nous empêcherait de discuter ? [11.43 NH6.2.3 - V11 : 99 - 99]

Si la personne décide de parler de façon agressive, si je dépasse la forme, je suis supposé être capable d'aller chercher dans ce qu'elle dit, quelque chose d'intéressant, quelque chose de logique, qui peut être utile pour faire avancer la discussion. [11.107 NH6.7.5 - V11-186-186]

Nonobstant les difficultés exprimées, notre expérimentation a cependant témoigné de la récupération, autant par ceux qui les vivent que par les autres participants, des “difficultés vécues” comme matériaux pour questionner les processus sous-jacents de la pensée et pour questionner ce qui est sous-jacent aux réactions et tendances interactionnelles⁵⁴. Une telle récupération est rendue possible par les actes clés du dialogue, qui seront examinés dans la catégorie “ Essentiels du dialogue ”.

5.2.1.2 Notre résumé et interprétation

Nous retenons que les attitudes autoritaires ainsi que les énoncés prescriptifs et ontologiques sont en quelque sorte, anti-dialogiques. Nous retenons aussi que la mise en forme de la pensée en paroles, passant par le style (subjonctif / affirmatif ou spéculatif/ interrogatif), l'intonation et le rythme, renvoie à une sorte de rhétorique qui contredit l'esprit du dialogue, sans même que l'acteur n'en ait l'intention. Ainsi, les énoncés prescriptifs semblent généralement faire remonter le modèle d'autorité alors que les énoncés ontologiques et les affirmations catégoriques amènent les autres participants à inférer une fermeture à d'autres points de vue, ce qui est contraire à l'exercice dialogique qui vise à favoriser l'exposition de tous les points de vue aux fins d'une investigation. Ces modes d'interventions, de l'avis de la majorité des participants, ne favorisent pas la participation, le partage et la réflexivité. Ils suscitent la défensive, la fermeture à ce qui est amené et induisent certains participants à adopter un mode réactif. Les attitudes autoritaires accompagnant les énoncés prescriptifs, ontologiques et assertifs font resurgir la notion de hiérarchie qui contrevient à l'esprit du dialogue, elles induisent chez certains le sentiment de subir une agression et, lorsqu'il y a une insistance, induisent le sentiment

d'un alignement forcé et d'une imposition d'une façon de faire, de percevoir et de voir, ce qui est tout à fait contraire à l'esprit du dialogue. Quand le participant vit l'impression de se faire imposer une opinion ou une façon de percevoir, de voir et de faire, sa tendance est soit d'y résister, de faire prévaloir et renforcer la sienne amenant parfois à des moments de polarisation, soit de se retirer et ne pas participer au dialogue en cours. Cependant, nous retenons que les difficultés de coopérer avec les attitudes autoritaires, les énoncés ontologiques et prescriptifs ont aussi été appropriées comme matériaux pour l'auto-questionnement et le questionnement en collectif du processus de penser.

Bohm & al. (1991, p. 12) suggèrent le dialogue comme une activité entre égaux, où l'autorité visant à dominer aura tendance à faire obstacle au jeu libre de la pensée.

« Le dialogue est essentiellement une conversation entre égaux. Toute autorité visant à dominer, même si elle est exercée avec doigté et sensibilité, aura tendance à faire obstacle et à inhiber le jeu libre de la pensée de même que les impressions délicates et subtiles qui, autrement, auraient été partagées. Le dialogue peut être l'objet de manipulation, mais son esprit n'est pas compatible avec cette dernière. La hiérarchie n'a pas de place dans le dialogue. »

Ils suggèrent le dialogue comme une activité où le fait de convaincre, de persuader ou d'imposer n'a pas sa place.

« Convaincre et persuader n'ont pas leur place à l'intérieur du dialogue. [...]II n'est pas nécessaire de se laisser convaincre ou de *persuader*. Cela n'est ni rationnel ni cohérent. Si quelque chose est juste, vous n'avez pas besoin de vous laisser persuader. Si quelqu'un doit vous persuader d'une chose, c'est qu'il y a probablement un doute à son sujet. » (1986, p. 9)

L'expérimentation a permis de constater que, dans l'activité de communiquer ensemble, les participants peuvent être sensibles à la façon dont chacun s'exprime, comme le souligne Kourilsky-Belliard (1998, pp.144-145) :

« la mise en forme participe en effet au sens du message de manière parfois plus prégnante que les mots sélectionnés pour le dire. Qui ne s'est jamais fait reprocher sa manière de s'exprimer par ce genre de répartie : “ Ce n'est pas ce que tu dis qui me choque mais la façon dont tu le dis ” Par ce reproche, notre interlocuteur vise aussi bien notre comportement (langage non verbal) que la formulation de notre message (langage verbal) ».

⁵⁴ Cf. catégorie Questionnement /Approfondissement.

5.2.2 *La conviction/le dogmatisme*

5.2.2.1 Leur potentiel

Le dogmatisme/la conviction renvoie à l'accrochage à une croyance ou idéologie, à la répétition d'une unique façon de percevoir, de voir et de faire, à l'insistance au regard d'un seul chemin possible, c'est-à-dire le sien, à la fermeture à d'autres points de vue et à d'autres perspectives.

Plusieurs participants ont témoigné de leur difficulté à confronter une ferme conviction, affichée par un participant, dans une seule façon de percevoir, de voir et de faire.

J'ai toujours une difficulté très grande que je perçois, c'est qu'il y a une façon de percevoir et que je dois percevoir de cette façon là. [4.15 EF1.6.6 - V4 : 60 - 60]

Je dirais, ce qui me frappe, c'est cette notion de conviction que j'ai tendance à voir comme une barrière à accepter un argument ou un point de vue différent. "Il faut que ce soit comme ça...", "Le moyen est indiscutable." et ça, j'ai plus de difficulté avec ça [6.39 NH8.2.1 - V6 : 81 - 81]

À chaque fois que j'entends, "c'est la seule façon de", surtout par rapport à un sujet aussi complexe que le dialogue, il y a des milliers de façons de, qui dépendent de nous, qui dépendent de circonstances, de contextes / L'idée du dialogue, s'il y a des millions de façons, c'est de déposer pour qu'on s'enrichisse de tous ces points de vues là / S'il n'y en a juste une façon de voir, on est fait!, on est fait! [6.78 NH5.6.8-6.9 - V6 : 147 - 149]

Une telle conviction ferme ne laisse pas place à d'autres points de vue et perspectives. Lorsqu'un participant porte en lui une telle conviction, il est "sourde" et fermé à toute échange.

Pour moi, je trouve difficile quand quelqu'un amène quelque chose et je sens qu'une ouverture n'est pas là. J'ai de la difficulté [6.81 FH2.5.7 V6 : 162 - 162]

Et ce que j'ai vu dans ce qui s'est passé, c'est que les gens ont voulu dialoguer avec toi, ont voulu aller plus loin dans la conversation mais là, je te dis comment je l'ai vu et ressenti, c'est que tu restes dans ta croyance, alors ça ne permet pas d'aller plus loin... [6.69 NF3.3 - V6 : 131 - 131]

Quand on est dans un processus de conviction et confirmation, on ferme. Et on va utiliser les éléments, non pour être en relation avec eux, mais pour alimenter ce qui est déjà là, et on n'a même plus le recul de se regarder aller, étant entrain de vouloir tellement confirmer ce qu'on poursuit. / Alors, on est dans une boucle qui fait qu'on n'a qu'une vérité / Et n'y touchez pas, elle est trop vitale pour soi, elle est la pierre angulaire de son équilibre pour l'instant [6.81 FH2.5.2; 5.4 :V6 : 157 - 160]

Et les échanges aboutissent souvent à des moments qualifiés de polarisation ou de blocage, tels qu'illustré dans le relevé qui suit.

Illustration d'une polarisation :

- Je trouve très important d'aller en profondeur. Si on reste au niveau des mots, si on ne cherche pas plus en profondeur, on n'avance pas [6.24 NF4.4.1; 4.2]
 - //Mais moi ne vois pas comme ça le dialogue. Si on cherche à creuser chez une personne, alors le dialogue se déroule autour d'une ou de deux personnes [6.26 EF1.3]
 - C'est *la seule façon*, être en contact avec soi, si on veut approfondir quelque chose. Il faut avoir la connaissance de soi, ici là [*geste désignant son cœur*] [6.27 NF4.6]
 - //Mais moi je ne partage pas cette vision là! [6.28 EF1.4]
 - //On pourrait faire des échanges de mots toute la soirée! [6.29 NF4.7]
 - Moi je vois très bien qu'en échangeant des mots, des phrases et des concepts, on peut construire quelque chose, approfondir une chose.[6.30 EF1.5]
 - Mais l'approfondissement, il est là! [*geste au cœur*] [6.31 NF4.8]
 - Juste être conscient d'une chose... Il y a des choses qui bloquent là. [6.32 FH1.2]
- [V6 : 57 - 68]

La certitude en son modèle d'interprétation (certitude d'avoir raison ou d'avoir la vérité) amène à leur défense, amène à la persuasion (convaincre les autres), à des interventions prescriptives et au jugement de toute opinion divergente.

C'est très important, parce que je crois aussi que, au moment où on pense avoir la vérité, on ne peut pas s'embarquer dans le dialogue / encore là, je suis dans une situation où je crois avoir la vérité, après l'avoir, il faut la dire, si on l'a dit, il faut convaincre, et si les autres ne croient pas, c'est des maudits menteurs, s'ils sont des maudits menteurs, on est porté à les chicaner, à les grafigner. [NH5.6.4; 6.4; V4 : 133 - 134]

À mon avis, quand je suis dans le trouble, puis la guerre est, puis on s'obstine, c'est parce qu'on est consciemment ou inconsciemment persuadé que le modèle qu'on utilise pour décrire quelque chose c'est le bon, c'est le vrai, qu'il est représentatif de la réalité. *C'est là que les conflits ont lieu.* [15.101 NH5.7.3 –V15 : 228 - 228]

S'il croit que le modèle qu'il utilise donne une image juste, fidèle de la réalité, il va dire : ce que je vois, ce que j'interprète, c'est la vérité. S'il a la vérité et parce que c'est la vérité, à chaque fois que quelqu'un d'autre va vouloir mettre en doute cette réalité là, il va vouloir la défendre, au nom de la vérité. [15.108 NH5.8.1- V15 : 247 - 247]

La conviction portée à un point qualifié de dogmatisme par certains participants entrave l'exploration libre et ouverte, amène à l'unilatéralité et suscite chez certains participants le goût de décrocher :

Et si on parle en " je ", à ce moment là *je souhaite qu'on élimine tout dogmatisme. Il y a une liberté qui va être gagnée. Je me situe comment dans ça? ... Je ne suis plus là! Je suis près de décrocher.* / Il y a d'autres " je " ici qui sont valables. *Je sens une fermeture, une grande fermeture.* [6.96 EF3.4.2-4.5 - V6 : 214 - 218]

Je vous fais remarquer qu'il s'est passé quelque chose depuis cinq minutes. Il y avait une exploration ouverte et là *ce n'est plus une exploration, c'est devenu quelque chose de dogmatique, de fermé, d' unilatéral* [15.97 EF2.3 - V15 : 217 - 217]

Une certaine monopolisation de l'espace dialogique manifestée quelque fois au cours de notre expérimentation, accompagnant un tel "dogmatisme", a été déplorée.

Je propose à NF4 de volontairement modifier son comportement pour arriver à 5 - 10 minutes au max. afin de nous donner, à tous, la chance. Parce que le dialogue est constamment coupé par ses interventions et ça empêche le flux, la participation de tout le monde. [12 EF2.p1.2 - V12 : 426 - 426]

Notre observation participante témoigne aussi des moments de découragement et de frustration élevée de quelques participants qui ont même proposé l'idée d'exclusion de la personne inébranlable dans sa conviction, dans sa façon d'approfondir et de pratiquer le dialogue, vigoureusement prescriptive et monopolisant plus d'une fois l'espace dialogique.

Est-ce qu'on est rendu à une phase d'exclusion, parce que on ressentait que plusieurs individus étaient un peu au bout de leurs ressources et au bout de leur patience et on ressentait que peut-être, quelques uns allaient décrocher. Et NH9 n'est pas ici ce soir, je ressens que c'est un peu en rapport avec ça. Mais il y a de ça. Est-ce que c'est le cas de d'autres personnes? J'en sais rien. Mais je soupçonne que peut être qu'à la fin de la séance, il y aura qui vont décrocher. Et puis moi, je suis un peu sur le bord. [14.31 NF9.9.3 - V14 : 134 - 136]

Notre expérimentation a cependant témoigné de la récupération des "difficultés" comme matériaux pour questionner et observer le processus de penser : questionnement de ce qui est sous-jacent aux *a priori*, aux réactions, aux patterns d'interactions⁵⁵. Une telle récupération est rendue possible par les actes clés du dialogue examinés dans la catégorie " Essentiels du dialogue ".

⁵⁵ Cf. catégories Questionnement/ Approfondissement et Réflexions/Méta-réflexions

5.2.2.2 Notre résumé et interprétation

La rigidité des “certitudes” ou des “vérités” qui caractérise la conviction dogmatique constitue, pour certains participants, un facteur de blocage du dialogue. Le dialoguant convaincu de sa certitude ne peut s’en distancier que difficilement. Au contraire, il a tendance à s’y accrocher et se ferme à toute autre perspective. Il ne peut donc pas écouter les autres et ne réussit qu’à défendre sa certitude. Le dogmatisme/ la conviction semble susciter, chez ceux qui écoutent, la fermeture, la non écoute, ne donnant pas ainsi de place au contenu amené. À la limite, il peut susciter, chez certains participants, le goût de décrocher du dialogue ou la forte envie d’exclure la personne vigoureusement dogmatique qui a “ bloqué” le dialogue. Toutefois, certains participants, lors du dialogue, récupérèrent les “ difficultés ” expérimentées comme matériaux pour questionner le processus de penser.

Bohm rappelle que les gens qui croient qu’ils sont parvenus à une vérité absolue ne peuvent dialoguer, ni partager : « *Comment pouvez-vous partager si vous croyez posséder la vérité et que l'autre croit posséder la vérité lui aussi, et que les deux vérités sont incompatibles? Comment pouvez-vous partager?* » (1986, p.12). Bohm prévient que nous avons tendance à prendre nos opinions pour des vérités (processus de chosification) auxquelles nous nous associons et à les défendre, consciemment ou inconsciemment, puis à convaincre les autres de nos vérités.

« Ainsi, vous avez tendance à prendre vos opinions pour des “ vérités”, bien qu’elles puissent n’être que le fruit de vos propres suppositions et de votre propre bagage. [...] Par la suite, pour une raison ou une autre, vous vous êtes identifié à elles et c’est pourquoi vous les défendez. [...] Si nous défendons ainsi des opinions, nous ne pourrons pas avoir de dialogue. Nous ressentons simplement qu’une chose est si vraie que nous ne pouvons pas nous empêcher d’essayer de convaincre l’“ imbécile ” qui n’est pas d’accord avec nous. » (1986, p. 6)

Bohm prévient que, inévitablement, des positions rigides vont surgir lors du dialogue, créant des dissensions et des conflits. Le défi ne consiste pas à résoudre ces conflits, mais de se les approprier pour explorer les structures et le processus. Ces positions rigides sont en fait des opportunités de suspension permettant aux participants de maintenir leur attention sur les émotions fortes telles que la colère, la frustration (soutenir la tension).

Un tel effort permettrait d'entrevoir les significations plus profondes sous-jacentes au processus de penser et qui permettent à l'activité mentale de diminuer et de ralentir, de dire Bohm & al. (1991).

« Si vous pouvez porter attention, disons aux émotions fortes qui accompagnent l'expression d'une pensée particulière – émanant de vous ou de quelqu'un d'autre – et maintenir cette attention, *l'activité mentale aura tendance à diminuer*. Cela peut vous permettre d'entrevoir les significations plus profondes sous-jacentes à votre processus de pensée et de saisir la structure souvent incohérente d'une action que vous pourriez autrement faire de façon automatique. De même, si un groupe est capable de suspendre de telles impressions et de leur accorder son attention, le processus pensée/impression/action, à l'intérieur du groupe, peut lui aussi ralentir et révéler son sens plus profond, plus subtil. Parallèlement, des distorsions implicites sous-jacentes au processus peuvent aussi être révélées et cela conduit à ce qu'on pourrait appeler une nouvelle forme d'intelligence à la fois collective et cohérente. » (p. 9)

Les réactions aux convictions affichées, renvoient à une défense consciente ou inconsciente de valeurs, de croyances et probablement d'autres certitudes. L'exploration de la certitude exposée tout autant que de celle qui est sous-jacente à la réaction de fermeture est en fait au centre de la pratique du dialogue. L'idée essentielle n'est pas de changer la conviction des uns et des autres ou d'imposer une conviction sur d'autres. L'idée, c'est d'explorer les processus mentaux entrant en jeu dans la conviction pour, de là, constater leur rigidité et apprendre le lâcher prise, voire un recadrage, un “zoom out”.

5.2.3 Le mode Actions /Réactions

5.2.3.1 Son potentiel

Le mode action/réaction ou le mode réactif réfère aux échanges fondées sur le symptôme (la frustration ou la colère par exemple), au cours desquelles l'imagination, l'intelligence et les efforts des participants concernés sont essentiellement mobilisés à faire disparaître quelque chose (l'opinion ou la façon de parler de l'autre), à “se battre contre”.

Dans le mode réactif, le participant exprime son désaccord à l'égard de ce qu'un autre amène ou son désaccord vis-à-vis de la façon de s'exprimer de l'autre. Il fait prévaloir

son opinion / sa façon de faire, ou résiste au propos amené ou à la façon de faire de l'autre. On est ainsi au niveau des événements et non à celui de l'approfondissement et du questionnement de ce qui est sous-jacent. Un participant a ainsi souligné le mode réactif entre participants au regard de la façon de pratiquer le dialogue:

J'ai l'impression qu'on est à se dire que " regardes, ton modèle là, ce n'est pas correct " et on se dit à travers nos modèles interposés. / " Là, là, tu n' observes pas la pensée, Là t'es une image, puis moi je suis une image, ou bien là, tu prends trop la parole. " / c'est comme trop, pas assez, correct, pas correct... Et on se répond par : " regarde, dans ce modèle là, il faudrait que tu fasses ça comme ça, dans l'autre modèle, il faudrait que tu fasses ça comme ça. " / NF4, aussitôt que je t'amène à l'extérieur de ce modèle là, quand je t'amène dans mon modèle, tu me dis à toutes les fois " FH2, tu ne fais pas la bonne chose. Regardes ce que tu fais, ce n'est pas correct ". / Et dans ce sens là , NF9 répète : " non, ce n'est pas ça qu'il faut que tu fasses, c'est ça. " Et là on est dans nos modèles! [14.99 FH2.3.1-3.3 - V14 : 220 - 222]

Le mode réactif rend difficile l'approfondissement, comme l'a explicité un des facilitateurs.

J'ai l'impression qu'il y a ce que tu dis comme contenu et il y a le sentiment qui est la *réaction* qui est provoquée. / J'ai l'impression que même après, quand je veux essayer d'approfondir, par exemple, avec toi, *j'agis plus en réaction* au sentiment que tu provoques chez moi / et là *on se place, incapable de faire du sens*. Mon sentiment vient avec la façon dont tu le poses, et ce sentiment semble une charge qui vient me chercher. *Je réagis à ça. Et là je ne suis plus en mesure, comme je suis en mode réaction, d'explorer avec toi...* [6.63 FH1.3.1.-7 - V6 : 116 - 121]

Le mode réactif, constatent plusieurs participants, entretient la boucle actions/ réactions :

Et si on enchaîne en *réagissant, on fait juste monter le stress et le chaos ici* dans le groupe, il est important, pour chacun de nous, de reprendre notre centre, pour ne pas tomber en mode réaction et dans l'émotion. On est entrain de se créer une émotion là , *vous voyez comment on parle là!* [12.160 FH1.12.2 - V12 : 282 - 282]

Et le modèle de réaction qui était arrivé *m'a remis dans le même maudit pattern*, dans la bille qui tombe dans le même trou et je me dis : " c'est de ça que je veux me sortir ". [14.23 NH3.4.5"- V14 : 100 - 100]

Là on est pris dans une dynamique. Des fois je suis impatient, je regarde ce qui se passe, il y a des réactions. Ce soir, il y a quelques personnes qui réagissent encore. *Tant qu'il restera une personne qui est en mode réactif, on sera tout le reste à l'être.* [14 FH1.p2.2 - V14 : 459 - 459- V6 : 116 - 117]

Le mode réactif ou la boucle actions/réactions qui se répète a été associé par les participants au pattern de “ la bille qui tombe dans le trou ”. Ce pattern se dessine sommairement comme suit :

- Une intervention “ risquée” d’un participant suscite la réaction cognitive ou émotive chez d’autres;
- La non suspension de la réaction de la part de celui qui écoute / la non interrogation et non réflexion sur ses prémisses, modèles mentaux qui ont donné lieu à, qui colorent la réaction / la défense inconsciente de ses prémisses, modèles mentaux sans les mettre à jour;
- L’attribution de la cause de sa réaction à l’opinion, à la croyance ou au modèle mental de l’autre, à l’intervention/action de l’autre, ne pas assumer sa réaction, ne pas voir qu’on a des référents, valeurs, croyances, modèles mentaux, réflexes ancrés qui créent cette réaction; juger l’opinion / l’intervention de l’autre comme irrecevable, ou unique facteur causal de sa réaction
- Le refus de chercher sens dans l’opinion de l’autre ou son intervention, ou de chercher à élucider les prémisses sous-jacentes, les intentions de son intervention (non suspension de l’opinion de l’autre, non investigation)
- L’impulsion ou la précipitation à prévaloir son opinion, sans expliciter en quoi son opinion peut être juste ou pertinent dans le contexte présent; ou à “ condamner ” la position de l’autre sans expliciter le fondé de son jugement.
- La réaction suscite la réaction chez l’autre qui suit la même logique, formant ainsi une boucle actions/réactions.
- L’enchaînement des réactions donne lieu à une boucle de discussion vive, sans approfondissement, sans investigation au niveau des croyances, prémisses. Et la boucle se répète malgré les bonnes intentions de dialoguer ensemble.

Le mode réactif ou la boucle actions/réactions ou encore le pattern d’interactions vives⁵⁶ semble à première vue “ bloquer ” le dialogue. La frustration, la colère, le sentiment d’impuissance et de “ fragmentation ” semblent être des sentiments qui prédominent au sein du climat du dialogue. Ce pattern a été relevé successivement par les participants :

Au dialogue 6 :

C'est un prototype de vrai vie, ça. Il y a un qui dit quelque chose, il y a une poussée, des intentions, des motivations. Il y a un qui fait du pouce là dessus avec sa propre dynamique, le chiar est pogné, puis on se dit " Qu'est-ce qu'on fait avec ça ? " Peu importe le sujet, de toute façon, ça va être ça pareil! [6.99 NH3.4.3; 4.4 - V6 : 230 – 231]

Au dialogue 11 :

C'est fascinant de voir, n'importe quoi qui se passe, ça tombe toujours dans le trou. [11.88 NH3.5-V11 :160-160]

Il y a une incohérence quelque part. On prétend que on ne veut pas y aller mais on y va. [11.111 NH4.4.7 - V11 : 205 - 205]

Chose certaine, beaucoup d'actions et de réactions de même nature qui se présentent, puis là, flouc, la bille tombe dedans! [11.113 NH3.7.4 - V11 : 213 - 213]

Au dialogue 12

Je me pose sérieusement la question : comment ça se fait-il on retombe dans le même processus? comment ça se fait qu'on rentre dans ce processus là, séance après séance, continuellement, à chaque fois, même si on se dit : il faudrait des moyens, il faudrait trouver d'autres approches? [14.94 NF5.4.1 - V14 : 214 - 214]

À ce moment là, le même pattern, je le retrouve partout. Et je me retrouve dans le même état de vulnérabilité que je peux être. Je me l'envoie au front de même; des fois, ça fait du bien quand il fait chaud, mais ce n'est pas élégant. [14.161 NH3.12.3 - V14 : 348 - 348]

Au dialogue 14

Dans ce sens là, est-ce que l'image de l'hameçon est bon? Je ne sais pas, mais est-ce que cela a entretenu le pattern de conversation, oui ou non ? [14.114 FH2.4.2 - V14 : 259 - 262]

L'expérimentation a permis de constater que certains participants se sont appropriés les moments où prédominent les modes réactifs comme matériau de l'observation du processus de penser⁵⁷. Une telle récupération est rendue possible par les actes clés du dialogue, examinés dans la catégorie « Essentiels du dialogue ». Au niveau individuel, la prise de conscience de sa réaction et l'attention portée à l'examen propre de sa réaction, soit la suspension, plutôt que l'effort de l'éviter, de l'ignorer ou de la résoudre peut

⁵⁶ “ hidden and powerful structures of interaction ” (Isaacs, 1999, p. 182)

⁵⁷ Réf. catégorie Approfondissement/Questionnement et catégorie Réflexions/ Méta-réflexions

contribuer à ne pas rentrer dans le mode réactif mais à s'approprier sa réaction comme matériau brut d'observation de son processus de penser.

Le dialogue me permet d'être *attentive à ma réaction* et de voir que lorsque je suis en réaction, je ne suis pas en écoute et que je ne suis pas en ouverture. Et c'est la richesse pour moi. Le dialogue est un laboratoire qui permet de. [NF2.p1.2 - V4 : 213 - 213]

Au niveau collectif, l'observation des boucles d'interactions vives par les participants "non impliqués" dans la boucle, plutôt que la tendance de vouloir les éviter ou la tendance à chercher à les résoudre, les transforme en matériau brut pour une investigation des patterns d'interaction.

Il y a quelque chose, une espèce de boucle qui s'amplifie. Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, je trouve ça correct, et derrière tout ça, il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé. / Je trouve ça intéressant, il me semble derrière tout ça, quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là. Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 NH5.5.1; 5.2 : V14 : 92 - 93]

5.2.3.2 Notre résumé et interprétation

Nous retenons temporairement que le mode réactif entrave l'exercice dialogique : quand on est en mode réactif, l'écoute de l'autre est impossible; il n'y a pas de temps accordé à un auto-questionnement de ses impulsions de réaction, ni à un questionnement du fondé des opinions de l'autre. La tendance interactionnelle de chacun des acteurs dans ce mode est de faire prévaloir ses opinions sans examiner les filtres, les présuppositions et les *a priori* donnant lieu à de tels opinions, ou d'exprimer son désaccord ou encore de juger l'opinion de l'autre ou même " l'autre ". La défense consciente ou inconsciente de ses modèles mentaux, de ses croyances et de ses valeurs passe inaperçue. L'expérimentation a témoigné cependant de la récupération des moments où dominant le mode réactif comme matériau d'observation du processus de la pensée.

Bohm (1991, pp. 12-13) attire justement notre attention sur le potentiel des réactions :

« Souvent, les participants vont commérer ou exprimer leur mécontentement ou leurs frustrations après la rencontre. Pourtant c'est exactement ce genre de choses qui offre le terrain le plus fertile pour faire avancer le dialogue vers un

autre niveau de cohérence et vers des régions de signification plus profondes qui sont au-delà de la superficialité de la “pensée de groupe”, des bonnes manières ou de la conversation mondaine».

En reconnaissant que les réactions font partie du fonctionnement humain, que le potentiel d’une réaction cognitive, sensitive ou émotive réside en son pouvoir révélateur de notre processus de penser, le fait d’exploiter sa réaction ou les interactions, comme indicateurs des référents, des présupposés et des modèles mentaux à mettre à jour, constitue l’essence de l’observation du processus de penser. Un tel exercice repose sur l’acceptation de ce qui est, pour prendre conscience de sa réaction (ou des réactions collectives) puis l’exercice de suspension⁵⁸ et l’exercice de questionnement et d’approfondissement.

5.2.4 La dualité / l'affrontement

5.2.4.1 Leur potentiel

La dualité et l’affrontement font appel à la notion de compétition, où il y a l’idée de convaincre l’autre de son opinion et de sa façon de faire. Elle se traduit par des agirs visant à faire gagner ainsi qu’à faire prédominer son point de vue, et ce, sans approfondissement, sans investigation sur le fondé, sans explicitation du fondement de sa position. Cette dualité ou cet affrontement fragmente, et dénonce les certitudes ainsi que la rigidité des positions (incluant les points de vue, les croyances et les modèles mentaux) des acteurs concernés.

Le dialogue ne se construit pas dans un *affrontement* ou dans une ligne de pensée. L’affrontement, fait appel à *l'imposition*. Dans l’affrontement, il y a du pouvoir. De la façon dont je le ressens, dans l’affrontement, on veut donner un alignement; pour moi, mon espace est réduit. Dans l’affrontement, c’est : " je te donne l’alignement, prends le. C’est mon idée qui te dit ce que tu dois penser, ce que tu dois faire, parce que c’est comme ça " [11.12 EF3.4.3 - V11 : 45 - 45]

La dualité et l’affrontement se manifestent par des événements où les acteurs impliqués restent dans leur propre position apparemment, en conflit. Il en résulte une partie de ping-pong, sans écoute mutuelle, avec un rythme rapide d’échanges, de fréquentes coupures de parole, une absence de questionnement et/ou d’explicitation de ce qui est derrière les

⁵⁸ qui sera examinée dans la troisième catégorie de notre analyse : Essentiels de l’exercice dialogique

messages. Une discussion vive prend la place du dialogue. Chaque acteur tient à son point de vue et l'estime plus valable que celui de l'autre, comme le disait un participant :

Je voudrais intervenir, mais je ne sens aucune écoute, je ne sens aucune porte d'entrée. [6 NH3.p1.4 - V6 : 447 - 447]

La dualité et l'affrontement, faisait ressortir un participant, semble provenir d'une lecture et d'une interprétation partielle que nous tenons cependant pour la seule bonne et vraie (vision tubulaire et chosification)⁵⁹, de telle sorte que nous sommes sous l'impulsion de vouloir convaincre l'autre de la pertinence (supériorité) de notre façon de faire et de notre opinion.

On commence à être dans le trouble quand on pense que nos modèles sont vrais et justes. / À mon avis, quand je suis dans le trouble, puis la guerre est, puis on s'obstine, c'est parce qu'on est consciemment ou inconsciemment persuadé que le modèle qu'on utilise pour décrire quelque chose c'est le bon, c'est le vrai, qu'il est représentatif de la réalité. *C'est là que les conflits ont lieu.* [15.101 NH5.7.1; 7.3 ' - V15 : 225-228 ; 228 - 228]

Quand je discute et qu'en discutant, et que je m'aperçois que j'argumente, dans le but de convaincre, oups, ça y est, je suis dans la dualité : c'est moi puis d'autres. [4.29 NH5.2.3 - V4 : 107 - 107]

La dualité/ l'affrontement résulte ainsi de croyances, de positions apparemment opposées qui s'affrontent. On n'investigue pas la nature des croyances en cause mais on essaie de plaider la pertinence ou supériorité de ses croyances

Si nous sommes dans le domaine de la croyance, j'aurai échangé ma croyance contre ta croyance. Et nous sommes dans la dualité, et déjà nous sommes dans la guerre. [6.39b NF4.11.1 - V6 : 83 - 83]

Certains participants ont émis l'hypothèse que la dualité/ l'affrontement peut être liée aux enjeux profonds de " l'identité " avec ses " besoins " de différenciation, d'affirmation et ses mécanismes de défenses.

La réponse qui me vient c'est parce qu'on a envie de sommités et on manque d'humilité [14.95 NH1.1 - V14 : 216 - 216]

On a une personnalité qui veut s'affirmer, et tant que ces personnalités s'affirment, s'affrontent, il n'y a pas grand chose qui.... [15.21 NH3.1.2 - V15 : 39 - 39]

⁵⁹ Terme en provenance de Lapointe (2000)

Tantôt NH1 a parlé de " nous voudrions tous être des sommités", ce qui nous froisse tant. Et je vais essayer de nommer quelque chose. Mais ce qui nous froisse tant dans l'attitude de NF4, c'est peut-être qu'on refuse d'être un groupe, qu'on voudrait tous être un et reconnu. Être unique, et être tellement pertinent que personne d'autre ne peut nous enlever ce que nous sommes. Dans le fonds, je ne veux pas être comme elle, je ne veux pas être comme les autres, je veux être moi! Je n'accepte pas d'être un! [14.169 NF2.3.1; 3.2; 3.3 - V14 : 376 - 378]

L'expérimentation a permis de constater cependant que l'appropriation des événements d'affrontement/dualité par les participants non impliqués directement comme matériau pour l'observation du penser et agir.

Je trouve ça fantastique, que à un moment donné, grâce aux deux conversations qu'on vient d'avoir, pour moi en tout cas, ça y est, le miroir de la structure qui est derrière nous. [14.104 NH5.8.2-V14 : 243 - 243]

Prend le modèle que j'ai, et comme n'importe qui, "J'ai raison". C'est ça que je vois. Mais j'étais moins frustré qu'avant, même je trouve ça le fun. C'est nouveau. Je me dis maintenant: "Le pattern, c'est un incitatif et d'autres qui réagissent. Ce n'est pas juste "l'ennemi est là" et c'est nous-mêmes qui nourrissons" [14.147 NH3.10.1; 10.6 - V14 : 308 - 314]

5.2.4.2 Notre résumé et interprétation

Nous retenons préliminairement que l'affrontement et la dualité résultent de l'idée de faire prévaloir son point de vue, sa perspective, c'est-à-dire de faire prévaloir ce que nous tenons pour vrai. Dans l'affrontement et la dualité, il n'y a pas d'approfondissement, ni de suspension. La conversation dérape vers un débat, une discussion vive, ayant pour résultat une impasse ou un blocage. L'expérimentation a permis de constater que de tels moments de dualité et d'affrontement ont été récupérés par des participants comme reflets de structure et de patterns de notre processus de penser, transformant ces moments de polarisations en matières premières qui nourrissent l'observation, la compréhension et la réflexion sur le processus de penser⁶⁰.

Dans l'esprit de Bohm, convaincre, persuader, imposer, ces agirs qui caractérisent la dualité/ l'affrontement ne devraient pas avoir leur place dans un dialogue. Derrière la dualité/affrontement réside le sentiment de certitude et de croyances tenues pour vraies.

⁶⁰ Nous examinerons dans une troisième catégorie de notre analyse -les essentiels de l'exercice dialogique- ce qui a permis de telle récupération.

L'idée du dialogue, c'est justement de débusquer ces croyances et certitudes rigidifiées qui sont révélées lors de l'affrontement. Inévitablement, des positions rigides vont surgir lors du dialogue, créant dissension et conflit, stipule Bohm. En conséquence, le défi ne consiste pas à résoudre ces conflits, mais de se les approprier pour explorer les structures et les processus sous-jacents :

« Des prises de position rigides auront comme résultat la division du groupe et la formation de sous-groupes. Tout cela fait partie *du processus*. C'est ce qui nourrit le dialogue et fait en sorte qu'il accède continuellement, et de façon créatrice, à de nouvelles dimensions. [...] En fait, *ils peuvent faire l'objet d'une exploration* -- qu'on pourrait définir comme un genre de “ méta-dialogue ” -- visant à clarifier le processus même du dialogue. » (Bohm & al., 1991, pp. 6-7).

5.2.5 *Le jugement*

5.2.5.1 Son potentiel

Le jugement est l'acte de la pensée qui affirme ou nie et qui, ainsi, pose le vrai. Plus largement, c'est le point d'arrêt d'un problème qui s'achève dans une décision. Le jugement représente un état individuel de la *croyance* assez assurée pour revendiquer une confirmation ou une vérification. Il est aussi communication de cette croyance et réclame un assentiment ou une *adhésion* de la part des autres sujets⁶¹.

Le jugement, constatent certains participants, est susceptible d'être défavorable au développement du climat de confiance nécessaire à l'ouverture de soi pour pratiquer le dialogue.

Le jugement c'est un couperet par rapport à établir un climat de confiance. [6.16 NH5.6.2 - V6 : 25 - 25]

Le sentiment d'être jugé par rapport à ce qu'on veut émettre peut freiner la spontanéité, le dévoilement de ses pensées, de ses présupposés, de ses préjugés, de ses valeurs et de l'ouverture de soi pour partager et investiguer avec le groupe. Un jugement peut,

⁶¹ Encyclopædia Universalis (2001). France S.A.

autrement dit, déclencher des mécanismes de défenses et de fermeture non favorable à l'investigation ouverte et profonde.

Si moi je *me sens jugé* négativement par rapport à ce que je veux émettre, oups, je vais *marcher sur les brakes un peu* [6.16 NH5.6.5, 6.6 - V6 : 28 - 28]

Si on s'aperçoit que de plus en plus, qu'en émettant *des idées qui ne sont pas toujours les plus normatives*, que des gens puissent les accepter sans *juger*, on va *s'ouvrir*. [6.16 NH5.6.8 : - V6 : 31 - 31]

Les personnes avec qui j'ai de la misère à tester la question, vont-ils *me juger* ? je n'ai pas tendance à *m'ouvrir*, à être spontané et à sortir des finesses [6.19 NH3.1.1 - V6 : 41 - 41]

Même si non exprimé, le jugement est présent et se manifeste, entre autres, par une écoute "filtrée" de ce qu'amène l'autre.

Est-ce que écouter ne veut pas dire justement suspendre, et suspendre ne veut pas dire de *recevoir* simplement ce que l'autre dit et non pas de le juger parce que c'est un jugement, même si *on ne juge pas en le disant, on juge intérieurement* [6.128 NH8.15.4 - V6 : 335 - 336]

Voici une illustration de jugement :

- Supposons qu'il y a deux personnes qui ne se connaissent pas. On fait quoi? On ne se parle pas? ... il faudrait faire donc un premier pas. [6.20 NH6.15 - V6 : 45 - 45]
- Ça me fait réagir depuis qu'on est ensemble, depuis le début. J'essaie de savoir pourquoi. Ce sur quoi je réagis, c'est comme si on ne peut pas être contre la vertu. Oui, oui, ce serait le fun que tout le monde fasse les premiers pas. Ce que j'entends c'est " ce que vous devriez faire là, c'est ça. Et si vous le faites, vous êtes bien. Si vous le faites pas, ce n'est pas bien ". Je n'aime pas ça. J'ai l'impression que tu n'amènes pas quelque chose pour le débattre, tu amènes quelque chose pour dire : " regardez, ce qui est bien, c'est ça. " Et personnellement je ne te sens pas l'ouverture pour en discuter. *Tu viens m'éduquer*, ça, ça m'agace. [6.21 FH2.4.1-4.5 - V6 : 46 - 50]

Cependant, juger, constatent les participants, est un processus humain inévitable.

On ne peut pas ne pas juger. Moi, je ne pense pas qu'on puisse être neutre. On n'est pas des machines. [15.84 NH5.6.4 -V15 : 189 -189]

Si je suis en désaccord avec quelqu'un, il y a des grosses chances que le processus juger va venir. [4.40 NH3.2.3 -V4 : 124 - 124]

Et de fait, nous jugeons à partir de nos référents, de nos valeurs et de nos modèles mentaux qui agissent rapidement (la pensée, une réponse active de nos mémoires), que ce jugement soit exprimé ou pas.

On juge puis on juge rapidement parce qu'on est victime de nos modèles mentaux.[15.84 NH5.6.3 -V15 : 187 – 187]

Nous jugeons à partir de nos modèles. Ce processus de penser est commun à tous. [15.53 NF4.2.1'- V15- V15 : 128 – 128]

Le jugement, reflet de nos modèles mentaux, de nos référents, de nos valeurs et de nos croyances, qui est le résultat de notre processus de penser, est plutôt un indicateur permettant de prendre conscience de nos modèles mentaux qui “jugent”. Le jugement est en fait un matériau brut de la pratique du dialogue.

Quand on juge une personne, c'est avec tel filtre qu'on utilise pour juger; donc, ce qui est important, c'est d'en être conscient. [15.54 NF10.1- V15 : 134 - 134]

Je pense que qu'explorer le processus de la pensée, pour l'amener vers plus de cohérence, c'est de voir ensemble nos modèles qui font que nous jugeons l'autre. [15.53 NF4. 2.1'; 2.1'' - V15 : 128 - 129]

L'important c'est d'être conscient des modèles qu'on utilise pour diagnostiquer quelque chose puis voir si le modèle qu'on utilise à ce moment là est approprié à la situation. [15.84 NH5.6.4' - V15 : 190 - 190]

Certains participants ont fait ressortir ce qui est susceptible de faciliter la récupération du jugement comme matériau de l'observation du processus de la pensée. La présence attentive au jugement qui se forme (prise de conscience) et la suspension permettent de récupérer le jugement pour se questionner et débusquer les croyances et les modèles mentaux.

C'est l'idée de suspendre. Forcément, quand on voit une personne, on est des êtres humains, peut-être on a un *premier jugement*, on dit " tiens, qu'est-ce qui m'a fait d'avoir ce jugement là ", et hop, ça y est, *on est à un autre niveau.* [15.58 NF10.3.2 - V15 : 141 - 141]

Et l'absence de la présence attentive à ce qui se passe en soi, à ce qui se passe au moment présent ainsi que la tendance à l'abstraction entravent cette récupération.

Quand on juge, c'est qu'on ne veut pas être en contact avec ce qui se passe en soi. Le jugement est mémoire. [5.103 NF4.8 -V5 : 376 - 376]

La présence attentive, c'est d'être en contact avec ce qui se passe maintenant, ne pas intellectualiser et puis *profiler vers le jugement* [5.103 NF4.9.2 -V5 : 378 - 378]

5.2.5.2 Notre résumé et interprétation

Le jugement est considéré défavorable à l'établissement d'un climat de confiance nécessaire à l'exercice dialogique. Le sentiment d'être jugé par rapport à ce qu'on veut émettre freine la spontanéité, le dévoilement de ses pensées et l'ouverture de soi à l'autre. Le jugement rapide, non récupéré comme matériau pour investigation, peut en ce sens constituer une flèche ébréchant le climat de la confiance en co-construction. *“La personne qui juge a tendance à ne pas reconnaître qu'elle juge. Elle plaide son point de vue et résiste à tous ceux qui plaident le leur”* (Isaacs, 1999, p. 32)⁶². Si on se limite à juger, le processus ou l'action de “juger” est susceptible d'entraver le développement du climat de confiance favorable à l'investigation et à l'approfondissement. Le jugement (exprimé ou non exprimé), comme acte du processus de la pensée, révèle, de fait, des croyances, des présupposés, des valeurs et des modèles mentaux qui sont à débusquer et à investiguer. Cela veut dire qu'il ne s'agit pas d'éliminer le jugement, mais bien d'exploiter le jugement comme matériau à s'approprier pour mettre à jour et défier nos croyances, nos préjugés et nos modèles mentaux qui interviennent dans le processus de penser. En prenant le jugement comme acte du processus de la pensée, comme une représentation d'un état individuel d'une croyance, d'un présupposé, d'un modèle mental, d'une ou des valeurs assez assurés pour revendiquer une confirmation ou une vérification, le jugement devient communication de cette croyance/ modèle mental/préjugé. Prendre conscience qu'on juge d'abord intérieurement pour s'interroger et mettre au jour ce qui est le référent de notre jugement constitue un exercice de suspension du jugement auquel réfère Bohm. Prendre conscience qu'un jugement émis témoigne des référents permet d'entamer l'exercice d'élucidation et de questionnement de ces référents. C'est en ce sens que Bohm (1986, p. 16) a insisté : *“Ainsi, nous avons avancé qu'il est crucial de partager nos jugements, de partager nos présomptions, d'écouter les présomptions des autres [...] et le dialogue est une façon collective d'exposer les jugements et les présomptions”*. La présence attentive à ses réactions (cognitives ou/et émotives ou/et sensibles) ainsi que la suspension du jugement

⁶² First, their actions lacked coherence. These people acted in ways that were problematic: They judged and did not admit to it. They covered up and acted like they were not. They pushed for their point of view but resisted others who pushed for theirs. (Isaacs, 1999, p. 32)

permettent de récupérer le jugement comme matériau alimentant le processus d'investigation collective du dialogue.

5.2.6 *La synthèse de la catégorie*

Certaines formes d'interventions, tels le jugement, les énoncés prescriptifs, les vérités ontologiques, les affirmations catégoriques et les convictions, portées à un point tel que les participants ont parlé de "dogmatisme", amènent souvent au mode réactif, aux affrontements/ dualité. Ces interventions rendent apparemment difficile le dialogue, parce qu'à première vue, elles ne cadrent pas avec son esprit.

Les attitudes autoritaires, les énoncés prescriptifs semblent généralement faire remonter le modèle d'autorité alors que les énoncés ontologiques et les affirmations catégoriques portent les participants à inférer une fermeture à d'autres points de vue, ce qui est contraire à l'exercice dialogique qui vise à favoriser l'exposition de tous les points de vue aux fins d'investigation. Ces modes d'interventions, de l'avis de la majorité des participants, ne favorisent pas la participation, le partage et la réflexivité. Ils suscitent la défensive, la fermeture à ce qui est amené, et amènent certains participants au mode réactif. Les attitudes autoritaires accompagnant les énoncés prescriptifs, ontologiques et assertifs font resurgir la notion de hiérarchie qui contrevient à l'esprit du dialogue. Devant de telles attitudes, les gens se sentent agressés et ont le sentiment qu'on essaie de leur imposer une façon d'appréhender la réalité, ce qui est tout à fait contraire à l'esprit du dialogue. Quand le participant vit l'impression de se faire imposer une opinion ou une façon de percevoir, de voir et de faire, sa tendance est soit d'y résister, de faire prévaloir et renforcer la sienne amenant parfois à des moments de polarisation, soit de se retirer momentanément du dialogue en cours.

La rigidité des "certitudes" ou des "vérités" qui caractérise la conviction portée par un participant à un point tel qu'il le préconise dogmatiquement, constitue un facteur qui inhibe le dialogue à différents niveaux. Ainsi le dialoguant convaincu de sa certitude ne peut difficilement s'en distancier, ne fait que la défendre et ne peut, ce faisant, s'attarder à écouter les autres participants. Le dogmatisme ou la conviction d'un participant semble susciter, chez les interlocuteurs, la fermeture, la non écoute, ne donnant ainsi pas de place

au contenu amené. À la limite il peut susciter, chez certains participants, le goût de décrocher du dialogue et, chez quelques participants, la forte envie d'exclure la personne vigoureusement dogmatique qui monopolise l'espace dialogique.

Les modes d'interventions prescriptives, autoritaires et "dogmatiques" ont suscité le mode réactif chez certains participants. Quand le participant est dans le mode réactif, son écoute de l'autre est quasi impossible. Il n'y a pas de temps accordé à un auto-questionnement de ses impulsions de réagir, ni de questionnement du fondement du propos d'autrui. La tendance interactionnelle dans ce pattern est de faire prévaloir sa position, son opinion, son désaccord et ce, sans exercice d'approfondissement possible. Le mode réactif emprisonne dans une boucle actions/ réactions et maintient une discussion vive.

Le mode réactif a amené à des moments d'affrontement et de dualité où règne l'idée de faire gagner son point de vue, sa perspective. Dans l'affrontement et la dualité, il n'y a pas d'approfondissement; la conversation dérape vers une discussion vive, avec, comme résultat, une impasse ou un blocage.

Le jugement est considéré défavorable à l'établissement d'un climat de confiance nécessaire à l'approfondissement lorsqu'il n'est pas récupéré comme matériau favorisant la prise de conscience du processus de pensée. Le sentiment d'être jugé par rapport à ce qu'on veut émettre freine la spontanéité, le dévoilement de ses pensées et l'ouverture aux autres. Le jugement (exprimé ou non exprimé), comme acte du processus de la pensée révèle des croyances, des présupposés, des valeurs et des modèles mentaux qui sont à débusquer et à investiguer. Cela veut dire qu'il ne s'agit pas d'occulter le jugement qui est tout à fait "humain", ni d'éliminer le jugement, mais bien d'exploiter le jugement comme matériau à s'approprier pour mettre à jour et défier les croyances, les préjugés, les *a priori*, les modèles mentaux et les valeurs qui interviennent dans le processus de penser.

L'expérimentation a permis cependant de constater que ces "entraves au dialogue" précédemment décrites ont souvent été récupérées, par des participants plus dégagés et "moins pris dans leurs réactions" comme matériaux fertiles pour questionner et mettre au jour ce qui est sous-jacent aux jugements, aux réactions cognitives et émotives et aux

tendances interactionnelles afin de prendre conscience du processus de penser. Isaacs (1999, pp. 37-38) souligne justement que quand nous conversons, nous constatons que certaines des opinions émises nous plaisent ou nous déplaisent. Si nous pouvons être attentifs et faire le choix de suspendre ce que nous prenons pour acquis, demeurer ouvert et entamer une réflexion sur les règles et les raisons qui sous-tendent notre pensée, nos ressentis et nos émotions, nous prenons la direction d'un dialogue réflexif et investigatif. L'apport du facilitateur se révèle, selon nous, essentiel ici pour recadrer l'interprétation des interventions associées à première vue comme facteur de blocage, tels les énoncés prescriptifs, les jugements, les moments d'affrontement et le mode réactif, vers leur appropriation comme matériau de premier ordre de la pratique du dialogue.

Comme pour la section précédente, nous donnons, à la page suivante, un tableau 8 résumant les conclusions, ayant trait aux difficultés et éléments facilitateur du dialogue, auxquelles nous sommes arrivés dans cette section.

Tableau 8 : Un résumé de la catégorie Matériaux bruts de l'exercice dialogique

Approfondir et questionner ce qu'il y a derrière une intervention pour prendre conscience du processus, des présupposés, des croyances et des intentions qui amènent à penser ce qu'on pense. (Ce tableau est une suite de celui portant sur la première catégorie)		
Ce qui est susceptible d'entraver cette démarche	Ce qui est susceptible de rendre difficile cette démarche	Ce qui est susceptible de faciliter cette démarche
LES MATÉRIAUX BRUTS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE		
Les énoncés prescriptifs, les attitudes autoritaires ainsi que les vérités ontologiques, ne favorisent pas la participation et la réflexivité, amènent à la défensive, à la résistance et à la fermeture au mode réactif.		Lorsque récupérées à temps, ces manifestations deviennent des portes d'entrée à l'élucidation des présupposés, des croyances et des intentions sous-jacentes.
Les manifestations de dogmatisme ou de convictions " indiscutables " entravent la démarche d'approfondissement, c'est-à-dire l'exploration libre et ouverte. Elles suscitent le mode réactif, les affrontements et, chez certains, le goût de décrocher.		Lorsque récupérés, ces manifestations deviennent des opportunités pour explorer ce qui sous-tend les convictions affichées tout autant que ce qui sous-tend la réaction de fermeture.
Le mode réactif ou la boucle actions/réactions, c'est-à-dire le fait d'exprimer son désaccord ou de juger l'opinion de l'autre ou même "l'autre", de faire prévaloir ses opinions sans expliciter ce qui les sous-tend. La défense des modèles mentaux, croyances et valeurs passe alors inaperçue.		Lorsque récupérées par les participants moins impliqués, les boucles actions/réactions deviennent des matériaux d'observation de patterns, de structures et d'habitudes mentales sous-jacentes au processus de penser.
La dualité et l'affrontement, c'est-à-dire des agirs visant à faire prédominer, pour chaque acteur impliqué, son point de vue et ce, sans approfondissement ni investigation sur le fondement de sa position.		Lorsque récupérés par les participants moins impliqués, ces moments deviennent objets de réflexions et de questionnement, de patterns et d'habitudes mentales sous-jacentes au processus de penser .
Le jugement est considéré défavorable au climat de confiance nécessaire au dialogue. Le sentiment d'être jugé freine la spontanéité, le dévoilement de ses pensées et l'ouverture aux autres.		Un jugement, lorsque récupéré, devient l'outil fondamental pour élucider les croyances, les préjugés et les modèles mentaux qui interviennent dans le processus de penser
L'apport du facilitateur s'avère précieux pour suggérer au groupe : - de s'approprier des interventions, apparemment bloquantes, comme matériaux fertiles à récupérer pour la pratique : élucidation des croyances, filtres, a priori, présupposés, mise au jour des tendances interactionnelles et des habitudes mentales qui bloquent le penser et le communiquer ensemble ; - de donner primauté à une posture d'observation à la place de la propension à " éliminer les difficultés", à atténuer les manifestations à première vue indésirables.		

5.3 LES ESSENTIELS DE L'OBSERVATION DU PROCESSUS DE LA PENSÉE

Dans cette catégorie, nous avons regroupés cinq “essentiels” de la pratique du dialogue : l’écoute, la suspension, l’effet miroir immédiat, la multirationalité et la prise de conscience.

5.3.1 *L’écoute*

5.3.1.1 Son potentiel

L’écoute des autres et l’écoute en dedans de soi sont considérées par la plupart des participants comme essentielles dans la pratique du dialogue.

Pour qu'il y ait vraiment un dialogue tel que Bohm le dit, il faut une attitude , chez soi et chez chaque personne qui participe au dialogue, une d'ouverture qui permet *d'écouter l'autre*. [5.25 NH7.2.4 - V5 :84 -84

Les perceptions et l'amalgame de tout ce qui va émerger, *tout se fait par écoute*. [11.8 EF3.1.6 -V11: 32 - 32]

L’écoute des autres et l’écoute en dedans de soi constituent aussi des habiletés que certains participants visent à améliorer avec la pratique du dialogue.

Mon intention est d'être capable de développer une habilité d'absence de pensée dans la communication...J'appelle cela " Méditer les yeux ouverts ", une écoute tellement attentive, centrée sur l'autre, dans sa plus grande globalité. [NH1-RI 1 - RI : 76 - 76]

Je croyais savoir écouter. Je me rends compte que mes filtres sont très " premier niveau ". Je dois travailler là-dessus! [NF2 -RI 31 : 32 - RI : 47 - 48]

Examinons d’abord le potentiel de l’écoute de l’autre, tel que vécu par les participants.

L’écoute des autres, comme le faisaient ressortir certains participants, est enrichissante. Elle leur permet d’apprendre quelque chose de neuf, de recevoir des points de vue qui enrichissent et nuancent le leur, de prendre connaissance d’autres approches et d’autres façons de voir susceptibles de leur permettre de voir des choses que la leur ne permettait pas et ainsi d’exercer leur ouverture à la différence et à la diversité.

J'ai beaucoup écouté. J'aimais les différents points de vues qui étaient donnés sur le sujet. Ce qui rendait le dialogue plus riche [15 NH7.p1.3 - V15 : 333 - 333]

La réalité qui est devant nous est complexe au point où pas un d'entre nous peut la percevoir de façon intégrale, j'ai davantage à écouter l'autre parce qu'il va me faire apprendre des choses sur cette réalité que je ne peux percevoir [15.101 NH5.7.5 - V15 : 230 - 230]

Moi, j'aime ça quand EF1 parle, je ne comprends pas toujours, mais, comme dit NH4, j'apprends quand j'écoute. J'apprends de quelqu'un qui n'est pas dans le même couloir que moi, pour utiliser l'image. Et ça exerce mon ouverture à l'opinion des autres. J'aime ça. [12 NF3.p1.2 - V12 : 400 - 400]

Pour certains participants s'initiant à la pratique du dialogue, le fait d'écouter les autres leur permet de mieux saisir les subtilités de l'exercice dialogique et contribue à faciliter leur appropriation de la pratique du dialogue.

J'ai écouté tout le long, ça m'a permis d'observer, de comprendre le dialogue et d'avancer. [4 NH1.p1 - V4 : 244 - 244]

Le fait d'écouter les gens, ça me fait avancer [4 NF10.p1' - V4 : 246 - 246]

Cependant, la richesse de l'écoute des autres réside d'abord dans son potentiel permettant de prendre conscience des présupposés, des croyances et des modèles mentaux. En effet, c'est en écoutant les interventions d'autrui que nous pouvons, par un retour réflexif sur soi, prendre conscience de nos présupposés qui dirigent notre agir, comme l'illustre le cas de figure suivant : par l'écoute de la préoccupation amenée par un participant sur la relation confiance-communiquer, un participant a pris conscience qu'il avait effectivement un présupposé à l'effet que tous les dialoguants viennent au dialogue et ont confiance aux autres pour dialoguer ensemble. En prenant conscience d'un tel présupposé qui ne s'avère pas pertinent au contexte, le participant l'a ajusté.

De mon point de vue, ce que NH6 a soulevé, je trouve ça très fondamental. *Je n'avais pas pensé à ça du tout. C'est passé inaperçu*, la dernière séance. *Je ne pouvais pas penser* qu'il y a des gens qui peuvent ne pas avoir confiance au départ. Alors, est-ce qu'il faut *vouloir* que tout le monde soit comme ça ? Non, parce que tout le monde n'est pas comme ça. [6.84 NH7.1.1; 1.4; 1.13- V6 : 171 - 171; 174 - 174; 176 -176; 183 - 183]

L'écoute d'autrui, ainsi révélée dans ce cas de figure, correspond aussi à une nécessité de valider les présupposés que nous adoptons quand nous agissons. En constatant que d'autres nous rejoignent ou non dans notre observation et interprétation, nous pouvons valider la justesse et la pertinence au contexte réel de nos présupposés d'action, et les ajuster, si nécessaire.

Le potentiel de l'écoute d'autrui pour la prise de conscience des présupposés se révèle surtout lors des moments où nous éprouvons de la difficulté à écouter l'autre, comme l'a fait ressortir ce participant :

Et puis c'est aussi pour moi le meilleur test d'écoute que je n'ai pas eu depuis que je participe à cette session. Ça me tente de décrocher puis je me dis : non, ne décroche pas / D'autre part, je me sens, moi aussi agressé. / Puis là je me pose la question : pourquoi je me sens agressé? parce que derrière ça, il doit avoir des présupposés....Il faut que je fouille là... [6.78 NH5.6.1-6.7 - V6 : 141 - 143]

Lorsque le participant écoute autrui et lorsqu'il est capable de reconnaître, de ne pas nier qu'il a eu de la difficulté à écouter l'autre, il peut alors authentiquement aller explorer et prendre conscience de ce qui est sous-jacent à sa résistance ou sa réaction, ce qui constitue l'essence de l'exercice dialogique. Le participant, dans l'exemple précédent, a exploité sur le champ, un moment de difficulté d'écoute pour faire l'exercice d'auto-questionnement ou de questionnement⁶³ pour ensuite faire celui de la suspension⁶⁴. L'exercice effectué permet de mettre au jour des modèles mentaux, des présupposés, ou des façons de voir ou des valeurs, ou des normes sociales et culturelles adoptées, ou le bagage cognitif et les fondements sous-jacents, ou encore le vécu personnel (notamment "les marques d'attention auxquels ils sont habitués à recevoir"), lesquels sont à la base des réactions cognitives et émotives amenant une résistance dans l'écoute de l'autre.

Et là je m'aperçois, que je deviens sensible aux énoncés ontologiques, aux énoncés qui disent que la vérité c'est ça, au lieu de dire que c'est ma vérité, ce qui est différent. Quand quelqu'un dit que la vérité c'est ça, ça veut dire que vous ne l'avez pas vous autres, c'est moi qui l'ai. Quand quelqu'un dit : ma vérité c'est ça; cela veut dire c'est moi, c'est tout, c'est plus partageable, c'est plus recevable.. On ne parle plus du one best way...on ne parle pas de la vérité. On parle d'une vérité parmi tant d'autres. [6.78 NH5.6.1-6.7 - V6 : 141 -146]

Et peu importe le contenu, quand quelqu'un parle, on reçoit le contenu, mais il y a comme quelque chose qui se passe et qui va nous amener à réagir. / Alors pour moi, suspendre, questionner, c'est " qu'est-ce qui vient chercher chez moi " / et chez moi c'est " oh, c'est assez. Tu ne viendrais pas dans mon territoire, tu ne viendrais pas me dire quoi faire, ou me faire une leçon. " [6.112 FH2.6.2; 6.4- 6.7 - V6 : 258 - 258 ; 260 - 263]

⁶³ Abordé dans la catégorie Questionnement/approfondissement

⁶⁴ Abordée dans la sous catégorie suivante, la suspension.

D'autres participants, en constatant la "difficulté" de l'écoute collective d'un propos amené par un participant, l'ont "exploitée" pour faire ressortir les différents présupposés collectifs adoptés plus ou moins consciemment.

Quand je nous écoute parler, je vois très bien qu'on privilégie certaine façon de voir, certaine cosmologie, vision, plutôt que d'autres, et tout le monde n'a pas la même vision. ... (12.50 NH4.1.6 - V12 : 109 -109)

D'autres participants, en observant la difficulté d'écoute mutuelle dans des moments d'affrontement l'ont exploité pour faire ressortir des patterns interactionnels et des habitudes mentales, sans doute liés à notre fonctionnement humain et notre bagage éducatif et culturel, qui piègent notre penser et communiquer ensemble.

On peut *écouter* pour observer nos patterns. [14.148 NH8.3.1 - V14 : 315 - 315]

Par ailleurs, le sentiment d'être écouté par autrui et d'être réfléchi par l'écho d'un autre facilite la participation. Lorsqu'on se sent "écouté", on sent que les autres nous font une place dans le dialogue, on s'ouvre davantage et on laisse plus de place aux autres dans l'espace commun du dialogue.

Je me demande si on a fait *de la place à ce que j'ai dit*. Je regarde juste une chose qui me flatte à l'ego, quand ça arrive, c'est : " comme le disait x ". Quand quelqu'un reprend les propos de quelqu'un d'autre, *ça crée de la place*. J'ai l'impression d'avoir emmené mon petit morceau. Oui, c'est le " je " qui est là. Mais l'ingrédient qui est fondamental c'est que chacun *ait à sa place*. / Plus on résiste à faire la place à quelqu'un, moins on arrive à *créer un espace commun*. Et dans ce sens là, ce soir, j'ai l'impression *que nous avons fait un petit peu plus de place*. [14 NH1.p1.2; p1.3 - V14 : 471 - 472]

L'expérimentation a aussi permis au groupe de vivre l'expérience d'une écoute, effectuée par chacun des participants, sans résister à toutes les opinions émises au regard d'une préoccupation concrète commune, à savoir la gestion de la parole. Une telle écoute collective de chacune des opinions émises a permis au groupe d'être dans un état de "conscience commune", comme le notait un participant, à l'effet que le groupe avait un rythme qui ne favorisait pas la participation de chacun et, dans cet "état de conscience commune", un rythme plus ralenti s'est installé "naturellement" dans chacun des participants, sans qu'aucune proposition de règlement n'ait été adoptée.

Je remarque une chose aussi, c'est depuis qu'on parle du rythme, le rythme a changé énormément comparativement à celui d'auparavant, je ne sais pas si vous le ressentez, mais, en tout cas, c'est un rythme qui n'est pas le même que d'habitude. Pour moi ça fait partie déjà d'un changement. Avez-vous senti ça? Je l'associe à une *attitude d'écoute* et puis d'essayer ensemble de ramasser la globalité; chacune a quelque chose, on le dit, puis ça jongle dans l'esprit de chacun et à un moment donné, il y a comme une globalité qui se crée, *une conscience commune* [14.12 NH3.1.4; 1.10 - V14 : 54 - 54; 60 - 60]

Examinons maintenant le potentiel de l'écoute de soi révélé par les participants.

Comme on l'a déjà constaté précédemment, l'exercice dialogique prend son sens dans l'écoute des autres dont la richesse ne peut être révélée que par un retour à soi, une écoute en dedans de soi. Cette écoute s'appuie sur le maintien soutenu d'une présence attentive à ce qui se passe en dedans de soi, tant au niveau cognitif qu'aux niveaux émotif et sensitif. C'est une écoute profonde, comme le soulignait un participant, qui est difficile, qui demande pratique et persévérance. Une telle écoute, bien sûr, contribue à notre connaissance de soi, favorise la "mise en veilleuse de nos réactions", temporelise le mode réactif en permettant au dialoguant de prendre un peu de recul par rapport à ses réactions cognitives, émotives ou sensitives au regard d'interventions l'ayant interpellé, de s'en distancier pour revenir à un état de "calme intérieur" qui permet d'entamer une interrogation de soi, une réflexion sur ses référents, ou modèles mentaux, ou présupposés, et qui permet de prendre conscience qu'on est ou non à l'écoute de l'autre. L'exemple qui suit illustre l'apport d'une écoute en dedans de soi, qui a adouci le climat hautement "turbulent" vécu lors d'une séance de dialogue. Cette écoute en dedans de soi, nous la rapprochons de la suspension.

On est beaucoup pris dans notre émotivité par rapport à ce qui est affirmé. *Et là on ferme, parce que ça vient nous chercher. On n'est plus avec l'autre là. On est pris avec notre sentiment à nous, notre impuissance. C'est ça qui est bien important de saisir. Si on n'est pas capable de faire cette distinction là, bien là, c'est certain qu'on commence à faire du pouce sur la réaction, la défense, l'attaque. Pour moi, questionner, suspendre, méditer, c'est arriver à connecter avec ce sentiment là, le reconnaître; si en reconnaissant que je ne suis pas d'accord, là, je commence à faire une discussion, mais qui n'a pas rien à faire avec le contenu peut-être. Je devrais être très clair. On a parlé d'intentions. Elles sont importantes ces intentions là. La source de l'intention est-ce que c'est une réaction émotive qui me pousse à agir ?* [6.100 FH1.9.1 - V6 : 236 - 246]

La pratique persévérante de l'écoute profonde en dedans de soi permet aussi, selon un participant qui l'associe à la suspension, de déjouer les mécanismes d'association

mentaux rapides, qui font que nous ne percevons pas ce qui est, mais que nous percevons selon des schémas mentaux et émotionnels emmagasinés dans notre mémoire; une telle écoute permettrait, à force de pratique, de délaissier une perception et une interprétation dirigées uniquement par nos opinions (pensées incluant croyances, préjugés, modèles acquis, savoirs, intentions), pour aller vers une perception globale de la pensée, dans son contenu et son processus.

" Ça me fâche, ce que tu es entrain de me raconter ". Si je n'observe pas en moi et je dis que c'est toi, enfin de compte, ce n'est pas toi, c'est en moi que ça se passe. Tu vois, ce que tu as dit, ça vient confronter mon modèle à moi. Hein! *Et là je suis en beau maudit, je n'ai pas d'écoute de ce qui est en moi, je ne maintiens pas du tout mon attention à ce qui se passe en moi* [14.82 NF4.28.2 - V14 : 196 - 196]

C'est la perception du maintenant par le dispositif à notre disposition, qui est le corps, qui est fait tout de sens : la vue , la sensation, les oreilles. On a perdu la capacité de donner place à ce senti en même temps que la pensée; et c'est ça qu'on a à réapproprier, cette perception à la fois sensitive et intellectuelle.[12.12 NF4.3.1;3.2 - V12 : 17 - 18]

Une telle écoute permettrait d'être dans l'ici-maintenant, d'être avec ce qui est.

C'est cette écoute qui permet d'être en contact avec ce qui se passe maintenant, ne pas intellectualiser et puis profiler vers le " il faut que ce soit comme ci, il faut que ce soit comme ça " . [5.103 NF4.9.2-V378-378]

En résumé :

L'écoute des autres dans la pratique du dialogue présente le potentiel suivant :

- L'écoute des autres est enrichissante. Elle permet d'apprendre quelque chose de neuf, de recevoir des points de vue qui enrichissent et nuancent le nôtre, de prendre connaissance d'autres approches et façons de voir susceptibles de nous permettre de voir des choses que la nôtre ne permet pas; l'écoute des autres permet d'exercer notre ouverture à la différence et à la diversité.
- L'écoute des autres permet aux participants s'initiant à la pratique du dialogue de mieux saisir les subtilités de l'exercice dialogique et contribue à faciliter leur appropriation de la pratique du dialogue.
- L'écoute des autres permet de prendre conscience des présupposés, des croyances et des modèles mentaux. En écoutant les interventions d'autrui nous pouvons, par un

retour réflexif sur soi, prendre conscience de nos présupposés qui dirigent notre agir. Le potentiel de l'écoute des autres se révèle lors des moments où nous éprouvons de la difficulté à les écouter. En reconnaissant que nous avons eu de la difficulté à l'écouter, nous pouvons authentiquement aller explorer et prendre conscience de ce qui est sous-jacent à notre résistance ou à notre réaction, ce qui constitue l'essence de l'exercice dialogique. Des moments de difficultés d'écoute mutuelle sont des opportunités pour mettre au jour les présupposés collectifs ou les patterns interactionnels et les habitudes mentales.

- Le sentiment d'être écouté donne lieu au sentiment d'avoir de la place au sein du groupe, favorise la participation et contribue au flux du dialogue.
- Quand tout le groupe écoute les opinions de chacun, un état de conscience commune s'installe et induit l'adoption de comportements allant dans le sens voulu, sans qu'aucun règlement n'ait à être adopté.

Et le potentiel de l'écoute de soi se résume ainsi :

- L'écoute en dedans de soi se traduisant par le maintien d'une présence attentive à ce qui se passe en soi, permet d'être sensible à ses réactions cognitives et émotionnelles ainsi que de prendre conscience des référents sous-jacents à la source de ses réactions.
- L'écoute en dedans de soi contribue à une meilleure connaissance de soi, favorise la " mise en veilleuse des réactions ", tempore le mode réactif, permet de revenir à un état de " calme intérieur " favorable à la réflexion sur ses référents, ou modèles mentaux, ou présupposés; l'écoute en dedans de soi permet de prendre conscience qu'on est ou non à l'écoute de l'autre.
- La pratique persévérante de l'écoute profonde en dedans de soi permet de déjouer les mécanismes d'association mentaux rapides qui font que nous ne percevons pas ce qui est, mais que nous percevons selon des schémas mentaux et émotionnels emmagasinés dans notre mémoire. Une telle écoute permettrait, à force de pratique, de délaissier une perception et une interprétation dirigées uniquement par nos opinions (pensées incluant croyances, préjugés, modèles acquis, savoirs, intentions), pour aller vers une perception globale de la pensée, dans son contenu et son processus.
- Une écoute profonde en dedans de soi permettrait d'être avec ce qui est.

5.3.1.2 Ce qui est susceptible de faciliter ou d'entraver l'écoute

Certains dialoguants ont constaté qu'être dans un silence intérieur permet de mieux écouter les autres.

Je suis venu avec une intention particulière : silence et écoute. J'ai trouvé ça super intéressant. J'ai trouvé que je percevais mieux, j'étais plus calme. [6 NH4.p1.1 - V6 : 405 - 405]

Corollairement, ne pas suspendre ses modèles mentaux, ses croyances, ses présupposés et son bagage cognitif ne permet pas d'écouter vraiment l'autre; ces référents sont susceptibles d'amener au jugement qui empêche une écoute passive de ce que l'autre amène. Ils amènent à une écoute avec résistance.

Si je ne suspend pas, je ne suis pas mieux avec mes lentilles, je regarde ça, je n'écoute pas l'autre [15.101 NH5.7.5; 7.6; 7.6' - V15 : 231 - 231]

Cet échange me révèle que *c'est l'écoute qui est telle* que je me pose cette question là, de *faire le vide, simplement...* Je me pose cette question: est-ce que écouter ça ne veut pas dire justement suspendre, et suspendre ne veut pas dire justement de recevoir simplement ce que l'autre dit et de non pas de le juger parce que c'est un jugement, même on ne juge pas en le disant , on juge intérieurement [6.128 NH8.15.1; 15.4 - V6 : 332 - 332; 335 - 335]

Il me semble que c'est un bel exemple sur *une difficulté d'écouter*, de comprendre et puis de s'ouvrir à quelque chose de différent, de nouveau, mais qui vient bien sûr un petit peu ébranler ce sur quoi on est plus ou moins assis, les fondements. / Parce que si tu as bien écouté EH1, tu ne pourrais pas réduire ce qu'il dit et ce qu'il pense à ce petit parasitage qui paraît ridicule, et qui n'a pas de bon sens. / Tu le décris comme ça. Mais ça montre ta résistance à ça, ça montre que *tu ne l'écoutes pas*. [12.88 NH4.2.1; 2.2; 2.3 - V12 : 182 - 184]

Ne pas suspendre ses réactions empêche l'écoute de l'autre. Il a été fréquemment constaté que lorsqu'on est " pris " dans nos réactions émotives, on a une écoute " non déagée ", pour reprendre l'expression d'un participant, on écoute difficilement l'autre, on n'arrive pas à donner sens à ce qu'il amène.

Là on n'a pas écouté ce que voulait dire NF4, on a réagi à ce qui poussait NF4 [6.88 FN1.8.5 -V6 : 191 - 191]

Il y a quatre personnes qui l'ont dit. On s'est senti poussé, en tout cas, il y aurait quelque chose qui s'est levée, et on dit "Coudonc, on manque de quoi ! où ce qu'il est ?! ", parce que ça le disait à l'intérieur de soi / En tout cas, je l'ai senti de là et pourtant, je n'ai pas aucun élément de contenu au début, mais "drelalal ", ça a levé, et là [maintenant] je me sens coupable mais *j'ai de la misère à l'écouter!* [6.112 FH2.6.11; 12 - V6 : 267 - 268]

Nos “ agents filtreurs ” sont souvent tacites, inconscients et ils contrôlent subtilement notre écoute; nous avons souvent le sentiment d’avoir vraiment bien écouté, mais souvent nous écoutons ce que nos filtres imposent. Ce sont les rétroactions des autres qui nous permettent de prendre conscience de notre écoute “ filtrée ”. Prendre conscience que ses filtres ou modèles mentaux orientent son écoute semble un pas vers la bonne direction pour écouter l’autre. En reconnaissant la limite de notre écoute (partielle, partiale), nous pouvons prendre une distance avec notre interprétation pour lui permettre d’être modulée et enrichie par d’autres interprétations, laissant place aussi à une remise en question de notre subjectivité et invitant l’intersubjectivité. En reconnaissant la limite de notre écoute, nous prenons le temps et le soin de formuler une interprétation spéculative pour s’assurer qu’on a ou non bien écouté l’autre, et peut-être de là, mettre au jour, par échanges, des filtres plus ou moins conscients qui ont donné lieu aux interprétations qui divergent. À cet effet, une présence attentive à l’autre, une nécessité de voir l’autre comme son égal permet d’être ouvert et réceptif à ce qu’il amène. Une présence attentive à l’autre permet d’écouter l’autre.

Il faut que je *sois attentif* à l'autre qui va me révéler des aspects. [15.101 NH5. 7.6' - V15 : 232 - 232]

Il fut quelque fois mentionné que le rythme rapide des échanges et la diversité des échanges vu le grand groupe peuvent rendre difficile l’exercice d’écoute, tant de soi que des autres.

Avec mon expérience de quelques séances de dialogue, *si je n'ai pas le temps de faire descendre en moi, je trouve ça difficile*. Mon intuition me dit que c'est important, mais si on ne fait pas ça, on va toujours vivre à ce niveau de préhension intellectuelle seulement [NF9 - V1 : 169 - 169; codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Quand c'est un feu roulant, on embarque dans le feu roulant, mais là, on oublie à un moment donné qu'est-ce qui se passe en nous, parce que notre énergie est pompée par le suivi du processus des arguments qui sont apportés. Je pense *qu'on discute* à ce moment là et j'ai *tendance à perdre le fil de l'esprit du dialogue à l'intérieur de ça, d'être capable de saisir ce qui se passe en même temps en moi, qui me demande déjà, en quelque part, de segmenter ma pensée en ce qui se passe en dedans et, d'écouter en même temps*. [NH8 - V1 :177 - 177; codification préliminaire pour la sélection des verbatims]

Moi je trouve que c'est le *processus d'écoute qui est même difficile*, dans un contexte où tout le monde parle, il arrive souvent on change de thème; en fait, on glisse un peu, d'un côté comme de l'autre. Moi, quand j'écoute, j'essaie de questionner ce qui est dit. Puisque le thème change d'un mouvement à l'autre, je suis chaque fois obligé, physiologiquement

peut-être, d'interrompre un processus pour prendre un autre, au point que à la fin, chaque fois qu'on change de dialogue ou que ça a surchauffé, ça fait plus discussion peut-être, donc, j'essaie de comprendre la position de l'un ou de l'autre, et ce n'est pas aisé. [4 NH7.p1.1 - V4 : 220 - 221]

L'expérimentation a permis d'appréhender certains défis reliés à l'écoute de l'autre.

Le premier défi est d'écouter l'autre en étant affranchi de ses filtres et préférences, en mettant entre parenthèse ses référents, ses modèles mentaux et ses préférences langagières pour être capable de capter le contenu amené, puis de donner place à ce qui est amené pour ensemble approfondir et questionner.

Je sais qu'il y a des façons plus intéressantes que d'autres de parler, tout est dans l'art, la forme./ On est ici pour dépasser la forme, et en respectant la liberté de la personne. Si la personne décide de parler de façon agressive, si je dépasse la forme, je suis supposé être capable d'aller chercher dans ce qu'elle dit, quelque chose d'intéressant, quelque chose de logique, qui peut être utile pour faire avancer la discussion. [11.107 NH6.7.3-7.5 - V11 : 183 - 185]

Le second défi consiste à recevoir la rétroaction que l'autre peut donner à notre propre intervention. Lorsqu'on écoute et recueille l'opinion des autres ou de l'autre comme une rétroaction susceptible de nous permettre de prendre conscience des choses qui émanent de notre intervention mais dont on n'est pas conscient, on exploite l'apport du groupe pour développer une capacité de proprioception de la pensée⁶⁵. Cette écoute demande de voir l'autre comme partenaire nécessaire à notre pratique. Elle demande de l'humilité et du courage puisés dans l'intention profonde de s'engager dans une démarche d'observation du processus de penser, avec l'aide de l'autre et du groupe, comme l'illustre le cas de figure suivant :

J'aime ça que tu me le retournes...pour moi, l'effet miroir est très important. Parce que la conscience du processus de penser a besoin de beaucoup de discipline, beaucoup de temps pour s'abstraire et se regarder aller alors que les autres peuvent nous retourner ça comme ça [4.35 NH5.5, 6.1 - V4 : 116 - 116 ; 118 - 118]

Et c'est là possiblement le plus grand défi qui confronte le dialoguant : composer avec les besoins liés aux mécanismes de protection de soi, d'image de soi et au fait de maintenir l'authenticité et le courage de reconnaître ses contradictions révélées par l'autre, c'est-à-

dire le courage de se voir avec l'aide de l'autre ou des autres. La protection de soi et de son image sociale est sans doute une sorte d'instinct ou de loi psychologique humaine que nous portons tous et qui rend l'exercice de réception des rétroactions difficile, parfois embarrassante, déclenchant parfois des mécanismes de défenses comme l'évitement, la justification et la rationalisation.

Il y a une grande souffrance à interroger cette construction qu'est le " je " [11.65.EH1.5.4 - V11 : 134 -135]

Certains participants ont souligné qu'ils ont le sentiment que, parfois, il y a une sorte de besoin d'affirmation, de différenciation qui empêchent l'écoute mutuelle lors de certains moments d'affrontement.

La réponse qui me vient c'est parce qu'on a envie de sommités et on manque d'humilité [14.95 NH1.1 - V14 : 216 - 216]

On a une personnalité qui veut s'affirmer, et tant que ces personnalités s'affirment, se confrontent, il y a pas grand chose qui.... [15.21 NH3.1.2 - V15 : 39 - 39]

Résumons maintenant ce qui est susceptible d'entraver ou de faciliter l'écoute.

- Lorsqu'on est "pris" dans nos réactions cognitives ou émotives, on a une écoute "non déagée", on écoute difficilement l'autre, on n'arrive pas à donner sens à ce que l'autre amène. Lorsqu'on est "pris" dans nos modèles et présupposés, on a une écoute filtrée, une écoute avec résistance, une écoute avec jugement, exprimé ou pas.
- La mise en veilleuse d'*a priori*, de préjugés, de croyances, de présupposés ainsi que du bagage cognitif et éducatif facilite l'écoute de l'autre.
- Être dans un silence intérieur permet de mieux écouter les autres.
- La présence attentive à l'autre, la nécessité de voir l'autre comme son égal pour être ouvert et réceptif à ce qu'il amène favorise l'écoute de l'autre. Voir l'autre comme partenaire nécessaire à notre pratique, pour écouter sa rétroaction susceptible de permettre de prendre conscience des choses dont on n'est pas conscient, pour exploiter son apport afin de développer une capacité de proprioception de la pensée demande humilité et courage.

⁶⁵ voir son effet immédiat, vérifier la cohérence du résultat de la pensée et son intention

- La protection de soi et de son image sociale peut rendre l'exercice de réception des rétroactions d'autrui difficile, voire embarrassante, déclenchant parfois des mécanismes de défenses : évitement , justification et rationalisation.
- Les besoins d'affirmation et de différenciation peuvent empêcher l'écoute mutuelle lors de certains moments d'affrontement.
- Le rythme rapide des échanges et la diversité des échanges vu le grand groupe peuvent rendre difficile l'exercice d'écoute, tant de soi que des autres.

5.3.1.3 Notre résumé et interprétation

Nous retenons que l'écoute dans la pratique du dialogue de Bohm est essentielle dans le développement de la capacité de proprioception de la pensée.

L'écoute des autres permet de prendre conscience des présupposés, des croyances et des modèles mentaux. En écoutant les interventions d'autrui nous pouvons, par un retour réflexif sur soi, prendre conscience des présupposés qui dirigent notre agir. Le potentiel de l'écoute des autres se révèle lors des moments où nous éprouvons de la difficulté à les écouter. En effet, nous pouvons, par un acte d'humilité, reconnaître que nous n'avons pas su écouter l'autre et, ensuite, s'investiguer soi-même pour comprendre ce qui est sous-jacent à notre résistance à l'écoute. Ceci constitue d'ailleurs l'essence du dialogue. Des moments de difficultés d'écoute mutuelle sont des opportunités pour mettre au jour les présupposés collectifs ou les patterns interactionnels et les habitudes mentales.

L'écoute en dedans de soi, se traduisant par le maintien d'une présence attentive à ce qui se passe en soi, permet d'être sensible à ses réactions cognitives et émotionnelles ainsi que de prendre conscience des référents sous-jacents à la source de ses réactions. Une telle écoute favorise la " mise en veilleuse des réactions " (la suspension), tempore le mode réactif, permet de revenir à un état de « calme intérieur » favorable à la réflexion sur ses modèles mentaux, ou présupposés ou intentions; l'écoute en dedans de soi permet de prendre conscience qu'on est ou non à l'écoute de l'autre. La pratique persévérante de l'écoute profonde en dedans de soi permet de déjouer les mécanismes d'association mentaux rapides, qui font que nous ne percevons pas ce qui est, mais que nous percevons

selon des schémas mentaux et émotionnels emmagasinés dans notre mémoire. Une telle écoute permettrait, à force de pratique, de délaissier une perception et une interprétation dirigées uniquement par nos opinions (pensées incluant croyances, préjugés, modèles acquis, savoirs, intentions), pour aller vers une perception globale de la pensée, dans son contenu et son processus. Une telle écoute permettrait d'être avec ce qui est.

L'écoute dialogique demande une attention au moment présent et le défi dans l'écoute de l'autre réside, en fait, lors de cette exercice d'observation de la pensée, essentiellement dans le maintien d'une attention vigilante pour s'approprier sa difficulté d'écouter l'autre comme indicateur pour un auto-questionnement et/ou un questionnement collectif qui potentiellement pourra dévoiler les présupposés et les croyances sous-jacentes à cette résistance. Ce questionnement est, par ailleurs, au centre de l'exercice dialogique. C'est là que l'écoute en dedans de soi se révèle un exercice incontournable à la pratique du dialogue et complémentaire à l'écoute de l'autre, et c'est peut-être là que la contribution du facilitateur s'avère précieux, pour souligner que la difficulté d'écoute (écoute filtrée, écoute avec jugement, écoute avec résistance, non écoute) est révélatrice de quelque chose à regarder et à approfondir, individuellement et collectivement.

Plusieurs éléments sont susceptibles d'entraver l'écoute d'autrui. Ainsi, lorsqu'on est "pris" dans nos réactions cognitives ou émotionnelles, on a une écoute "non dégagee", on écoute difficilement l'autre, on n'arrive pas à donner sens à ce que l'autre amène. Lorsqu'on est "pris" dans nos modèles et présupposés, on peut avoir une écoute filtrée, une écoute avec résistance, une écoute avec jugement, exprimé ou pas. La protection de soi et de son image sociale ainsi que les besoins d'affirmation et de différenciation peuvent rendre l'exercice de réception des rétroactions d'autrui difficile. Le rythme rapide des échanges et la diversité des échanges vu le grand groupe peuvent rendre difficile l'exercice d'écoute, tant de soi que des autres.

Être dans un silence intérieur, mettre en veilleuse ses *a priori*, ses préjugés, ses croyances, ses présupposés, son bagage cognitif, éducatif, facilite l'écoute de l'autre. La présence attentive à l'autre, le fait de voir l'autre comme son égal et comme son partenaire dans la pratique du dialogue favorise l'écoute de l'autre. Voir l'autre comme

partenaire nécessaire à notre pratique, pour écouter sa rétroaction, demande humilité et courage et peut permettre de prendre conscience des choses dont on n'était pas conscient et d'exploiter son apport afin de développer une capacité de proprioception de la pensée.

L'écoute, selon Bohm, est essentielle dans la pratique du dialogue. Elle implique autant l'écoute des autres que l'écoute de soi : « La suspension demande attention, écoute et observation et est essentielle à l'exploration. [...] le processus même d'exploration s'accomplit durant l'écoute – pas seulement des autres – mais aussi de soi-même. » (1991, p. 9). Bohm reconnaît les difficultés de l'écoute dans la pratique du dialogue. « La plus grande difficulté réside du fait que vous ne pouvez pas écouter l'opinion d'un autre parce que vous résistez – nous ne l'enregistrons pas réellement. » (1986, p. 13). Dans la pratique du dialogue, Bohm propose aux participants d'apprendre à écouter sans résister à leurs opinions, à leurs présomptions ainsi qu'à celles des autres. Écouter ainsi avec suspension permet de décoder le sens des paroles d'autrui, de reconnaître les présumés et les hypothèses sous-jacentes de chacun et de tous. Ceci permet de ne pas réagir et de ne pas embrouiller la communication. Écouter toutes les opinions va « nous réunir » stipule Bohm (1986, p.13).

Examinons maintenant la suspension.

5.3.2 La suspension

5.3.2.1 Son potentiel

La suspension est considérée par les participants comme un acte essentiel à la pratique du dialogue. Il s'agit, au moment même où on participe à une conversation en grand groupe pour explorer nos croyances, présupposés, valeurs et modèles mentaux, de s'exercer à en prendre conscience, à les suspendre pour investigation plutôt que d'agir et de réagir sous leur « dictat ».

La pratique prolongée du dialogue a permis aux participants d'expérimenter la suspension comme acte « actionnable » pour révéler comme suit son potentiel et ses défis.

La suspension, comme acte de retour en soi pour s'observer penser, permet d'observer le mouvement de la pensée à l'intérieur de soi, de *prendre conscience* de ses habitudes mentales et de sa pensée qui est une réponse active de sa mémoire. (Elle est associée à l'écoute profonde en dedans de soi)

La suspension permettrait de voir le mouvement qui se passe à l'intérieur de soi. [12.199 NF4.62 - V12 : 347 - 347]

La suspension permet d'être en contact avec mes habitudes mentales, mes mémoires. / Est-ce que c'est un modèle ? C'est simplement une écoute de ce qui arrive, de la perception de la pensée qui est mémoire et de suspendre mes opinions parce que mes opinions sont des régurgitations. [15.104 NF4.21.1; 22.2 - V15 : 241 - 242]

La suspension permet d'amener vers la perception totale.

La suspension, ou l'attention ou la vigilance est importante dans la perception totale; c'est elle qui nous permet d'observer ce phénomène, qui est le sensitif qui bouge à l'intérieur, qu'on oublie. [12.17 NF4.5.1 - V12 : 25 - 25]

Il y a la suspension de sa réaction émotive, cognitive ou sensitive, comme acte de prendre le temps de s'arrêter, de retenir sa réaction et l'interroger afin de prendre conscience de ses modèles mentaux, de ses croyances qui génèrent la pensée ou l'émotion, ou le ressenti lié à la réaction.

C'est en faisant la suspension que t'es capable d'aller voir. Il s'appelle comment ton filtre ? et qu'est-ce qui te fait réagir. Et c'est là que tu vas apprendre à voir comment elle se fait ta pensée...C'est bien ce que je viens pratiquer ici. [6.106 NF3.9.3 - V6 : 245 - 245]

Revenir, juste suspendre, c'est important, sans ça on va jouer au ping-pong. C'est sûr, on peut s'amuser un peu là dedans mais...[12.162 FH1.13 - V12 : 284 - 284]

Une telle suspension permet de revenir à soi, de se recentrer, ce qui permet d'éviter de réagir vivement, c'est-à-dire de réagir sous l'impulsion de ses réactions. Ne pas suspendre ses réactions rend difficile l'approfondissement et l'écoute des autres alors que nommer et suspendre ses réactions ainsi que ses émotions (les rendre observables), en explicitant ce qui est derrière ses réactions, (autrement dit les croyances, les modèles mentaux, les présupposés) permet leur investigation.

Il y a aussi la suspension de son jugement, c'est-à-dire le fait de le retenir sans le nier puis faire l'acte d'interroger ce qui amène son jugement, ce qui permet d'être à un niveau

méta, de réfléchir sur ses croyances, ses opinions et sur les référents qui sous-tendent notre jugement; la suspension permet d'évaluer la pertinence par rapport au contexte de ses référents, de ses modèles mentaux, de ses valeurs, de ses croyances ainsi que de ses préjugés et d'éviter des jugements rapides.

C'est plus l'idée de suspendre. Forcément, quand on voit une personne, on est des êtres humains, si on a un premier jugement, on dit " tiens, qu'est-ce qui fait que j'ai ce jugement là ", et hop, c'est y est, on est à un autre niveau. Mais si tu vas tout de suite l'aimer ou le rejeter, ça va dans le même sens. [15.58 NF10.3.2 - V15 : 141 - 141]

Il est aussi question de suspendre ses modèles mentaux, croyances, présupposés et valeurs qui forment notre " couloir ou ensemble de filtres " qui aligne notre perception et interprétation comme acte de les mettre entre parenthèse, ce qui permet d'être " hors couloir ", d'écouter autrui, d'être réceptif et de s'ouvrir à d'autres perspectives; bref, d'"élargir son couloir".

Si je ne suis pas capable pour un instant ou pour quelques instants, de suspendre mes valeurs ou mes présupposés ou mes modèles mentaux, je ne peux pas être réceptif aux autres, c'est impossible. Je suis fermé. Cette suspension est essentielle. [6.120 NH5.9.8 - V6 : 303 - 303]

Si je ne suspend pas, je ne suis pas mieux avec mes lentilles, je regarde ça, je n'écoute pas l'autre. [15.101 NH5.7.6 - V15 : 231 - 231]

Il y a ce jeu de la multirationalité qui est essentielle. Pour aborder la complexité de façon multirationnelle, il faut que je *suspende*, il faut surtout que je ne crois pas à l'infaillibilité des modèles que j'utilise pour interpréter afin d'écouter l'autre. [15.101 NH5.7.7 - V15 : 233 - 233]

En résumé

- La suspension est considérée par les participants comme un acte essentiel à la pratique du dialogue.
- La suspension, comme acte de retour en soi pour s'observer penser, permet d'observer le mouvement de la pensée à l'intérieur de soi, de *prendre conscience* de ses habitudes mentales, de sa pensée qui est une réaction active de sa mémoire. La suspension contribue à une perception totale.
- La suspension de sa réaction émotive, cognitive ou sensitive, comme acte de prendre le temps de s'arrêter, de retenir sa réaction et l'interroger permet de prendre

- conscience de ses modèles mentaux, ses croyances qui génèrent la pensée ou l'émotion, ou le ressenti lié à la réaction. La suspension de sa réaction permet de ne pas agir sous le mode réactif
- La suspension de nos jugements permet de se situer à un niveau méta afin de réfléchir sur ce qui ses présumés, ses croyances, qui les fondent, ainsi que sur leur pertinence.
 - La suspension de ses modèles mentaux, croyances, présumés et valeurs qui forment notre “ couloir ou ensemble de filtres ” qui aligne notre perception et interprétation, comme acte de les mettre en veilleuse, permet d'écouter autrui et d'être réceptif à d'autres perspectives.

5.3.2.2 Les différentes interprétations et formes de suspension

La pratique de la suspension semble revêtir différentes significations et formes chez les participants.

Pour certains, suspendre sa réaction, c'est retourner à soi pour “ voir ” le jeu subtil des émotions, des ressentis, des modèles mentaux, des croyances et de son intention pour le reconnaître et, de là, pouvoir choisir son agir : Est-ce mon émotion, ma réaction à ce qui est amené qui me pousse à vouloir réagir ? Qu'est-ce que je vise lorsque j'agis avec ma réaction ? Est-ce que mon intention est d'entrer en échange sur un contenu, ou exprimer ce que je ressens ou encore déverser ce que je ressens et que je n'arrive pas à contenir sur l'autre? La suspension comme moment d'arrêt pour prendre conscience de ce qui se passe en soi permet d'éviter la réaction impulsive qui rend confus la communication avec l'autre. Est-ce que je veux lui communiquer ma réaction émotive ou plutôt mon opinion sur le contenu qu'il amène, les présumés et les croyances que j'ai cru décelés dans la sienne comme dans la mienne et dont la divergence explique ma réaction? Cette pratique de suspension renvoie essentiellement à l'écoute en dedans de soi, évoquée précédemment.

On est beaucoup pris dans notre émotivité par rapport à ce qui est affirmé. Et là on ferme, parce que ça vient nous chercher. On n'est plus avec l'autre là. On est pris avec notre sentiment à nous, notre impuissance. C'est ça qui est bien important de saisir. Si on n'est pas capable de faire cette distinction là, bien là, c'est certain qu'on commence à faire du

pouce sur la réaction, la défense, l'attaque. Pour moi, questionner, suspendre, méditer, c'est arriver à connecter avec ce sentiment là, le reconnaître; si en reconnaissant que je ne suis pas d'accord, là je commence à faire une discussion, mais qui n'a pas rien à faire avec le contenu peut-être. Je devrais être très clair. On a parlé d'intentions. Elles sont importantes ces intentions là. La source de l'intention est-ce que c'est une réaction émotive qui me pousse à agir ? [6.100 FH1.9.1 : V6 : 236 - 246]

Pour d'autres, il s'agit d'observer, d'écouter, de ne pas agir et d'être attentif au mouvement qui se passe en dedans de soi pour prendre conscience des présentations en provenance de la mémoire qui ont été activées, des ressentis en même temps que des pensées qui se sont formées et ainsi débusquer ce qui sous-tend l'impulsion de notre agir/réagir. Il est question de s'observer attentivement pour prendre conscience de ses habitudes mentales, de ses mémoires, de ses croyances, de tout ce qui rigidifie notre processus mental pour s'en dégager et pouvoir percevoir au-delà de cette réaction de la mémoire.

C'est ça, ce que Bohm nous propose d'observer : la suspension de notre pensée. Observons ce qui se passe, nos conditionnements [14.155 NF5.9- V14 : 330 - 330]

Pour d'autres, il s'agit de prendre un recul, un retrait sur ses opinions, ses jugements, ses émotions et ses réactions, ce qui permet d'être à un niveau méta pour s'interroger sur leur nature et sur leur processus de création.

C'est plus l'idée de suspendre. Forcément, quand on voit une personne, on est des êtres humains, si on a un premier jugement, peut-être on a un premier jugement, on dit " tiens, qu'est-ce qui m'a fait d'avoir ce jugement là ", et hop, ça y est, on est à un autre niveau [15.58 NF10.3.2 - V15 : 141 - 141]

C'est en faisant la suspension que t'es capable d'aller voir. Il s'appelle comment ton filtre ? et qu'est-ce qui te fait réagir. Et c'est là que tu vas apprendre à voir comment elle se fait ta pensée [6.106 NF3.9.3 - V6 : 248 - 248]

Pour d'autres encore, il s'agit de mettre entre parenthèse temporairement ses modèles et ses croyances/valeurs, pour une écoute passive et sans jugement (intérieur, exprimé ou non exprimé) des opinions des autres.

Je me pose cette question: est-ce que écouter ça ne veut pas dire justement suspendre, et suspendre ne veut pas dire de recevoir simplement ce que l'autre dit et non pas de le juger parce que c'est un jugement , même on ne juge pas en le disant , on juge intérieurement [6.128 NH8.15.4 - V6: 338 - 338]

Pour d'autres, il s'agit d'observer ses émotions, ses réactions réflexes, puis de se recentrer pour retrouver son calme et son équilibre intérieur afin de ne pas agir sous leur emprise.

Il me semble que j'ai entendu tout le monde abonder dans le sens que ce n'est pas une place pour laisser une autorité s'exercer. Même à un moment donné, de façon arbitraire, du genre " laisse la parler!", on n'a qu'à *observer* que la parole est coupée. Pourquoi intervenir comme ça? Je pense qu'il y a là une *émotion qu'il convient de regarder, de suspendre*. [12 NH4.p1.5 - V12 : 439 - 439]

Face à des mécanismes réflexes qui arrivent, qu'on se donne un temps de repos, pour dire je respire par le nez qui est un autre terme pour dire que je suspends. C'est peut-être plus sophistiquée la suspension, OK, mais à un moment donné, c'est de se dire : "*laises faire les émotions en dedans et puis, essaies de rester centré à l'intérieur de soi* " [15.105 NH3.9.2 - V15 : 243 - 243]

Enfin, pour d'autres encore, il s'agit de rendre observable sa pensée et ses émotions.

Et ma frustration, je la livre, la suspend, devant vos yeux.[14.17 NF9.3.7 - V14 : 74 -74]

En résumé :

L'expérimentation témoigne d'une diversité de conceptions et de pratiques de suspension qui semblent avoir une caractéristique commune, soit l'attention accordée à un temps d'arrêt pour s'observer, observer et faire observer, pour prendre conscience et faire prendre conscience de ce qui se passe, individuellement ou collectivement. Une telle diversité indique d'en faire une analyse attentive, vu l'importance de la suspension qui rend possible la proprioception de la pensée. Cette analyse sera présentée dans la dernière section de cette sous-catégorie.

5.3.2.3 Ce qui est susceptible de rendre possible ou d'entraver la suspension

Certains participants considèrent que la suspension est en soi un exercice difficile et ce, à des niveaux différents.

La difficulté réside dans cette double activité d' " être dans une conversation grand groupe" et de " faire la suspension en même temps ".

Ce n'est pas facile d'être là avec ce qui se passe et de faire la suspension en même temps. Je trouve ça difficile! [6.121 NF1.5- V6 : 316 - 316]

À un autre niveau, la difficulté exprimée réside dans le caractère quasi paradoxal de l'exercice : il s'agit de suspendre ses valeurs, qui sont ses référents, sans les nier.

Si je ne suis pas capable pour un instant ou pour quelques instants, de suspendre mes valeurs ou mes présupposés ou mes modèles mentaux, je ne peux pas être réceptif aux autres, c'est impossible. Je suis fermé. Cette suspension est essentielle. /Mais je ne veux pas me nier par ce que je meurs si je me nie. Ça me prend une carte, ça me prend, une boussole, puis mes boussoles ce sont mes valeurs, mes opinions. / Puis mes valeurs et opinions ne sont pas bons ou mauvais. Ils sont convenables ou pas convenables selon la situation. / Pour moi, de là il y a un équilibre, un paradoxe très difficile : ne pas nier, suspendre. [6.120 NH5.9.8-9.11 - V6 : 306 - 309]

À un autre niveau encore, la suspension consistant à intégrer dans la perception de ce qui est, autant le ressenti que l'intellect, est difficile parce que nous sommes habitués à privilégier l'intellect et à ne pas donner place au ressenti lorsque nous percevons.

Mais la première approche qu'il faut faire, c'est réintégrer ce processus de la pensée avec le corps, et ce mouvement, ce n'est pas si facile, c'est tellement ancré fortement. [12.209 NF4.64.6 - V386 - 386]

L'expérimentation a permis de constater que des situations de conflits cognitifs ou émotifs sont des matériaux de premier ordre pour l'acte de suspension. C'est lorsqu'on se sent en réaction au regard d'une ou des interventions qu'on est ou non porté à suspendre.

Quand je vois la réaction monter, je sais, il y a des "Oups belaye", j'allume la petite lumière rouge, je l'appelle : elle s'appelle comment ta réaction? Souvent notre réaction n'a pas du tout rapport avec le contenu de l'autre personne, mais c'est quelque chose qui fait déclencher quelque chose en toi, à partir de tes connaissances, tes croyances, tes histoires de vies, tes filtres d'enfants. C'est en faisant la suspension que t'es capable d'aller voir. Il s'appelle comment ton filtre ? et qu'est-ce qui te fait réagir. Et c'est là que tu vas apprendre à voir comment elle se fait ta pensée...C'est bien que je viens pratiquer ici. [6.106 NF3.9.1-3 -V6 : 246 - 248]

Et pour être porté à suspendre, la présence attentive à ce qui est et à ce qui se passe en dedans de soi est nécessaire. Cette présence attentive permet d'acquérir une vigilance pour prendre conscience de sa réaction qui indique, en fait, un mouvement intérieur de son processus de penser. Ensuite, pour suspendre, un effort est nécessaire pour contenir l'impulsion de réagir immédiatement à l'opinion de l'autre en la jugeant ou en faisant

prévaloir la sienne. Enfin, l'acte de suspendre se continue avec un effort d'examen, d'auto-questionnement de ses modèles mentaux, de ses croyances, de ses présupposés et des référents cognitifs ou émotifs qui sont à la source de sa réaction et du mouvement de notre processus de penser. La suspension se traduit ainsi dans un exercice d'attention et d'observation intérieure du jeu subtil pensées-intentions-croyances-émotions-ressentis. L'observation partagée, dégagée de l'impulsion de réaction et de l'émotion, contribue à l'investigation collective où l'effort est mis sur un questionnement ouvert des intentions, des motivations et des référents sous-jacents aux interventions de l'autre ou des autres.

L'expérimentation a permis de constater que, fréquemment, la charge émotive induite par la certitude de ses valeurs et croyances, par l'identification à ces valeurs et croyances, ou la certitude que son interprétation ou sa façon de faire, est la bonne et vraie, constituent des facteurs entravant l'exercice de la suspension. Cette certitude amène à la situation où le dialoguant est " pris " dans ses réactions cognitives et émotives, et n'est plus capable de " suspendre sa réaction ". Plus la réaction est forte, plus la charge émotive et cognitive est puissante, moins elle est difficile à contenir, plus la suspension est difficile.

Je réalise qu'intellectuellement, je ne contrôle plus. Je ne suis plus capable d'en venir à bout, je ne suis plus capable de suivre intellectuellement, les émotions prennent la relève. [12.208 NF5.8.3 - V12 : 369 - 369]

Ce que je dirais là dedans, l'émotion devient forte et puis il y a quelque chose qui se dégage de plus en plus. Et c'est ça que j'appelle l'embarras, moi. Et je me retrouve *dans le même état de vulnérabilité* que je peux être. / Tu sais que ce n'est pas comme ça que tu dois réagir mais elle est plus forte que toi. Et tu retombes là dedans. [14.161 NH3.12.1; 12.3; 12.4 - V14 : 346 - 346; 348 - 349]

Ce que je comprends, c'est qu'il y a des patterns qui viennent nous chercher tellement profondément, que la seule réaction qu'on a, le lien ne se fait pas entre l'émotion et des tentatives de solutions, c'est " Je pogne la crème à glace et je me l'envoie dans le front. ". [14.160 NH3.11.1; 11.2 - V14 : 343 - 344]

Au niveau individuel, la reconnaissance de sa réaction et l'attention portée à l'examen propre de sa réaction, plutôt que l'effort de l'éviter ou de l'ignorer contribue à ne pas réagir à l'autre mais à s'approprier sa réaction comme matériau brut pour la suspension et l'observation de son processus de penser. Ainsi, l'écoute profonde en dedans de soi, examinée précédemment, favorise la suspension de la réaction.

" Ça me fâche, ce que tu es entrain de me raconter ". Si je n'observe pas ça et je dis que c'est toi, enfin de compte, ce n'est pas toi, c'est en moi que ça se passe. [14.82 NF4.28.2 - V14-196 - 196]

J'aime mieux qu'on parle de ça, qu'on *s'y conscientise*, qu'on *se pose la question* " comment ça se fait que je n'ai pas intégré, qu'est-ce qu'il y a derrière ça? " que de réagir, que de se retirer. [14.10 FH2.1.4 - V14 : 42 - 42]

Le dialogue me permet d'être *attentive à ma réaction* et de voir que lorsque je suis en réaction, je ne suis pas en écoute et que je ne suis pas en ouverture. Et c'est la richesse pour moi. Le dialogue est un laboratoire qui permet de. [NF2.p1.2 - V4 : 213 - 213]

Au niveau collectif, c'est aussi le focus sur ce qui est, en observant puis en nommant les patterns d'interactions, plutôt que le focus de ce qui devrait être, qui rend possible la suspension comme acte pour prendre conscience du processus de penser. L'observation des boucles d'interactions vives, c'est-à-dire leur suspension, par les participants "non impliqués" dans la boucle les transforme en matériau brut de la pratique du dialogue comme exercice d'observation du processus de la pensée.

Il y a quelque chose, une espèce de boucle qui s'amplifie. Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, et derrière tout ça, il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé. / Je trouve ça intéressant, il me semble que derrière tout ça, il y a quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là. Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 NH5.5.1; 5.2 - V14 : 92 - 93]

En résumé :

- La suspension est une activité difficile.
- Les situations de conflit cognitif ou émotif sont des matériaux de premier ordre pour l'acte de suspension. C'est lorsqu'on se sent en réaction au regard d'une ou des interventions qu'on est ou non porté à suspendre.
- Pour être porté à suspendre, la présence attentive à ce qui est et à ce qui se passe en dedans de soi est nécessaire (l'écoute en dedans de soi est nécessaire).
- La charge émotive induite par la certitude de ses valeurs et croyances, par le fait de s'identifier à ces valeurs et croyances, la certitude que son interprétation ou sa façon de faire est la bonne et vraie, la propension à chercher à résoudre les situations de conflits sont autant de facteurs entravant l'exercice de la suspension.

5.3.2.4 Notre résumé et interprétation

La pratique de la suspension permet d'observer ses réactions, d'observer le mouvement de la pensée à l'intérieur de soi, de prendre conscience de ses habitudes mentales, de sa pensée qui est une réponse active de sa mémoire et d'aller vers un mode de perception totale. La suspension du jugement permet d'être à un niveau méta, de réfléchir sur ce qui le fonde et s'interroger sur sa justesse. La suspension comme mise entre parenthèse temporaire ou comme une distanciation de ses modèles mentaux, croyances et présupposés formant son couloir permet de se placer hors couloir et d'être réceptif aux autres, de les écouter et d'enrichir son interprétation, sa lecture. Nommer ses réactions et les suspendre⁶⁶ permet une investigation collective des croyances, des modèles mentaux, des valeurs, et permet d'enrichir ainsi que d'élargir ces derniers ou de les recadrer.

Les situations de conflit cognitif ou émotif sont des matériaux de premier ordre pour l'acte de suspension. C'est lorsqu'on se sent en réaction au regard d'une ou des interventions qu'on est ou non porté à suspendre. Pour être porté à suspendre, la présence attentive à ce qui est et à ce qui se passe en dedans de soi est nécessaire. Cependant la suspension est difficile, surtout quand la charge des réactions est puissante, comme l'avait prévu Bohm (1996) : « *C'est plus difficile que d'observer une pensée qui transporte moins de force* ».

La présence attentive à ce qui est, la vigilance à ses réactions cognitives, émotives et sensitives, l'effort mis pour faire un retour sur soi, interroger nos modèles mentaux et croyances qui sont à leur source et la capacité de contenir la tension que génère le conflit cognitif et émotif sont autant de facteurs contribuant à rendre possible la suspension, entendue comme acte de retour en soi et de réflexion sur ses référents. Corollairement, la certitude en ses croyances, en ses présupposés, en ses modèles mentaux et en ses façons de voir et de faire devient une barrière à l'acte de suspension. L'impulsion d'atteindre ce qui doit être, de ne pas demeurer avec ce qui est, entrave la suspension.

La suspension, de dire Cayer (1996), est une activité complexe et subtile. La suspension, dans le sens proposé par Bohm, englobe la suspension des opinions, la suspension des

réactions, la suspension du jugement et la suspension des opinions des autres. Bohm insiste sur le fait que suspendre sa réaction, ou son opinion, ou son jugement ne veut pas dire ignorer, supprimer ou éviter de les exprimer. C'est de prendre un temps d'arrêt pour en prendre conscience, pour le pendre devant soi afin de voir ce que signifie sa réaction corporelle / émotive / cognitive, afin de voir aussi l'intention, la motivation, les présupposés et les croyances qui impulsent chez soi de telles réactions, et de les rendre accessible au questionnement. C'est aussi de faire la même chose au regard des opinions et réactions des autres participants. La suspension en tant que rétention de sa réaction demande de consacrer un temps afin de porter attention, d'écouter et d'observer ce qui se passe en soi, dans ses pensées, émotions et ressentis. Elle demande un effort de vivre ce qui peut être inconfortable. C'est la suspension qui rend possible la proprioception.

« Lorsque nous parlons de suspension, c'est pour rendre possible la proprioception, c'est *permettre un temps d'arrêt, l'espace pour créer un miroir où vous pouvez apercevoir le résultat de vos pensées*. Vous l'avez à l'intérieur de vous-même, car votre corps est son propre miroir du fait qu'il y a des tensions qui apparaissent dans votre corps. Les autres sont aussi des miroirs, le groupe en est un aussi. *Vous devez voir vos intentions*. Vous avez le désir de dire quelque chose et vous pouvez voir le résultat presque immédiatement. »
(Bohm & Garret, 1990, P3, p.7)

Bohm reconnaît qu'un effort est nécessaire dans l'acte de suspendre et qu'il n'y a pas de formules ni de prescriptions quant à ce qu'est l'acte de suspendre. C'est la pratique qui permet en bout de piste de suspendre.

« Le point est qu'il n'y a pas de formule. Je ne suggère ni de formule, ni de prescription, mais un point de départ pour une investigation. Nous ne pouvons pas dire exactement ce à quoi cela va conduire. Vous allez trouver vous-même que vous ne pouviez empêcher la chose de se dérouler. Mais quand vous trouverez qu'il y a quelque chose autre que vous êtes en train de faire, et à une certaine période, d'une certaine façon, la chose peut être suspendue. À ce point, vous allez trouver que vous pouvez voir. » (Bohm, 1996, p. 74, notre traduction)

Isaacs (1999, pp. 134-136), reformulant la suspension pour faire ressortir certains repères pratiques, reconnaît aussi que c'est un exercice difficile, puisqu'il implique à la fois de se distancier de ses pensées et d'en examiner attentivement le contenu : reconnaissance des pensées et des ressentis, des temps d'arrêt, du recul et de la distance pour ne pas être pris

⁶⁶ suspension 1 selon Isaacs (1999)

avec et par ces pensées, mais pour comprendre le processus de penser et partager sa compréhension.

« Nous pouvons apprendre à suspendre notre opinion et la certitude qui la soutient. Suspendre ne veut pas dire supprimer ce que nous pensons, ni plaider unilatéralement notre opinion. Suspendre veut dire exposer notre processus de penser de façon à ce que nous même et les autres puissent le comprendre. Nous reconnaissons simplement nos pensées et ressentis, comme ils se présentent, sans être compulsés à agir sur eux. [...] Suspendre c'est changer de direction, c'est de s'arrêter, de prendre un recul pour voir autrement les choses. Cet exercice est difficile car nous identifions ce que nous disons à ce que nous sommes. Si quelqu'un attaque notre opinion, il nous attaque. Dans ce sens, abandonner notre opinion c'est comme si nous faisons l'acte de nous suicider. La pratique de la suspension est l'art de relâcher notre position et d'élargir notre perspective. La certitude est l'absence de la suspension. »

Isaacs dévoile en même temps le défi le plus grand de l'exercice : se mettre à un niveau méta pour s'observer penser. Un tel exercice favorise le développement de la capacité de proprioception de la pensée : voir son effet immédiat, sa cohérence ou son incohérence.

Une analyse des différentes interprétations, compréhensions et pratique de la suspension, tel que verbalisées par les dialoguants, permet de constater qu'elle est pratiquée de différentes façons par les participants. Certaines s'approchent de la pratique proposée par Bohm, d'autres semblent plutôt s'éloigner de ce que Bohm propose au sujet de la suspension. Dans la section qui suit, nous présentons notre analyse des différentes formes de suspension mises en pratique par les participants.

5.3.2.5 L'analyse des différentes pratiques de suspension

Isaacs, (1999, pp. 142-144) en réinterprétant Bohm, a clarifié la pratique de suspension, en distinguant deux niveaux, chacun menant vers l'autre. Le niveau 1 est celui qui consiste à mettre à découvert les contenus de notre conscience, à les verbaliser, au bénéfice de soi et des autres alors que le niveau 2 consiste à remonter à la source de nos pensées afin de devenir conscient des processus qui les génèrent. En se référant à Isaacs (1999), nous avons pu clarifier et faire ressortir les différentes pratiques de suspension telles que verbalisées, comme suit :

1- Écoute de l'autre (le contenu qu'il amène, intention sous-jacente), écoute en dedans de soi (réactions émotives, cognitives, corporelles au regard de ce contenu), écoute de son intention dans l'acte de communiquer, puis partage de ses réflexions, en étant dégagé de sa réaction.

Je suis beaucoup pris dans mon émotivité par rapport à ce qui est affirmé. Et là je ferme, parce que ça vient me chercher. Je ne suis plus avec NH6 là . / Je suis pris avec mon sentiment à moi, mon impuissance, et c'est ça que je voudrais avouer à NH6. C'est ça qui est bien important de saisir / Si je ne suis pas capable de faire cette distinction là, bien là, c'est certain qu'on commence à faire du pouce sur la réaction, la défense, l'attaque, la défense. / *Pour moi, questionner, suspendre, méditer, c'est arriver à connecter avec ce sentiment là, le reconnaître* [6.100 FH1.9.1 - V6 : 233 - 235]

Cette forme rejoint la proposition de Bohm et semble se rapprocher de la suspension 1 et de la suspension 2 proposées par Isaacs. Elle rejoint aussi ce que Cayer (1996) a proposé, à savoir que “la suspension requiert l'expression ouverte de nos opinions et jugements”, en soulignant que la sensibilité à ses hypothèses n'est pas une sensibilité “après coup” mais plutôt le résultat de *l'attention, cette forme d'intelligence subtile* qui nous permet de saisir le fonctionnement de la pensée dès qu'il utilise une hypothèse.

Elle a donné lieu aux vives témoignages d'appréciations de plusieurs participants dont voici un extrait :

- // Là on arrive à un niveau très intéressant... [6.101 NF4.40]
- Merci [6.104 NH3.5]
- Vous voulez des moments magiques? C'en est un. On est là dedans et c'est ce qui en fait l'intérêt et c'est ce qui en fait ses difficultés, non seulement émotives mais c'est intellectuellement émotif et émotif de façon intelligente... [6.105 NF22]
- C'est pour ça il faut essayer de pratiquer la suspension. Quand je vois la réaction monter, je sais, il y a des Oups belaye, j'allume la petite lumière rouge, je l'appelle : elle s'appelle comment ta réaction? / souvent notre réaction n'a pas du tout rapport avec le contenu de l'autre personne, mais c'est quelque chose qui fait déclencher quelque chose en toi, à partir de tes connaissances, tes croyances, tes histoires de vies, tes filtres d'enfants. / C'est en faisant la suspension que t'es capable d'aller voir. Il s'appelle comment ton filtre ? et qu'est-ce qui te fait réagir / Et c'est là que tu vas apprendre à voir comment elle se fait ta pensée...C'est bien que je viens pratiquer ici. [6.106 NF3.9.1]

[V6 : 238 - 245]

2- Suspendre, c'est prendre un recul, avoir un méta-regard immédiat sur sa réaction "automatique" (ou réflexes mentales) et s'interroger sur ses filtres, sur ses modèles mentaux et sur ses croyances qui sont à la base de telle réaction pour ensuite les partager afin de les soumettre à une potentielle investigation collective :

Et puis c'est aussi pour moi le meilleur test d'écoute que je n'ai pas eu depuis que je participe à cette session. Ça me tente de décrocher puis je me dis : non, ne décroche pas / D'autre part, je me sens, moi aussi agressé. / Puis là je me pose la question : pourquoi je me sens agressé? parce que derrière ça, il doit avoir des présupposés....Il faut que je fouille là... / et là je m'aperçois, que je deviens sensible aux énoncés ontologiques, aux énoncés qui disent que la vérité c'est ça, au lieu de dire que c'est ma vérité, ce qui est différent / Quand quelqu'un dit que la vérité c'est ça, ça veut dire que vous ne l'avez pas vous autres, c'est moi qui l'ai. / Quand quelqu'un dit : ma vérité c'est ça; cela veut dire c'est moi, c'est tout, c'est plus partageable, c'est plus recevable.. On ne parle plus du one best way...on ne parle pas de la vérité. On parle d'une vérité parmi tant d'autres. [6.78 NH5.6.1-6.7 - V6 : 141 - 146]

Cette forme semble se rapprocher de la suspension 1 et de la suspension 2 proposées par Isaacs et rejoint la proposition de Bohm. Elle rejoint aussi d'autres participants :

Toi, NH5, tu as parlé de ce qui se passait en dedans, de ce que ça venait chercher en dedans, pendant que les autres parlaient. Ça je trouvais ça intéressant. / Et que je trouvais que même ça demande la simplicité, l'humilité, du vrai. C'est l'esprit du dialogue de Bohm. (6 NF4.p1.4; 1.5 - V6 : 290 - 291]

3- Suspendre, c'est prendre un recul, avoir un méta-regard immédiat sur sa réaction et s'interroger sur ses filtres, sur ses modèles mentaux et sur ses croyances, sans nécessairement les partager pour une investigation collective:

C'est plus l'idée de suspendre. Forcément, quand on voit une personne, on est des êtres humains, si on a un premier jugement, peut-être on a un premier jugement, on dit " tiens, qu'est-ce qui m'a fait d'avoir ce jugement là ", et *hop, ça y est, on est à un autre niveau.* Mais si tu vas tout de suite l'aimer ou le rejeter, ça va dans le même sens. [15.58 NF10.3.2 - V15 : 141 - 141]

Cette forme, semble être proche de la suspension 2 proposée par Isaacs; elle rejoint aussi d'autres participants qui témoignent de leur adhésion au sens accordé ou qui le disent d'une autre façon :

C'est toujours dans le sens du dialogue de Bohm, de prendre conscience des processus, des filtres qu'on utilise pour capter, pour interpréter, pour diagnostiquer. [15.41 NH5.5.2 - V15: 98 - 98]

C'est en faisant la suspension que t'es capable d'aller voir. Il s'appelle comment ton filtre ? et qu'est-ce qui te fait réagir. Et c'est là que tu vas apprendre à voir comment elle se fait ta pensée...C'est bien que je viens pratiquer ici. [6.106 NF3.9.3 - V6 : 245 - 245]

4- Suspendre, c'est de maintenir le contact avec soi, pour voir sa pensée, qui est une réponse active de sa mémoire et qui a des dimensions non seulement cognitives mais aussi émotives et sensibles. La pratique d'une telle forme de suspension amènerait à une perception globale de la pensée.

La suspension permet d'être en contact avec mes habitudes mentales, mes mémoires / Est-ce que c'est un modèle ? C'est simplement une écoute de ce qui arrive, de la perception de la pensée qui est mémoire et de suspendre mes opinions parce que mes opinions sont des régurgitations. [15.104 NF4.22.1; 22.2 - V15 : 241 - 242]

La suspension, ou l'attention ou la vigilance est importante dans la perception totale; c'est elle qui nous permet d'observer ce phénomène, qui est le sensible qui bouge à l'intérieur, qu'on oublie. [12.17 NF4.5.1 - V12 : 25 - 25]

Cette pratique semble être proche de la suspension 2 proposée par Isaacs. Elle rejoint aussi l'idée mise de l'avant par Bohm au regard de l'importance à accorder à la fois au contenu et processus, s'entrelaçant récursivement.

5- Suspendre son jugement et avoir une écoute passive sans jugement :

Si je ne suis pas capable pour un instant ou pour quelques instants, de suspendre mes valeurs ou mes présupposés ou mes modèles mentaux, je ne peux pas être réceptif aux autres, c'est impossible. Je suis fermé. Cette suspension est essentielle. [6.120 NH5.9.8 - V6 : 303 - 303]

Je me pose cette question: est-ce que écouter ça ne veut pas dire justement suspendre, et suspendre ne veut pas dire de recevoir simplement ce que l'autre dit et de non pas de le juger parce que c'est un jugement , même on ne juge pas en le disant, on juge intérieurement [6.128 NH8.15.4 - V6 : 335 - 335]

Il me semble qu'il y a un élément qui est important, c'est la réaction, elle est là, par exemple, quelque chose. Là, j'ai un mouvement pour aller dire à l'autre " t'as tort, tu fais une erreur ". Mais là, qu'est ce qui se passe si je ne le fais pas ? Si je ne fais pas , si je ne le dis pas, puis je me dis " je vais attendre, je vais voir ce qui se passe ", là tu vois ça, OK ? [14.83 EF2.1 - V14: 197 - 197]

Suspendre son jugement, c'est mettre en veilleuse son propre système de référents (croyances, modèles mentaux, valeurs) afin d'écouter les perspectives de l'autre (écoute sans résistance, écoute passive). Cette forme de suspension, de mettre pendre devant soi, de se distancier de ses modèles mentaux et référents pour ne pas attaquer l'opinion des

autres ni défendre la sienne, afin de permettre à toutes les opinions d'être exprimées, est notamment proposée par Bohm lorsqu'il insiste sur l'écoute et la suspension de son jugement.

6- Suspendre son émotion, c'est l'exprimer, la rendre observable à d'autres tout en mettant à jour "les croyances et les pensées" qui l'ont créée.

Et ma frustration, je la livre, la suspend devant vos yeux. [14.17 NF9.3.7 - V14 : 74 - 74]

Apparemment cette pratique de la suspension semble inclure les caractéristiques de la suspension 1 proposée par Isaacs, en dévoilant et en rendant accessible et observable le jeu entre émotions et pensées qui s'est déroulé à l'intérieur du participant. Nous pouvons cependant noter une différence entre l'agir d'un participant, sous l'impulsion de son émotion, " envahi " par cette dernière (sans suspension de la charge émotionnelle) et la réflexion/méta-réflexion d'un participant, distancié de sa réaction et de sa charge émotionnelle, qui partage son observation et les référents qui ont sous-tendu une telle émotion (avec suspension de la charge émotionnelle) au moment où il en prend conscience.

7- Suspendre, c'est questionner " ce qui vient nous chercher " et qui explique sa réaction vive.

Et peu importe le contenu, quand quelqu'un parle, on reçoit le contenu, mais il y a comme quelque chose qui se passe et qui nous va nous amener à réagir. / Alors pour moi, suspendre, questionner, c'est "qu'est-ce qui vient chercher chez moi " / et chez moi c'est " oh, c'est assez. Tu ne viendrais pas dans mon territoire, tu ne viendrais pas me dire quoi faire, ou me faire une leçon. " / D'autres l'ont dit d'autre façon. / Dans ce sens ça, c'est une réaction intempestive que j'ai eu [6.112 FH2.6.2; 6.4; 6.5; 6.6; 6.7 - V6 : 258 - 258 ; 260 - 263]

Apparemment, cette pratique de suspension semble inclure les caractéristiques de la suspension 1 proposée par Isaacs. Elle rend accessible et observable à tous les dialoguants le cheminement mental et émotionnel intérieur du participant qui le partage en dévoilant un saut d'inférence automatique, créé sans doute par un de ses modèles mentaux ou un de ses référents, non validé et qui se traduit par une réaction intempestive (non suspension). La mise au jour du saut d'inférence pourrait contribuer à l'observation du fonctionnement de la pensée.

8- Suspendre, c'est ne pas réagir et être dans l'attente de la réaction de l'autre.

Si je suspends et que je reste très froid, et observateur et j'attends la réaction de l'autre. Bien, si je tombe sur quelqu'un de positif, qui a de l'initiative et qui a décidé d'être gentil, je vais être chanceux. Mais si je tombe sur quelqu'un d'autres, ça va aller mal. Si je tombe sur quelqu'un qui a la même idée que moi, c'est d'être en attente, alors il n'y aurait rien qui va se passer. Ça va être spécial. [15.60 NH6.1.2 - V15 : 144 - 144]

Cette forme semble indiquer une mise en veilleuse de sa réaction, sans en indiquer l'acte de retour sur soi pour générer une réflexion enrichissant le participant et le groupe au regard du processus de penser.

Les nuances observées dans les différentes formes de suspension nous permettent de retenir que :

- Prendre conscience de ses propres présupposés, et de ses intentions qui ont impulsé la réaction ressentie sans émettre d'hypothèse sur l'intention de l'autre semble aller dans le sens de la suspension proposée par Bohm alors que faire des présupposés sur l'intention de l'autre sans les valider, pour expliquer ou s'expliquer la réaction ressentie, ne concorde pas tout à fait à la suspension préconisée. Elle inclut en fait un saut d'inférence non vérifié. À cet effet, Cayer (1996) distingue une sensibilité de ses hypothèses avec la présence attentive et leur sensibilité "après coup".
- Exprimer l'émotion "distanciée" ainsi que faire voir ses présupposés qui l'ont suscitée va dans le sens de la suspension proposée par Bohm, alors qu'exprimer ses émotions par une réaction vive indique que la suspension n'a pas vraiment eu lieu (défense inconsciente de ses valeurs, croyances, modèles mentaux, présupposés.; il y a là certitudes et rigidité).
- Le partage de sa réflexivité et de sa suspension enrichit la mémoire collective au regard du processus de la pensée et de la pratique du dialogue.

L'analyse nous permet aussi de retenir qu'une mise en commun des différentes pratiques de suspension pourrait faciliter l'exercice de la suspension et enrichir la pratique du dialogue.

Il nous semble important de retenir que l'effort de rétention de son jugement, de sa réaction et de la tension requiert une capacité de maintenir sa présence attentive à ce qui se passe à l'intérieur de soi. Cette attention sérieuse permettra, selon Bohm, à celui qui le fait de noter le mode d'opération de la pensée ainsi que les structures lorsqu'elles prennent place, ce qui l'amènera à un changement à un niveau profond, c'est-à-dire à un niveau tacite. En étant plus attentif, nous pouvons être conscient de la façon dont la pensée produit un résultat en dedans et en dehors de nous. Peut-être pouvons-nous même être immédiatement conscient de la façon dont elle affecte la perception ? Ce faisant, nous pouvons rendre la pensée plus proprioceptive et aller vers plus de cohérence. Cette pratique rappelle celle de la présence attentive ou de la méditation explicitée notamment par Trungpa (1972), Thich Nhât Hanh & al. (1992), Tarthang (1984), Kornfield (1993, 2000) et Kabat-Zin (1994). Ce dernier (1994, p. 3) souligne par ailleurs que « *la présence attentive réside à faire avec ce que nous sommes, avec le questionnement de notre vision du monde et de notre place dans ce monde, avec la cultivation d'une pleine appréciation de chaque moment. Surtout, elle consiste dans la capacité d' "être en contact"* ». Donner attention au moment présent, d'une façon particulière, expressément, sans jugement, nourrit une plus grande vigilance, une plus grande sensibilité, une plus grande clarté et une plus grande acceptation de la réalité du moment présent (Kabat-Zinn, 1994, p. 4).

Examinons maintenant l'effet miroir immédiat ou la proprioception collective vécue dans l'expérimentation.

5.3.3 L'effet miroir immédiat

5.3.3.1 Son potentiel

L'effet miroir immédiat consiste à exploiter les réactions des autres qui renvoient comme un miroir aux nôtres, c'est-à-dire qui attire notre attention et qui nous sensibilise à nos propres réactions. Sans cet effet miroir immédiat, il est fort possible que nos réactions passent inaperçues, et que nous ne nous attardions, de ce fait, pas à questionner ce qui est

sous-jacent, soit le processus créant ces réactions (i.e. nos valeurs, croyances, présupposés, modèles mentaux, intentions).

L'effet miroir immédiat, de souligner un participant, rendu possible par le groupe, par l'exercice en collectif qu'est le dialogue, facilite l'observation du processus de penser et la prise de conscience de ce processus.

J'aime ça, que tu me le retournes...pour moi, l'effet miroir est très important. / Parce que la conscience du processus de penser a besoin de beaucoup de discipline, beaucoup de temps pour s'abstraire et se regarder aller alors que les autres peuvent nous retourner ça comme ça [4.35 NH5.5, 6.1 - V4 : 116 -116 ; 118 -118]

Mon intention au regard du dialogue de Bohm : je veux utiliser le groupe pour prendre conscience de mes filtres. C'est excessivement difficile de le faire tout seul...la nécessité de suspendre pour écouter, pour voir. [NH5-RI-S5-3; 4 - RI : 117 - 118]

Je trouve le dialogue intéressant parce qu'on retrouve le groupe. Là je me dis :le même groupe qui m'a tricoté, il peut m'aider à détricoter. C'est dans ce sens que le dialogue pour moi est important. *Ce jeu du miroir. La réaction du groupe par rapport à une position qu'on prend est essentielle.* [6.120 NH5.9.13-9.14 - V6 : 309 - 310]

Plusieurs participants ont témoigné de la contribution de l'effet miroir immédiat à la pratique de l'observation du processus de penser et communiquer : le participant, grâce aux réactions des autres au regard d'une intervention, c'est-à-dire grâce à des réactions qui constituent un effet miroir immédiat, s'éveille à son " processus de penser " pour s'interroger et se demander s'il ressent ou non les mêmes réactions ou d'autres (écoute et suspension), puis de là, débusquer les présupposés, les valeurs, les croyances et les modèles mentaux sous-jacents.

Moi, tantôt, je me sentais agressé. Je me dis : pourquoi je le suis ? *est-ce que ça se peut que je lui ressemble ?* ah oui, ça se peut. " Fouilles pour voir ". [6.120 NH5.9.15- V314-314]

Je regarde l'intervention que tu as fait NF9, *et ça je me dis, il y a une dimension de réaction, j'aurais pu l'avoir,* et je me dis : on tombe dans le même mautadit pattern. [14.23 NH3.4.5 - V14 : 98 – 98]

Par l'effet miroir immédiat, le participant (et le groupe) peut aussi constater des habitudes mentales ou tendances interactionnelles dévoilées par des interventions des participants qui renvoient aux siennes et qui contribuent à maintenir la fragmentation, les difficultés de la communication, telles que la tendance à généraliser, la tendance à imposer son point de vue lorsqu'on est en divergence d'opinions et la tendance à se voir " en dehors " des

difficultés de penser/communiquer. (cas de figure 1, illustré par des témoignages suivants)

Je trouve ça fantastique, que à un moment donné, grâce aux deux conversations qu'on vient d'avoir, pour moi en tout cas, ça y est, le miroir de la structure qui est derrière nous. [14.104 NH5.8.2 - V14 : 243 - 243]

Moi quand je vois les échanges à deux ou à trois avec l'électricité en l'air, *ça me fait rappeler certaines situations que moi-même j'ai vécu ou causé*, effectivement en essayant d'imposer en quelque sorte mon point de vue, ma philosophie, et ma façon, ce qui me semble être disons la façon correcte de faire les choses à l'autre./ J'aime voir ça, *ça me donne le reflet* de ce que j'ai fait dans les situations passées et je trouve ça important, je pense en tout cas, qu'on vive en quelque sorte ces blocages qui arrivent sans qu'on le veuille ou sans qu'on soit conscient dans le quotidien. [14.121 NF7.1; 4 - V14 : 275 - 278]

Je suis en mesure de comprendre la dynamique parce que *je suis dedans, moi aussi*. Et c'est ça que je trouve de particulier. C'est une bille. Change les acteurs, c'est la même patente. *C'est ça que je vois. Mais j'étais moins frustré qu'avant, même je trouve ça le fun. C'est nouveau. Je me dis maintenant: "le pattern, c'est un incitatif et d'autres qui réagissent. Ce n'est pas juste " l'ennemi est là " et c'est nous-mêmes qui nourrissons"* [14.147 NH3.10.5;10.6 - V14 : 312 - 314]

L'effet miroir immédiat renvoie notamment aux rétroactions réflexives, retournant au(x) participant(s) les résultats non voulus de son (leur) comportement, ou relevant les contradictions, voire les incohérences ou les incongruences dans les patterns d'interactions, qui semblent être à la source des pièges structurelles de la conversation et de l'interaction humaine⁶⁷. Dans ces retours réflexifs, la visée est "d'apprendre ensemble sur notre processus de penser", comme illustrés par des exemples qui sont relevés ci-dessous :

Cas de figure 2 :

- Il y a deux choses qui m'ont frappé, il y a le concept de modèle et le concept d'erreur. /Je ne crois pas qu'il n'y a personne qui fasse des erreurs ici. / Je crois qu'on a tous des modèles. On y adhère tous. [14.18 NH5.3-5.3']
- Est-ce que j'ai parlé d'erreur ? [14.19 NF9.5]
- T'as mentionné c'est une erreur de la part de NF4 / puis j'ai décodé dans ton intervention, quelque chose qui dit : " NF4, je ne veux pas adhérer, mais mon comportement fait que j'ai remonté tout ça. " *C'est comme si l'attitude que tu as, en*

⁶⁷ cf. Isaacs (1999, pp. 204, 205, 229-232) qui associe les tendances interactionnelles et les habitudes mentales à une structure qui gouverne la façon dont nous pensons et agissons. Quand, par la pratique du dialogue, les dialoguants arrivent à les identifier et à voir l'incohérence de leur propre comportement, ils font l'effort de comprendre et, ce faisant, le dialogue pourrait se déployer.

présentant ce que tu présentes, à mon avis, c'est une attitude semblable à l'attitude que tu reproches à NF4. [14.20 NH5.4.1-4.3]

- Peut-être. [14.21 NF9.6]
- Il y a quelque chose, une espèce de boucle qui s'amplifie. Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, je trouve ça correct, et derrière tout ça, *il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé.* Je trouve ça intéressant, il me semble derrière tout ça, quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là. Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 14.18 NH5.5.1, 5.2]

[V14 : 84 - 93]

En résumé :

- L'effet miroir immédiat consiste à exploiter les réactions des autres qui attire notre attention et qui nous sensibilise à notre propre réaction.
- Sans l'effet miroir immédiat, nos réactions risquent de passer inaperçues et nous risquons de ne pas nous attarder aux processus qui créent ces réactions.
- L'effet miroir immédiat facilite l'observation du processus de la pensée ainsi que le questionnement.

5.3.3.2 Ce qui est susceptible de faciliter ou d'entraver l'effet miroir

Les réactions spontanées et authentiques de chacun ou de plusieurs participants au regard de ce que l'un ou l'autre ou les autres expriment constituent les ingrédients premiers de l'exercice dialogique. Les dialoguants peuvent en effet les questionner et les examiner, ce qui leur permettra de prendre conscience du processus de penser.

Il y a une spontanéité qu'il faut que je retrouve [6.120 NH5.9.6 - V6 : 304 -304]

Si on revient à un des objectifs de ces rencontres là, " faciliter le dialogue, dans le sens et l'esprit de Bohm ", je crains que si, petit à petit, on s'impose des conventions qui freinent la spontanéité, parce que le processus de penser se fait de façon spontanée, et c'est à ce moment là qu'il faut le saisir; si on le régleme, si on essaie de ralentir, ou même d'arrêter le processus, il me semble qu'il y a quelque chose d'important qu'on manque. [14.5 NH5.1.1 - V14 : 22 - 22]

Et pour moi, je dis : " non, ne tombons pas là dedans [*une règle de gestion de la prise de parole*], dans quelque chose qui justement risque, même à titre expérimental, de limiter l'expression libre de la pensée. " [14.10 FH2.1.6 - V14 : 44 - 44]

L'exercice de l'effet miroir immédiat repose sur la capacité des participants à relever de telles réactions spontanées comme reflets de quelque chose de collectif, à les débusquer ainsi qu'à en prendre conscience; c'est-à-dire des valeurs, des croyances, des modèles mentaux, des préjugés collectifs et ce, non dans une optique de jugement mais dans une optique de prise de conscience. En ce sens, rester avec ce qui est pour relever les réactions plutôt que se positionner dans ce qui doit être constitue une posture essentielle à l'appropriation de l'effet miroir immédiat.

L'expérimentation a permis de constater deux cas de figures : dans le premier cas, les participants d'eux-mêmes prennent conscience, grâce aux observations-reflets qu'ils captent des interventions des autres, des présupposés, des valeurs, des croyances et des habitudes mentales qu'ils ont. Dans le second cas, les acteurs font des prises de conscience grâce aux reflets que leur envoient directement un ou d'autres participants suite à leur intervention. Il a été constaté que dans ce second cas de figure, il se manifeste, soit un certain embarras à des degrés différents accompagné ou non d'un mécanisme de défenses enclenchés, soit une reconnaissance et une "satisfaction" liée à la prise de conscience qui, sans une telle "confrontation" directe, n'aurait pu avoir lieu. En ce sens, on peut parler de l'efficacité de l'effet miroir. Plusieurs facteurs semblent intervenir dans l'efficacité de l'effet miroir et il nous est permis de constater, par notre observation participante et prolongée, que le respect témoigné à travers une sorte de rhétorique (ton, intonation, style, discours inclusif ou exclusif) de celui qui fait ressortir une observation "réfléchissante" semblerait jouer dans l'efficacité de l'effet miroir (amenant à reconnaître ce qui est ou amenant à des mécanismes de défense et d'évitement), tout autant que le degré de confiance, d'ouverture, d'implication, et la capacité de reconnaître ce qui est de celui qui est confronté⁶⁸.

En résumé :

- Les réactions spontanées et authentiques de chacun ou de plusieurs participants au regard de ce que l'un ou l'autre ou les autres expriment et leur appropriation comme

⁶⁸ Nous référons ici à la capacité de réception de la rétroaction qui a été d'ailleurs mise en relief dans la section portant sur l'écoute.

- reflets du processus de penser constituent les ingrédients premiers de l'exercice visant le développement d'une capacité proprioceptive de la pensée.
- Rester avec ce qui est constitue une posture essentielle à l'appropriation de l'effet miroir immédiat. Une telle posture permet de relever les réactions comme reflets de quelque chose de collectif et de débusquer les valeurs, les croyances, les modèles mentaux ainsi que les préjugés collectifs dans l'optique d'en prendre conscience.
 - Plusieurs facteurs semblent intervenir dans l'efficacité de l'effet miroir; notamment le respect témoigné à travers une sorte de rhétorique (ton, intonation, style, discours inclusif ou exclusif) de celui qui fait ressortir une observation « réfléchissante » semblerait contribuer à l'efficacité de l'effet miroir (amenant à reconnaître ce qui est ou amenant à des mécanismes de défense et d'évitement), ainsi que le degré de confiance, d'ouverture, d'implication et la capacité de reconnaître ce qui est de celui qui est confronté.

5.3.3.3 Notre résumé et interprétation

Nous retenons que l'effet miroir immédiat contribue à faciliter la prise de conscience des présupposés, croyances et modèles mentaux individuels et collectifs ainsi que des processus qui empêchent de penser et de communiquer ensemble. L'effet miroir immédiat est donné par les réactions spontanées et authentiques. L'exploitation de l'effet miroir immédiat passe par la posture d'observation : rester avec ce qui est pour observer et constater sans vouloir préconiser ou atteindre ce qui devrait être. Réaliser sur le champs, grâce aux interventions miroirs, que ses propres habitudes mentales, lors de l'interaction, contribuent aux blocages permet de moins "mettre le blâme à l'extérieur de soi", sensibilise le participant à être plus vigilant à ses habitudes mentales qui entretiennent les difficultés de penser et de communiquer ensemble. L'effet-miroir par confrontation directe peut être embarrassant et peut amener, sans une rhétorique inclusive, à des mécanismes de défenses, évacuant la visée de l'exercice comme facilitant la prise de conscience du processus de penser (pour soi et pour le groupe) et le développement de la capacité de proprioception de la pensée. Pour s'approprier de l'effet miroir immédiat, comme le proposait Cayer (1996, p. 285), le dialoguant pourrait se voir comme microcosme du groupe.

5.3.4 La multirationalité

5.3.4.1 Son potentiel

La plupart des participants insistent sur la nécessité de laisser exposer les différentes façons de voir, les points de vues de tous, vu leur “partialité et partiellité” tout autant que leur potentiel pour une plus riche observation et un questionnement des croyances, des présupposés, des perceptions et des filtres du processus de la pensée.

L'idée du dialogue c'est de déposer pour qu'on s'enrichisse de tous les points de vues [6.78 NH5.6.9 - V6 : 148 - 148]

Moi je vois cet aspect là, moi je vois telle chose. Et il n'y a pas de vérité là dedans, il y a seulement des *façons différentes de voir* / On n'a seulement qu'un petit élément de la vérité / J'expose, j'argumente, *c'est un point de vue qui n'est seulement qu'un des points de vues...*cet aspect là est extrêmement important. [4.16 EF1.6.10 ; 6.12 - V4 : 64 – 64; 66 - 66, et 4.45 EF1.8.1 - V4 : 140 - 140]

Quand on vient aux croyances, idées, opinions, perceptions, filtres, on en a tous, c'est normal qu'on en ait et il faut en être conscient. / Il me semble que *c'est extrêmement important d'en être conscient que notre point de vue en est un parmi tant d'autres.* / Et qu'il y en a autour qui partent de d'autres informations, de d'autres réalités pour analyser, pour voir. [6.79 NF5.5.1; 5.2; 5.3 -V6 : 150 - 152]

La plupart des participants insistent aussi sur la nécessité de cohabiter avec la diversité des façons d'approfondir, de parler, d'intervenir et d'interpréter lors de l'exercice dialogique, même si elles peuvent être la source de tension⁶⁹.

Il me semble qu'il y a différentes façons d'approfondir quelque chose. [6.25 EF1.2.1 - V6 : 59 - 59]

Il peut avoir une pluralité de façons d'agir par rapport aux individus avec qui nous collaborons. [14.171 NH7.2.4' - V14 : 384 - 384]

En tout cas, je reviens, quand on dit que NF4 veut prendre comme un pouvoir, moi, je ne le vois pas ça du tout comme ça. Je vois ça comme elle affirme des choses, puis elle a le droit de le dire. / Et si on est agressé par ça, je pense que c'est nous le problème. Ce n'est pas elle. Parce que moi ça ne m'agresse pas du tout quand elle parle. Elle peut dire des choses puis je ne suis pas d'accord. Et je lui ai dit d'ailleurs. C'est sûr qu'elle insiste beaucoup là. [11.49 NH6.5.1;5.2 - V11 : 106 - 106]

Selon plusieurs, en favorisant l'expression de points de vues et de perspectives différents, on se donne l'opportunité d'accéder à plus une perception et lecture plus riche et ce, sans

⁶⁹ Référez à la catégorie Questionnement/Approfondissement

enlever ce qui est valable dans la sienne; en ce sens, la multirationalité favorise la richesse de l'observation, de l'exploration, du questionnement; la multirationalité enrichit nos cartes cognitives : les points de vues différents, les perspectives différentes, les réalités interprétées différemment sont autant d'opportunités d'exercice d'ouverture cognitive.

Je pense que toutes les remarques sont aussi riches que la personne qui les perçoit, qui les observe, qui réagit à sa manière. Et il y a *pleines de possibilités*. [14.118 NH4.4.1 - V14 : 264 - 264]

On appréhende la réalité, chacun de notre manière, on amène cette réalité là qui est tout à fait différente de la mienne, ça me *permet de comprendre la réalité de l'autre et de comprendre la mienne aussi*. [15.31 NF2.3.3 - V15 : 72 - 72]

Ce qui m'a le plus frappé c'est que chacun donnait son point de vue, essayait d'expliquer de façon détaillé ce qu'il pensait du modèle. *J'ai trouvé ça très constructif*. J'ai beaucoup écouté d'ailleurs, à cause de ça. J'aimais les différents points de vues qui étaient donnés sur le sujet. Ce qui rendait le dialogue plus riche [NH7.p1.2; 1.3 - V15 : 332 - 333]

J'apprends de quelqu'un qui n'est pas dans le même couloir que moi, pour utiliser l'image. Et ça exerce mon ouverture à l'opinion des autres. [12 NF3.p1.2' - V12 : 400 - 400]

La multirationalité implique la mise à distance, la “suspension” de ses certitudes et de ses modèles mentaux, de ses croyances, de ses vérités et de ses perspectives ; elle implique l'écoute des autres. En optant pour la multirationalité, c'est-à-dire l'idée que la réalité peut être interprétée sous de multiples perspectives, on est moins “pris” par la certitude de son interprétation et son regard, on est moins porté à les défendre et on est plus disposé à suspendre et à interroger ses croyances, ses présupposés ainsi que sa façon de voir et d'interpréter; on est plus enclin à fait place à l'écoute des autres, de leurs opinions. On recherche même d'autres perspectives qui puissent enrichir et nuancer les nôtres; on est plus prêt à les écouter et à chercher sens dans ce qu'elles amènent.

Il y a ce jeu de la multirationalité qui est essentielle. Pour aborder la complexité de façon multirationnelle, il *faut que je suspende*, il faut surtout que je ne crois pas à l'infailibilité des modèles que j'utilise pour interpréter afin d'écouter l'autre. [15.101 NH5.7.7 - V15 : 233 - 233]

Il faut que je sois conscient de ça, que moi, observant le réel à travers un filtre qui est construit par ces choses là, me donne un aspect du réel, un aspect partial, puis partiel, orienté, et que je m'en *vais écouter* les autres pour apprendre sur ce même réel là, quelque chose de plus riche. [15.128 NH5.9.2 - V15 : 272 - 272]

Le dialogue est un processus d'enrichissement, dans le sens suivant : quelqu'un disait quelque chose, on n'est pas obligé d'être d'accord avec, mais ça a *sa place* dans la

conscience de tous, on voit que c'est une facette qui est là, elle ne me dérange pas et même elle va m'être utile à un moment donné. [4.40 NH3.2.1 - V4 : 122 - 122] .

La place donnée à chacun et à tous les points de vue, autrement dit, la réceptivité de toutes les opinions, permet de créer un espace commun qu'est le dialogue d'où le sens peut circuler entre les participants et où un sens nouveau peut émerger.

Au cours de l'expérimentation, il nous a été donné de constater que c'est lorsque des interprétations différentes se présentent autour d'un même vécu que les participants sont amenés à questionner le processus ayant mené à des lectures différentes :

Ce qui m'a interpellé dans l'intervention de NH6, c'est qu'il a dit qu'il passe deux semaines à penser à ça. Moi, ça m'a passé comme du beurre dans la poêle. [6.57 NF4.21 - V6 : 111 - 111]

Si on voulait aller plus en profondeur, toi, pendant deux semaines, ça t'a beaucoup interpellé. Mais quand tu parles de ça là, qu'est-ce qui se passe en toi? [6.22 NF4.1.2; 1.3 - V6 : 52 - 53]

Il nous a été donné de constater que c'est lorsqu'il y a des interprétations différentes d'un même vécu que les participants sont amenés à explorer les croyances et les présupposés sous-jacents aux opinions divergentes (notamment au dialogue 12 sur le présupposé à l'effet que nous partageons un même couloir; au dialogue 14, sur les présupposés concernant les modèles mentaux dans la perception et l'interprétation de la réalité). Cependant comme nous l'avons déjà souligné, la cohabitation avec la diversité présente ses défis : des tensions vécues qui ont été dévoilées dans la catégorie Questionnement /Approfondissement.

En résumé :

- La multirationalité renvoie à l'idée que la réalité peut être interprétée sous de multiples perspectives.
- En optant pour la multirationalité, on est moins "pris" par la certitude de son interprétation et de son regard.
- En optant pour la multirationalité, on est moins porté à défendre nos certitudes et nos interprétations ou à convaincre les autres.

- En optant pour la multirationalité, on est plus disposé à suspendre et interroger ses croyances, ses présupposés, sa façon de voir et d'interpréter;
- En optant pour la multirationalité, on est plus enclin à faire place à la lecture des autres, à leurs opinions. On recherche même d'autres perspectives qui puissent enrichir et nuancer les nôtres.
- En optant pour la multirationalité, on est plus aptes à écouter les autres et à chercher sens dans ce qu'ils amènent aux fins de l'investigation dans le processus de la penser.
- C'est lorsqu'il y a différentes interprétations d'un même vécu que les participants explorent les croyances et les opinions sous-jacentes à ces interprétations.
- La multirationalité engendre cependant certaines tensions.

5.3.4.2 Ce qui est susceptible de favoriser ou entraver la multirationalité

La suspension, l'écoute ainsi que le sentiment du caractère limité (partial et partiel) de sa perception et de ses filtres d'interprétation rendent possible le déploiement de la multirationalité.

Il y a ce jeu de la multirationalité qui est essentielle. Pour aborder la complexité de façon multirationnelle, *il faut que je suspende*, il faut surtout que je ne crois pas à *l'infaillibilité des modèles* que j'utilise pour interpréter afin d'écouter l'autre. [15.101 NH5.7.7 - V15 : 233 - 233]

Les interventions spéculatives qui font exploser une idée sous diverses perspectives et la confrontation qui révèle des aspects différents d'une idée stimulent la multirationalité.

Il y a un autre type d'intervention qui facilite, c'est la spéculation, dans laquelle on part sur une idée, on la fait exploser, on *l'explore sur tous les points de vue*. [11.30 NH3. 1.3 - V11 : 74 - 74]

À l'inverse, la certitude ancrée en une seule façon de voir ou de faire et le sentiment d'avoir la vérité absolue empêchent le participant de faire place à d'autres points de vue et entravent l'exploration collective. En ce sens, les affirmations catégoriques, les

énoncés prescriptifs, les vérités ontologiques, la conviction et le dogmatisme⁷⁰ restreignent la multirationalité et réduisent l'espace de réflexion.

C'est très important, parce que je crois aussi que, au moment où on pense avoir la vérité, on ne peut pas s'embarquer dans le dialogue / encore là, je suis dans une situation où je crois avoir la vérité, après l'avoir, il faut la dire, si on l'a dit, il faut convaincre, et si les autres ne croient pas, c'est des maudits menteurs, s'ils sont des maudits menteurs, on est porté à les chicaner, à les grafigner. [NH5.6.4; 6.4 - V4 : 133 - 134]

De la façon dont je le ressens, dans l'affrontement, on veut donner un alignement; pour moi, mon *espace* est réduit. [11.12 EF3.4.1 - V11 : 43 - 43]

Une intervention qui affirme de façon très claire une vérité, c'est celle là et juste que celle là, une affirmation assertive, a comme effet, de mettre tout le monde sur la défensive, *car il n'y a plus de place* pour la réflexion. [11.30 NH3.1.4 - V11 : 76 - 76]

Il y a des fois des gens qui disent une vérité tellement grande qu'il ne reste plus *de place* pour la tienne. Tu as juste le goût de dire la tienne et tu n'as plus *de place*. [6 NH3.p1.7' - V6 : 451 - 451]

En résumé :

- La suspension, l'écoute et le sentiment du caractère limité (partial et partiel) de sa perception et de ses filtres d'interprétation rendent possible le déploiement de la multirationalité.
- La multirationalité est stimulée par une intervention qui amène plusieurs points de vue d'une même idée.
- À l'inverse, la certitude ancrée dans une réalité, dans une approche ou dans une façon de faire ou de voir empêche le déploiement des multiples points de vue et entrave l'exploration collective. Il en est de même pour les affirmations catégoriques, les énoncés prescriptifs, les vérités ontologiques, la conviction et le dogmatisme.

5.3.4.3 Notre résumé et interprétation

La multirationalité, renvoyant aux différentes perspectives ou façons de voir, aux différentes logiques d'interprétation, aux différentes perceptions, ce qui est contraire de l'esprit tubulaire (la perspective unique), est une "caractéristique inhérente" de l'exercice dialogique. Cet exercice prône la mise en commun de toutes les interventions et de toutes

⁷⁰ Examinée dans la catégorie des matériaux bruts du dialogue.

les opinions, rendue possible par la structure du grand groupe, pour un questionnement, une observation et une prise de conscience du processus de la pensée.

Prendre conscience du caractère essentiel de la multirationalité pour une lecture plus riche d'une réalité et d'une interprétation pour permettre la possibilité d'élucider des filtres, des croyances et des modèles mentaux qui dirigent la perception et l'interprétation, soutient l'effort d'écoute ainsi que l'effort de suspension de ses opinions et de celles des autres. La conviction dans des vérités uniques, et des façons de voir et de faire uniques vont à l'encontre de la multirationalité et entravent l'exploration collective du processus de penser. L'expérimentation a permis de constater que lorsqu'il y a différentes perspectives ou points de vues d'exposés sur un sujet, une idée ou une croyance, l'exploration collective (le questionnement, l'approfondissement) prend place. Bohm insiste sur l'importance que toutes les opinions puissent être exprimées (i.e. multirationalité), et pour qu'elles puissent être mises en commun, l'écoute et la suspension sont essentielles. Bohm croit que lorsque chacun et tout le groupe apprendront à écouter et à suspendre, à co-habiter avec la multirationalité, le groupe sera dans un même état de conscience et aura un même contenu de conscience « *parce que le fait est que, lorsque nous partageons toutes ces opinions, nous participons tous à la même chose. Nous retirons d'une conscience commune et nous y prenons part. Il y a un sentiment de participation.* » (Bohm,1986, p. 11).

5.3.5 Être conscient, prendre conscience de

Pour plusieurs participants, "prendre conscience" des processus du penser et du communiquer ensemble, "prendre conscience" des présupposés et des croyances qui dirigent notre perception, notre interprétation et notre agir constitue une visée de leur pratique du dialogue.

Dans le dialogue, ce qui est important c'est de prendre conscience de ce qu'on est, c'est de prendre conscience des difficultés de communiquer ensemble. [11.6 FH2.2.8' - V11 : 22 - 23]

Dans l'esprit de Bohm, c'est de voir, de *prendre conscience*, avant qu'on énonce quelque chose, quels sont les préjugés qui sous-tendent, quelle est la croyance [6.61 NF4.23.2 - V6 : 115 - 115]

Je crois que l'objectif ultime du dialogue c'est de *prendre conscience du processus de penser* et de ne pas perdre de vue d'où la pensée vient, pour éviter d'embarquer dans des boucles [5.4 NH5.1.5 - V5 : 15 -15]

En prenant conscience des filtres et des référents que sont nos modèles mentaux, nos croyances, nos présupposés et nos valeurs qui filtrent notre lecture et interprétation et qui sont à la source des réactions, ou du jugement, ou de la non écoute des blocages dans le penser et le communiquer ensemble, on peut recadrer notre interprétation et notre lecture.

Si j'étais vraiment conscient de mon filtre, je l'enlève et je le dépose, et c'est ce que j'appelle la neutralité, c'est-à-dire être réceptif à la réalité vraiment, et, je ne lui donnerai pas la couleur, la forme, l'affectivité qui vient de moi. [15.57 NH4.5.1 - V15 : 137 - 137]

L'important *c'est d'être conscient des modèles* qu'on utilise pour diagnostiquer quelque chose puis voir si le modèle qu'on utilise à ce moment là est approprié à la situation. [15.84 NH5.6.4' - V15 : 190 - 190]

En prenant conscience de ses modèles mentaux qui nous imposent une perception partielle et partiale et qui maintiennent notre fermeture à autrui, nous pouvons nous ouvrir.

Pour *m'ouvrir*, il faut que je sois *conscient de ce qui m'empêche de m'ouvrir*. / Si je ne suis pas conscient de mes modèles mentaux, cette mulette qui m'impose certaine perception, je ne peux pas percevoir autre chose que cela, d'où cette nécessité de *suspendre, de prendre conscience*. [5.26 NH5.1.12; 1.14 - V5 : 102 - 102; 104 - 104]

En prenant conscience du rôle que joue le processus de penser, qui ajoute des informations en provenance de notre mémoire, en raison des modèles mentaux, des valeurs et des croyances, à celles captées par nos sens et qui contribue à la dynamique des échanges (non écoute, dualité, blocage), nous assumons notre part de responsabilité dans une telle dynamique; nous sortons du modèle "l'ennemi est à l'extérieur".

Je prends conscience en tout cas que mes pensées et mes émotions font en sorte que des fois, je contribue à ce que la bille aille dans le trou, parce que je ne veux pas. [11 NH3.p5.5 : V11 : 266 - 266]

Si je me mets en dehors, je dis que ce n'est pas de ma faute, je suis fait. Mais si *je prends conscience* de ce qui se passe, *c'est moi et d'autres* qui en sommes responsables de ça, c'est à dire que j'ai créé ça, donc je pourrais recréer d'autre chose, peut être. [14.162 NH5.9.5 - V14 : 357 - 357]

La prise de conscience de son processus de penser constitue le premier pas vers le changement dans notre façon de penser et d'interagir avec les autres. Cette prise de conscience résulte des essentiels examinés précédemment : écoute, suspension, effet miroir immédiat et multirationalité.

5.3.6 *La synthèse de la catégorie*

Bohm propose le dialogue comme espace pour observer le fonctionnement de la pensée et pour nous permettre d'en prendre conscience. L'écoute, la suspension et l'effet miroir immédiat, rendues possibles dans le cadre de la multirationalité, sont des essentiels de cette exercice de prise de conscience.

1. L'écoute dans la pratique du dialogue de Bohm est un des essentiels du développement de la capacité de proprioception de la pensée. L'écoute dialogique demande une attention au moment présent pour écouter les autres et s'écouter soi-même. Plusieurs éléments sont susceptibles d'entraver l'écoute d'autrui : la non suspension de nos filtres et nos réactions, le rythme rapide des échanges et la diversité des échanges; la protection de soi et de son image sociale peuvent rendre difficile l'écoute des rétroactions d'autrui; les besoins d'affirmation et de différenciation peuvent empêcher l'écoute mutuelle lors de certains moments d'affrontement. Les facteurs facilitant l'écoute sont, entre autres, le fait d'être dans un silence intérieur, de mettre en veilleuse ses *a priori*, ses préjugés, ses croyances, ses présupposés, son bagage cognitif et éducatif, d'être présent attentivement à l'autre et de le voir comme son égal et son partenaire dans la pratique du dialogue.

Lors de l'exercice d'observation de la pensée qu'est le dialogue, il s'agit essentiellement d'approprier la difficulté d'écouter l'autre comme indicateur pour un auto questionnement et/ou un questionnement collectif qui potentiellement pourra dévoiler les présupposés et les croyances sous-jacentes à cette résistance. Ce questionnement est au centre de l'exercice dialogique. L'écoute en dedans de soi, complémentaire à l'écoute de l'autre, permet d'être sensible à ses réactions cognitives et émotives ainsi que de prendre conscience des référents sous-jacents qui semblent être à la source de telles réactions qui empêchent l'écoute de l'autre. La contribution du facilitateur s'avère précieuse pour souligner que la difficulté d'écoute (écoute filtrée, écoute avec jugement, écoute avec

résistance, non écoute) est révélatrice de quelque chose à regarder et à approfondir, individuellement et collectivement.

2. La pratique de la suspension est un essentiel dans le développement de la capacité de proprioception de la pensée. Suspendre permet d'observer ses réactions, d'observer le mouvement de la pensée à l'intérieur de soi, de prendre conscience de ses habitudes mentales et de sa pensée dans son contenu et dans son processus. La suspension du jugement permet d'être à un niveau méta, de réfléchir sur ce qui le fonde et de s'interroger sur sa justesse. La suspension comme mise entre parenthèse temporaire ou distanciation de ses modèles mentaux, de ses croyances et de ses présupposés formant son couloir, permet de se placer hors couloir et d'être réceptif aux autres, de les écouter et d'enrichir son interprétation ou sa lecture. Nommer ses réactions, les suspendre⁷¹ permet une investigation collective des croyances, des modèles mentaux ainsi que des valeurs, et permet d'enrichir, d'élargir ces derniers ou de les recadrer. La suspension indique de se mettre à un niveau méta pour s'observer penser. Un tel exercice favorise le développement de la capacité de proprioception de la pensée : voir son effet immédiat, sa cohérence ou son incohérence.

Les situations de conflit cognitif ou émotif sont des matériaux de premier ordre pour l'acte de suspension. C'est lorsqu'on se sent en réaction au regard d'une ou des interventions qu'on est ou non porté à suspendre. Pour être porté à suspendre, la présence attentive à ce qui est et à ce qui se passe en dedans de soi est nécessaire. La présence attentive à ce qui est, la vigilance à ses réactions cognitives, émotives et sensibles ainsi que l'effort mis pour faire un retour sur soi, pour interroger les modèles mentaux, les croyances et les intentions qui sont à leur source et la capacité de contenir la tension que génère le conflit cognitif et émotif sont autant de facteurs contribuant à rendre possible la suspension. Corollairement, la certitude en ses croyances, en ses présupposés, en ses modèles mentaux, en ses façons de voir et de faire, devient une barrière à l'acte de suspension. L'impulsion d'atteindre ce qui doit être, de ne pas demeurer avec ce qui est entrave la suspension.

⁷¹ suspension 1 selon Isaacs (1999)

Plusieurs “formes” de suspension ont été mises en pratique. Certaines, plus que d’autres, s’approchent de la suspension préconisées par Bohm (1986, 1991, 1996), Cayer (1996) et Isaacs (1999). Cette diversité de pratique indique une piste de facilitation à explorer, soit la mise en commun des différentes pratiques de suspension pour faciliter l’exercice de la suspension et enrichir la pratique du dialogue.

3. L’effet miroir immédiat constitue un essentiel à la prise de conscience des présupposés, des croyances, des modèles mentaux individuels et collectifs ainsi que des processus qui empêchent de penser et de communiquer ensemble. L’effet miroir immédiat est donné par les réactions spontanées et authentiques. L’exploitation de l’effet miroir immédiat nécessite le fait de rester en contact avec ce qui est afin de l’observer plutôt que de préconiser et occuper son esprit par ce qui devrait être. Réaliser sur le champs, grâce aux interventions miroirs, que ses propres habitudes mentales, lors de l’interaction, contribuent aux blocages, permet de moins mettre le blâme sur les éléments qui sont à l’extérieur de soi, sensibilise le participant à être plus vigilant à ses habitudes mentales qui entretiennent les difficultés de penser et de communiquer ensemble. Cependant, l’effet-miroir par confrontation directe peut être embarrassant et peut amener, sans une rhétorique inclusive, à des mécanismes de défenses, évacuant la visée de l’exercice dialogique, qui est une prise de conscience du processus de penser (pour soi et pour le groupe) et un développement de la capacité de proprioception de la pensée.

4. La multirationalité renvoie à l’idée que la réalité peut être interprétée sous de multiples perspectives. Favoriser l’expression des différentes perspectives ou façons de voir est une “caractéristique inhérente” de l’exercice dialogique qui repose sur la diversité et la mise en commun de toutes les interventions et de toutes les opinions pour permettre le questionnement des présupposés, des croyances et des modèles mentaux ainsi que la prise de conscience du processus de la pensée.

Opter pour la multirationalité permet d’être moins “pris” par la certitude de son interprétation et de son regard, on reconnaît leur caractère partiel et partial. On est moins porté à les défendre ou à convaincre les autres, mais plutôt à les écouter et découvrir d’autres perspectives. On est plus prêt à écouter les autres et à chercher sens dans ce

qu'ils amènent pour investiguer le processus de la penser. On est plus porté à suspendre nos opinions, nos croyances et nos modèles mentaux. Aussi, on est moins pris par eux, ce qui facilite la suspension. On est plus porté à suspendre les opinions des autres et à être en mode réactif. Les vérités uniques, les façons de faire uniques et les énoncés prescriptifs vont à l'encontre de la multirationalité et entravent l'exploration collective du processus de penser.

5. Le co-déploiement des actes essentiels que sont l'écoute, la suspension et l'effet miroir immédiat rendu possible par le principe de multirationalité contribue à l'efficacité du processus dialogique : la prise de conscience de notre processus de penser. En prenant conscience des filtres et des référents que sont nos modèles mentaux, croyances, présupposés et valeurs qui filtrent notre lecture et notre interprétation et qui sont à la source des réactions, ou du jugement, ou de la non écoute, c'est-à-dire des blocages dans le penser et le communiquer ensemble, nous pouvons recadrer notre interprétation. En prenant conscience de nos modèles mentaux qui nous empêchent de nous ouvrir à d'autres, nous pouvons aller vers l'ouverture. En prenant conscience du rôle que joue le processus de penser, qui ajoute des informations en provenance de notre mémoire, en raison des modèles mentaux, des valeurs et des croyances, à celles captées par nos sens, et qui contribue à la dynamique des échanges (non écoute, dualité, blocage), nous assumons notre part de responsabilité dans une telle dynamique; nous sortons du modèle "l'ennemi est à l'extérieur". La prise de conscience de son processus de penser constitue le premier pas vers le changement dans notre façon de penser, d'interagir avec les autres.

Aux pages suivantes, nous donnons deux tableaux : le premier (tableau 9) se trouvant dans la lignée de ceux que nous avons donnés, a pour but de faire ressortir le rôle facilitateur de ces "essentiels" dans la pratique du dialogue; le second (tableau 10) résume les conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans ce chapitre au regard de l'appropriation des "essentiels" du dialogue.

Tableau 9 : Un résumé de la catégorie Essentiels de l'exercice dialogique

Approfondir et questionner ce qu'il y a derrière une intervention pour prendre conscience du processus, des pré-supposés, des croyances et des intentions qui amènent à penser ce qu'on pense. (Ce tableau est une suite de celui portant sur la première et la deuxième catégorie)		
Ce qui est susceptible d'entraver cette démarche	Ce qui est susceptible de rendre difficile cette démarche	Ce qui est susceptible de faciliter cette démarche
LES " ESSENTIELS " DE L'OBSERVATION DU PROCESSUS DE LA PENSÉE		
		L'écoute des autres permet, par un retour réflexif sur soi, de prendre conscience des pré-supposés de son agir. Les moments de difficultés d'écoute sont des opportunités pour mettre au jour les pré-supposés, les croyances et le processus de penser; L'écoute des autres permet de s'exercer à l'ouverture, à la multirationalité ; Le sentiment d'être écouté favorise la participation et l'ouverture aux autres.
	L'écoute des autres et l'intérêt porté à l'endroit des autres peuvent mener le participant à oublier de s'écouter lui-même. (le défi de la double écoute)	L'écoute de soi permet de prendre conscience des référents à la source de ses réactions (cognitives et/ou émotives). L'écoute en dedans de soi permet de revenir à un calme intérieur, favorable à l'écoute de l'autre, à la mise en veilleuse de ses réactions et à la réflexion.
		La suspension permet d'observer le mouvement de la pensée à l'intérieur de soi, de prendre conscience du processus de penser et de ses filtres. Elle permet d'accéder à un niveau méta : prendre conscience de sa réaction, retenir ses jugements puis questionner ses référents. La suspension favorise l'écoute de l'autre ainsi que l'approfondissement et le questionnement collectif.
		Exploiter les réactions des autres comme miroir qui attire son attention à sa propre réaction permet au participant d'être plus sensible à son processus de penser pour l'observer et débusquer les filtres sous-jacents. Par effet miroir, les participants réalisent les patterns et habitudes mentales qui contribuent à maintenir le mode réactif et la fragmentation.
		La multirationalité, lorsqu'elle est adoptée, permet aux participants de se détacher de leurs convictions. Ainsi, elle favorise la réflexivité sur leurs convictions plutôt que leur défense. On est alors plus apte à écouter les autres.
		Le fait de prendre conscience de nos filtres, de nos modèles mentaux, de nos valeurs, etc. permet de recadrer notre interprétation et notre lecture de la réalité. On y assume sa part de responsabilité et on s'écarte du paradigme " l'ennemi est à l'extérieur ".
L'apport facilitateur est précieux pour : - illustrer une pratique suspension en amont et en aval pour dans des moments de difficultés d'écoute ; - exploiter des moments de difficultés d'écoute mutuelle pour mettre en lumière des tendances interactionnelles qui entravent le questionnement - exploiter la multirationalité qui favorise la prise de conscience des filtres, un zoom out d'un vécu - exploiter l'effet miroir immédiat pour mettre au jour des patterns et processus qui emprisonnent dans les blocages.		

Tableau 10 : Un résumé de ce qui est susceptible d'entraver ou faciliter les essentiels de l'exercice dialogique

Les « essentiels » de l'observation du processus de la pensée susceptibles d'amener à une prise de conscience		
Ce qui est susceptible d'entraver l'exercice des essentiels	Ce qui est susceptible de rendre difficile l'exercice	Ce qui est susceptible de faciliter l'exercice des essentiels
CONCERNANT L'ÉCOUTE		
La non suspension de son bagage cognitif prédispose les jugements catégoriques qui, à leur tour, empêchent l'écoute de l'autre.	Le rythme rapide des échanges et leur diversité.	Une présence attentive à l'autre, c'est-à-dire le fait de le voir comme son égal, comme un partenaire, comme un miroir.
	La protection de soi et de son image sociale.	La mise en veilleuse de ses a priori, de ses préjugés, de ses croyances et valeurs, le silence intérieur.
CONCERNANT LA SUSPENSION		
La propension à chercher à résoudre les situations de conflits ou de difficultés.	Le rythme trop rapide des échanges.	Les situations de conflits cognitifs ou émotifs sont, lorsque correctement récupérés, des porte d'entrée à la suspension.
La certitude de la primauté de ses valeurs et croyances.		La présence attentive à ce qui se passe à l'intérieur de soi.
La conviction que son interprétation est la seule bonne et vraie.		
CONCERNANT L'EFFET MIROIR IMMÉDIAT OU LA PROPRICEPTION COLLECTIVE		
		Exploiter les réactions spontanées et authentiques des participants comme miroir réfléchissant les référents du processus de penser.
Se positionner dans "ce qui doit être".		La posture d'observation : accepter ce qui se passe pour s'interroger et investiguer.
		Le respect témoigné à travers une rhétorique inclusive lorsqu'on exploite un vécu "réfléchissant". La confiance, l'ouverture et la capacité de reconnaître ce qui est.
CONCERNANT LA MULTIRATIONALITÉ		
La conviction que sa façon de voir et d'interpréter est la seule bonne et valable.		La mise en veilleuse de ses certitudes et le fait d'avoir le sentiment du caractère limité de sa perception et de ses filtres d'interprétation pour écouter les perspectives des autres.
Les affirmations catégoriques, les énoncés prescriptifs, les vérités ontologiques ainsi que la conviction et le dogmatisme.		Les interventions spéculatives, la confrontation qui révèle les différents aspects d'une intervention.
<p>L'apport du facilitateur s'avère précieux</p> <ul style="list-style-type: none"> -lors des moments de difficultés d'écoute et de suspension, pour souligner au groupe que ces difficultés sont indicateurs de quelque chose en lien avec notre processus de penser ; qu'elles constitue une porte d'entrée à la suspension ; -pour faire ressortir, en contexte, la richesse de la suspension en amont et en aval ; -pour faire ressortir les interventions qui reflètent, comme un miroir, les processus mentaux communs ; -pour faire ressortir le caractère gratifiant de la multirationalité lors de l'interprétation d'un même vécu, comme opportunité d'approfondissement des modèles mentaux et filtres. 		

5.4 L'ENVIRONNEMENT DIALOGIQUE

Cette catégorie renvoie à trois éléments considérés comme supportant, et soutenant l'exercice dialogique : le climat de confiance, l'ouverture et le respect.

5.4.1 *Le climat de confiance*

5.4.1.1 Son potentiel

Selon plusieurs participants, le climat de confiance est une condition de base pour l'exercice du dialogue. L'absence de ce climat de confiance entrave la conversation qui est la base même du dialogue.

Il faut faire confiance aux autres. Dès lors *qu'on ne fait pas confiance*, on risque de ne pas communiquer. [6.84 NH7.1.10 -V6 : 177 - 177]

Au départ, dans le dialogue, il faut qu'une confiance s'établisse, c'est la base. [5 NF7 p1.1 - V5 : 488 - 488]

Je pense que c'est une condition à l'intérieur du dialogue, faire en sorte qu'il ait ce climat de confiance là qui permet de faire émerger. [6.19 NH3.1.1 - V6 : 43 - 43]

5.4.1.2 Ce qui est susceptible de favoriser ou d'inhiber le climat de confiance

Un tel climat de confiance repose sur une attitude de base du participant. "Avoir confiance les uns par rapport au autres", comme le disait un participant, amène à une attitude d'ouverture qui crée la confiance mutuelle; le peu de confiance aux autres que certains participants peuvent avoir au départ explique certaines retenues et réserves.

Pour que le dialogue de Bohm puisse se faire, il faut une confiance les uns par rapport aux autres, c'est une *attitude*. Pour qu'il y ait vraiment un dialogue tel que Bohm le dit, il faut *une attitude*, chez soi et chez chaque personne qui participe au dialogue, une *d'ouverture qui permet d'écouter* l'autre, et aussi de parler *sans essayer de s'imposer* d'une certaine manière. [5.25 NH7.2.3; 2.4 - V5 : 83 - 84]

Au départ, il n'est pas évident que tout le monde a ces attitudes [*de confiance*], ce qui explique des retenues, des réserves, ou disons des réactions qu'on peut qualifier d'indésirables mais qui font effectivement partie du dialogue [5.25 NH7.2.3;2.5 - V5 : 83- 83; 85 - 85]

Mais surtout, le climat de confiance se construit avec la pratique du dialogue, en ce sens que c'est la capacité individuelle et collective de prendre en compte ses réactions ainsi que

celles des autres comme rétroactions, ou reflets pour prendre conscience du processus de penser, qui permettra d'ancrer et de faire grandir le climat de confiance favorisant l'exercice dialogique.

Cette confiance va se construire petit à petit et ce n'est pas dans une direction. On émet, et à ce qu'on émet, il y a une réaction puis, c'est en prenant en compte de la réaction qu'on établit ce climat de confiance [6.16 NH5.6.7 - V6 : 30 - 30].

Ainsi, le climat de confiance repose sur la "réceptivité" de chacun, au regard des interventions des autres, permettant à chacun de ne pas se sentir jugé au travers de ce qu'il exprime.

Quand on dit qu'on établit un lien de confiance avec quelqu'un ça veut dire qu'on peut lui parler sans avoir l'impression d'être jugé, comme étant correct ou non correct, sans qu'il y ait un jugement qui soit porté [6.11 NF5.1 - V6 : 18 - 18]

Autrement dit le climat de confiance est alimenté par la capacité du participant à "recadrer" les interventions des uns et des autres comme potentiellement des reflets du processus de penser, donc comme matériaux nourrissant l'exercice de prise de conscience de ce processus, et non pas de juger ces interventions sans explorer les référents qui amènent au jugement, car l'acte de se limiter à juger constitue, affirme un participant, un « couperet » par rapport à l'établissement du climat de confiance.

Le jugement c'est un couperet par rapport à établir un climat de confiance. [6.16 NH5.6.2 - V6 : 25 - 25]

Un autre participant a souligné qu'un tel recadrage, qui crée et entretient la confiance mutuelle, repose sur la prise de conscience que l'exercice dialogique se vit principalement comme un processus intérieur nécessitant le retour en dedans de soi pour questionner ses référents et à questionner le processus amenant à penser ce qu'on pense ou ressent.

Sur le plan de la confiance, je pense qu'il est important que prendre conscience que nous vivons dans le processus de dialogue, à un niveau intérieur et non pas dans une perspective de dynamique de groupe. [5.36 NH1. 5 - V5 : 182 - 182]

L'expérimentation a témoigné de certains recadrages d'interventions faisant ressortir leur potentiel comme matériaux bruts de l'exercice dialogique. Ces recadrages resitent des

événements apparemment antialogiques⁷² comme opportunités facilitant l'exercice d'exploration collective des processus mentaux, permettant aux participants impliqués dans de tels événements de ne pas se sentir "jugés pour leur intervention". Le recadrage, en attirant l'attention de tous les participants sur la contribution des interventions apparemment "bloquantes" pour faciliter l'exploration du processus de penser, construit le climat de confiance nécessaire à l'exercice dialogique⁷³. Nous présentons ici, un exemple d'une telle intervention:

Il y a quelque chose, une espèce de boucle qui s'amplifie ... Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, et derrière tout ça, il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que *ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé* / Je trouve ça intéressant, il me semble que derrière tout ça, *quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là*. Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 NH5.5.1; 5.2 - V14 : 92 - 93]

L'expérimentation a témoigné ainsi d'un climat de confiance qui s'est co-construit et développé au cours de l'expérimentation. Il a permis une participation où les dialoguants ont davantage "osé" pour partager spontanément leur opinion ou bien pour partager ouvertement leur questionnement. La spontanéité de leurs interventions a permis leur récupération comme matériau d'approfondissement et de questionnement pour comprendre le processus de penser. Le climat de confiance grandissant progressivement a permis aux participants d'avoir de plus en plus de courage pour confronter ouvertement leurs points de vue, leurs présupposés et leurs croyances.

Je veux juste dire que même si on n'a pas engagé avec toi pleinement sur le sujet de la confiance, je pense que ce qui été fait a démontré : Il y a des personnes qui ont parlé, qui parlent presque jamais. *On a osé beaucoup plus*. Je me demande si on n'a pas plus démontré la confiance que t'avais cherché, *même si ça peut paraître à certain moment du jugement, ou de l'agressivité*. [6.140 EF2.13; 23' - V6 : 361 -362]

Dans notre expérience, c'est la première fois que ça perce. J'ai le sentiment que c'est parce qu'on se connaît de plus en plus, et qu'on *est de plus en plus en confiance*, et qu'on a le *courage de nos oppositions*, on est moins résistant. [15 NH4.p1.2 - V15 : 342 - 342]

⁷² Voir catégorie Matériau brut de l'exercice dialogique

⁷³ À cet effet, référer à la catégorie Essentiels de l'observation de la pensée, particulièrement l'effet miroir immédiat

5.4.1.3 Notre résumé et interprétation

Le climat de confiance est une condition favorable à l'exercice du dialogue. L'absence de confiance envers les autres peut inhiber le participant dans l'acte de s'ouvrir aux autres pour partager ses réactions authentiques, de sorte à faire émerger des préjugés, des valeurs et des croyances en vue d'une investigation collective et un enrichissement ou un recadrage ultérieur. En ce sens, le jugement sans suspension pourrait constituer une entrave à la création et à l'entretien d'un climat de confiance. Le climat de confiance est co-construit par les participants. Construire le climat de confiance implique une reconnaissance réciproque entre participants et fait appel au recadrage qu'effectue le participant pour voir les interventions de chacun comme reflets de quelque chose en lien avec son processus de penser. Ainsi, grâce à la construction du climat de confiance, le participant peut s'approprier, dans l'exercice de questionnement, les présupposés et les croyances ayant cours dans la discussion. Un tel recadrage, relevant effectivement de la pratique du dialogue, entretient et développe en retour le climat de confiance. Climat de confiance et dialogue sont donc en mutuelle co-construction.

Rappelons que Bohm a signalé qu'au début, les participants se méfieront les uns des autres, qu'ils apprendront avec le temps à se connaître les uns les autres et à se faire confiance : *«Initialement on cause de questions superficielles, car on a peur de faire plus, puis, graduellement, on apprend à se faire confiance.»* (1986, pp. 8-9).

5.4.2 *L'ouverture*

5.4.2.1 Son potentiel

L'ouverture constitue pour certains participants une des visées de la pratique du dialogue comme exercice susceptible de mener à un décloisonnement, à un recadrage, à un enrichissement de ses valeurs, de ses croyances et de ses modèles mentaux; cet exercice devant aboutir à la capacité de co-habiter avec les autres.

Si je suis ici, c'est que je veux développer mon *ouverture*, je veux qu'elle soit là. [11.42 EF3.7.6 - V11 : 92 - 92]

Pour moi, le but ultime du dialogue c'est d'être *ouvert*. [6 NH9.p1.4 - V6 : 430 - 430]

On est dans un contexte de dialogue, c'est un travail pour *s'ouvrir*, pour faire sauter les compartiments. [5.38 NH5.1.1 - V5 : 192 -192]

L'ouverture est considérée comme l'une des conditions soutenant la pratique du dialogue, à plusieurs niveaux.

Notamment, l'ouverture aux opinions qui ne sont pas généralement acceptées favorise l'émergence des préjugés et prédispose le participant à effectuer un approfondissement.

Puis quand on *s'ouvre* aux idées qui ne sont pas toujours les plus normatives, il y a des *préjugés qui ont de meilleures chances d'émerger*, d'être mis au jour. [6.16 NH5.6.9 - V6 : 32 - 32]

Ça demande de *l'ouverture* pour approfondir. [6.33 NF4.9.2 - V6 : 70 - 71]

L'ouverture à l'autre favorise l'écoute et une meilleure compréhension.

Peut-être que si *j'étais d'une ouverture* plus grande, je serais capable d'*écouter* et de *comprendre* un petit peu plus. [4 NF1.p1 - V4 :224 - 224]

Je prends conscience que le fait d'aller créer un lieu commun avec d'autres me force à *m'ouvrir à l'autre*. / *S'ouvrir* à l'autre, on arrive à des bouts de compréhension. [12.103 EH1.10.1 - V12 : 216 - 217]

L'ouverture colore la perception :

Ma vérité, c'est mon ouverture sur le réel. Cette *ouverture colore toute notre perception* du réel. [15.125 EH1.9.1 - V15 : 265 - 265]

L'ouverture associée à une attitude, prédispose le participant à écouter et à parler sans vouloir s'imposer.

Pour qu'il y ait vraiment un dialogue tel que Bohm le dit, il faut *une attitude*, chez soi et chez chaque personne qui participe au dialogue, une *d'ouverture qui permet d'écouter* l'autre et aussi de parler sans essayer de s'imposer d'une certaine manière. [5.25 NH7.2.4 - V5 : 84 - 84]

L'ouverture associée à la capacité de réceptivité permet de co-habiter avec la différence d'opinions et de manières d'être.

J'essaie *d'accepter ce qui est différent* et d'être capable d'amener ma différence à moi. C'est là que je vois qu'on peut *s'ouvrir*, s'élargir et de dire : moi je veux bien être plus sociable, je deviens plus acceptante, je deviens plus tolérante. [4.16 EF1.6.13;14 - V4 : 67 - 68]

Ils doivent être rares, ceux parmi nous qui ont dit : " J'ai toujours fonctionné dans telle cosmologie, et puis je me place volontairement dans une autre pour voir qu'est-ce que ça fait, comment on comprendrait le monde, la conscience si je le prenait autrement, comme tel ou tel ou tel le dit ". Et pour moi, ce serait ça, de devenir *plus ouvert*, plus attentif, et plus conscient. [12.50 NH4.1.7, 1.7' - V12 : 116 - 117]

L'ouverture associée à la capacité/volonté de *remise en question* de son opinion, de sa croyance, de ses valeurs ainsi que de sa façon de voir permet de s'engager dans le dialogue comme un processus de changement.

Pour moi, le dialogue c'est un processus pour *ouvrir ses valeurs à la critique*, être *ouvert à la possibilité de changer* car ces valeurs ont été tricotées en groupe, ce sont des valeurs qui émergent des relations d'hommes et de femmes dans une société. [6.120 NH5.9.13 - V6 : 310 - 311]

5.4.2.2 Ce qui est susceptible d'entraver ou de rendre possible l'ouverture

L'ouverture aux opinions des autres peut être entravée par la rigidité de nos convictions (chosification), par la nature des croyances que nous portons, faisant en sorte que nous ne sommes pas disposés à leur remise en question.

Là où la *conviction* est grave, c'est quand on est convaincu au point de devenir hermétique, qu'il n'y a plus de place, plus d'*ouverture*; on a alors le sentiment de peur, de se sentir menacé par les idées des autres. [4.41 NF5.8.2 -V4 : 127 - 127]

En tout cas, pour moi, je ne peux pas m'*ouvrir* aux autres, je ne peux pas retirer des autres, si je suis *compartimenté*. [5.38 NH5.1.6 -V5 : 202 - 202]

Ça pourrait faire une différence dans notre façon de dialoguer, de tenir ou non à notre idée, à notre point de vue, *de s'ouvrir plus ou moins aux idées des autres, selon la croyance* que l'on secrète notre pensée ou bien, au contraire, qu'on est des modules plus ou moins bien construits qui syntonisent une partie de la pensée [4.56 NH4.8.6 -V4 : 171 - 171]

Dans la même veine, la rigidité d'une conviction, d'une opinion amenée par un dialoguant "ferme l'espace dialogique", au lieu de l'ouvrir, et ne favorise pas son investigation collective.

Pour moi, je trouve difficile quand quelqu'un amène quelque chose et je sens qu'une *ouverture n'est pas là*. J'ai de la difficulté [6.81 FH2.5.7 -V6 : 165 - 165]

Il y a un besoin d'*ouverture*, de retourner les choses, de jouer avec, de créer de l'espace et tout à coup, je vais voir autre chose, *je vais écouter, mon ouverture va rester*. [11.41 EF3.7.5 - V11 : 91 - 91]

L'ouverture de soi, la spontanéité pour dialoguer et approfondir peut être freinée par le jugement des autres.

Si on s'aperçoit que de plus en plus, qu'en émettant des idées qui ne sont pas toujours les plus normatives, que des gens puissent les accepter sans juger, on *va s'ouvrir*. [6.16 NH5.6.8 - V6 : 31 - 31]

Les personnes avec qui j'ai de la misère à tester la question, vont-ils me juger ? je n'ai pas tendance à *m'ouvrir*, à être spontané et à sortir des finesses. [6.19 NH3.1.1 - V6 : 41 - 41]

L'ouverture associée à l'idée de remise en question (désapprendre) rend nécessaire l'exercice de prise de conscience, de suspension de ses modèles mentaux et de ses croyances qui empêchent son ouverture aux opinions des autres et aux autres. Autrement dit, l'exercice dialogique permettant de prendre conscience de ses modèles mentaux et de ses préjugés contribue à favoriser le développement de l'ouverture.

Pour *m'ouvrir*, il faut que je sois *conscient de ce qui m'empêche de m'ouvrir*. / Si je ne suis pas conscient de mes modèles mentaux, cette mulette qui m'impose certaine perception, je ne peux pas percevoir autre chose que cela, d'où cette nécessité de *suspendre, de prendre conscience*. [5.26 NH5.1.12; 1.14 - V5 : 102 - 102; 104 - 104]

Si je ne suis pas capable pour un instant ou pour quelques instants, de *suspendre* mes valeurs ou mes présupposés ou mes modèles mentaux, je ne peux pas être *réceptif* aux autres, c'est impossible. Je suis fermé. Cette suspension est essentielle. [6.120 NH5.9.8 - V6 : 306 - 306]

L'hypothèse qu'on n'est pas "si ouvert que ça" et que, pour être plus ouvert, on a à observer et questionner nos zones de fermetures, se présentent comme préalables propices à la pratique du dialogue.

On a l'impression que tous nos circuits sont ouverts, au maximum; et puis il arrive des fois qu'on *prend conscience que ce n'est pas si ouvert que ça*; on serait plus ouvert si on a *conscience d'être fermé*. [12.13 NH3.1 - V12 : 22 - 22]

On *s'ouvre* quand on *sait qu'on est ignorant*. [12.14 EF2.1 - V12 : 22 - 22]

Le questionnement, l'attitude de questionnement, constatent certains participants, semble prédisposer l'individu et le groupe à l'ouverture. S'ouvrir, c'est lâcher ses couloirs que constituent nos croyances, nos préconceptions et nos opinions auxquelles on s'accroche fermement (renvoyant ainsi à la suspension), c'est, en fait, de les mettre en veilleuse. C'est aussi d'être dans l'interrogation, ce qui permet de construire un "espace commun ouvert d'exploration et d'investigation".

Ce qui se passe, c'est très vivant, il y a une excitation par rapport à *une question* devant nous, qui *crée une ouverture*. C'est excitant au bout! *Quand on est là on n'est pas dans un couloir!* on est tous dans la même place. [12.190 EF2.4 - V12 : 331 - 331]

Exact ! *on est dans l'interrogation*, oui. [12.191 NF4.60 - V12 : 331 - 331]

Par rapport au questionnement, je trouve que c'est terriblement riche. C'est de se mettre dans cette place " hors couloir ", qui nous appelle, qui *ouvre*. [12 EF2.p1.2 - V12 : 423 - 423]

Le questionnement, c'est l'espace non structuré, le possible, *l'ouverture*. / Dans le questionnement, il y a de l'espace, le possible. [12 FH2.p1.2, 1.3 - V12 : 464 - 466]

5.4.2.3 Notre résumé et interprétation

L'ouverture est considérée par certains participants comme une des conditions soutenant la pratique du dialogue. L'ouverture à l'autre favorise l'écoute et une meilleure compréhension. Elle prédispose les participants à écouter et à intervenir sans vouloir imposer. L'ouverture associée à la capacité de réceptivité permet de co-habiter avec la différence d'opinions, de manières d'être (multirationalité). L'ouverture aux opinions qui ne sont pas généralement acceptés favorise l'émergence des préjugés et dispose les participants à l'approfondissement. L'ouverture associée à la capacité/volonté de remise en question de ses croyances, de ses valeurs et de sa façon de voir permet de s'engager dans le dialogue comme un processus de changement, de transformation.

L'ouverture aux idées des autres est entravée par la rigidité de nos convictions qui nous ferment et nous compartimentent. L'ouverture de soi aux autres pour dialoguer pourrait être freinée par le sentiment d'être jugé alors que la réceptivité de nos interventions par le groupe favorise cette ouverture de soi aux autres. L'ouverture de soi aux autres et à leurs opinions est bloquée par la non prise de conscience de ses modèles mentaux, de ses croyances et de ses préjugés. L'exercice dialogique permettant de prendre conscience de ces filtres qui nous séparent de l'autre, c'est-à-dire nos croyances, nos modèles mentaux et nos façons de faire rigidifiées, chosifiées et compartimentées, contribue à amoindrir la fermeture et à faire agrandir l'ouverture. Il y a donc interdépendance de l'ouverture et du dialogue.

L'hypothèse selon laquelle nous, en tant que dialoguant, ne sommes pas très ouverts et qu'il faut le devenir davantage en observant et questionnant nos zones de fermeture constitue un préalable essentiel à la pratique du dialogue. L'intention d'ouverture permet de

cultiver ce que Isaacs (1999, p. 136) appelle l'“ accès à l'ignorance ” qui est une dimension de la suspension. En s'ouvrant, c'est-à-dire en se détachant de ses couloirs qui contraignent notre façon de percevoir et de penser, le participant contribue à la création d'un espace commun d'exploration et d'investigation.

5.4.3 *Le respect*

5.4.3.1 Son potentiel

De l'avis de la plupart, le respect est une condition, une attitude nécessaire dans la pratique du dialogue. Ce respect implique de reconnaître chacun des participants comme différent de soi dans ses visions du monde, dans ses idées, dans ses *a priori*, ses croyances et ses manières de parler pour laisser place à ce qu'il amène. Il implique d'écouter afin de questionner et d'investiguer.

Il faut *respecter l'autre personne dans sa liberté*. On peut ne pas aimer sa façon mais on n'a pas à lui *imposer* une façon. [11.109 NH6.8.1 - V11 : 187 - 187]

Chacune des personnes avec qui je collabore a sa particularité, son identité, sa façon de voir, sa personnalité, et il faut que je me conduise différemment avec chacune des personnes qui m'entourent. [14.171 NH7.2.3 - V14 : 382 - 382]

Mais il faut *respecter* les personnes qui ne sont pas prêtes à aller en profondeur. [6 NF4.p1.3 - V6 : 389 - 389]

Le sentiment de ne pas être respecté fait généralement surgir “la loi du talion”, ou encore le fameux “œil pour œil, dent pour dent”. Autrement dit, il fait surgir la fermeture.

C'est incroyable le nombre de fois qu'on demande *du respect mais de manière irrespectueuse*. [12.65 NH3.4.6 - V12 : 138 - 138]

C'est assez particulier de voir que quand tu ne *te sens pas respecté*, ça te donne des droits d'agir de la même façon. Tu te dis " ce n'est pas de même, l'ouverture du cœur ; ça ne fait pas tout à fait très fort là. " [12.65 NH3.4.7 - V12 : 139 - 139]

Ça fait référence à " j'ai besoin qu'elle écoute, qu'elle ait du respect ". Quand *je ne me sens pas respecté, c'est incroyable comment je peux agir de la même façon aussi*. À ce moment, j'amène ma bûche dans le feu. [12 NH3.p1.7 - V12 : 453 - 453]

Ce sentiment de ne pas être respecté est vécu lorsqu'on sent qu'on se fait prescrire, imposer une ligne de conduite, une façon de voir ou de percevoir; lorsqu'on se sent agressé par des attitudes autoritaires et dominatrices ainsi que lorsqu'on est interrompu dans son

intervention. Ce sont autant d'interventions qui furent explicitées dans la catégorie des matériaux bruts de la pratique du dialogue.

Le respect de l'autre, de ses opinions et de sa façon de faire, sans vouloir lui imposer la nôtre ni nos opinions, permet de l'écouter et de recueillir le sens de son intervention.

Si la personne décide de parler de façon agressive, si je dépasse la forme, je suis supposé être capable d'aller chercher dans ce qu'elle dit, quelque chose d'intéressant, quelque chose de logique, qui peut être utile pour faire avancer la discussion. [11.107 NH6.7.5 - V11 : 186 - 186]

Un des corollaires du respect de l'autre c'est de ne pas lui *imposer* notre façon de voir, de faire.

Notre observation participante a permis de constater que le respect de l'autre, témoigné dans une rhétorique inclusive, dans l'écoute de l'autre contribue au climat de confiance et d'ouverture soutenant le dialogue.

5.4.3.2 Notre résumé et interprétation

De l'avis de la plupart, le respect est une condition, une attitude nécessaire dans la pratique du dialogue. Ce respect implique de reconnaître chacun comme différent de soi dans ses visions du monde, ses idées, ses *a priori*, ses croyances, ses manières de parler pour laisser place à ce qu'il amène, l'écouter afin de dialoguer, questionner, investiguer ensemble. Ce respect implique aussi de ne pas vouloir lui imposer notre opinion. Le respect permet d'approfondir, de questionner entre pairs. Le respect contribue au développement du climat de confiance et d'ouverture soutenant la pratique du dialogue.

Le fait de ne pas être écouté, le fait de se sentir imposé unilatéralement une idée, une croyance, une façon de faire déclenche le sentiment de ne pas être respecté. Ce dernier peut en retour amener au "comportement" de non respect de l'autre et aux "patterns" d'incohérence : je veux être le respect et j'adopte le comportement identique au regard de celui qui a suscité chez moi le sentiment de ne pas être respecté.

Isaacs (1999 pp. 111-117) met en lumière l'importance du respect dans le dialogue. Respecter l'autre, dans l'essence du terme, veut dire le voir comme légitime, le voir comme

quelqu'un qui peut nous apprendre des choses, comme une part du tout, et en un certain sens, une part de nous.

5.4.4 *La synthèse de la catégorie*

La catégorie "Environnement dialogique" renvoie au climat de confiance, à l'ouverture et au respect, lesquels supportent et soutiennent, selon les participants, l'exercice dialogique.

Le climat de confiance est une condition favorable à l'exercice du dialogue. La non confiance peut inhiber le participant dans l'acte de s'ouvrir aux autres pour partager ses authentiques réactions, de sorte à faire émerger des préjugés, des valeurs, des croyances en vue d'une investigation collective et d'un enrichissement ou d'un recadrage ultérieur. En ce sens, le jugement sans suspension pourrait constituer une entrave à la création d'un climat de confiance, à faire éclore et à entretenir le long de la pratique. Le climat de confiance est co-construit par les participants. Construire le climat de confiance implique une reconnaissance réciproque entre les personnes, fait appel au recadrage que fait le participant pour voir les interventions de chacun comme reflets de quelque chose en lien avec le processus de penser et les approprier dans l'exercice de questionnement de ses présupposés et de ses croyances, comme ceux des autres. Un tel recadrage, relevant effectivement de la pratique du dialogue, entretient et développe en retour le climat de confiance. Climat de confiance et dialogue sont en mutuelle co-construction.

L'ouverture est considérée par certains participants comme une des conditions soutenant la pratique du dialogue. L'ouverture à l'autre favorise l'écoute et une meilleure compréhension. L'ouverture associée à une attitude, "dispose" le participant à écouter, à parler sans vouloir s'imposer. L'ouverture associée à la capacité de réceptivité permet de co-habiter avec la différence d'opinions et de manières d'être (multirationalité). L'ouverture aux opinions qui ne sont pas généralement acceptées favorise l'émergence des préjugés et prédispose à l'approfondissement. L'ouverture associée à la capacité et à la volonté de remise en question de ses croyances, de ses valeurs et de sa façon de voir permet de s'engager dans le dialogue comme un processus de changement, de transformation.

L'ouverture aux idées des autres est entravée par la rigidité de nos convictions qui nous ferment et nous compartimentent. L'ouverture de soi aux autres pour dialoguer pourrait être freinée par le sentiment d'être jugé alors que la réceptivité de nos interventions par le groupe favorise cette ouverture de soi aux autres. L'ouverture de soi aux autres et à leurs opinions est bloquée par le fait de ne pas prendre conscience de ses modèles mentaux, de ses croyances et de ses préjugés. L'exercice dialogique, permettant de prendre conscience de ces filtres qui nous séparent de l'autre, c'est-à-dire de nos croyances, de nos modèles mentaux et façons de faire rigidifiées, chosifiées, compartimentées, contribue à amoindrir la fermeture et à faire agrandir l'ouverture.

De l'avis de la plupart, le respect est une condition et une attitude nécessaire dans la pratique du dialogue. Ce respect implique de reconnaître chacun des participants comme étant différent de soi par ses visions du monde, ses idées, ses *a priori*, ses croyances et ses manières de parler pour laisser place à ce qu'il amène, pour l'écouter afin de dialoguer, de questionner et d'investiguer ensemble. Ce respect implique aussi de ne pas vouloir lui imposer notre opinion. Le respect permet d'approfondir et de questionner entre pairs. Le respect contribue au développement du climat de confiance et d'ouverture soutenant la pratique du dialogue.

Le fait de ne pas être écouté, le fait de sentir qu'une idée s'impose unilatéralement à nous déclenche le sentiment de ne pas être respecté. Ce dernier peut en retour amener au "comportement" de non respect de l'autre.

Climat de confiance, ouverture et respect se présentent comme un ensemble d'éléments qui soutiennent et entretiennent la pratique du dialogue.

Nous présentons à la page suivante, un tableau récapitulatif des conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans cette section (tableau 11).

Tableau 11 : Un résumé de la catégorie Environnement dialogique

Co-construction de l'environnement dialogique		
Ce qui est susceptible d'entraver la co-construction de l'environnement dialogique.	Ce qui est susceptible de rendre difficile la co-construction de l'environnement dialogique.	Ce qui est susceptible de faciliter la co-construction de l'environnement dialogique.
CONCERNANT LE CLIMAT DE CONFIANCE :		
		La reconnaissance réciproque de la valeur de chacun. La capacité du participant à "recadrer" les interventions des autres comme reflets du processus de penser et, donc, comme matériaux à s'approprier pour l'exercice dialogique.
CONCERNANT L'OUVERTURE :		
La rigidité des convictions qui ferment et compartimentent. Leur indiscutabilité empêche la réceptivité de toute autre perspective.	Le sentiment d'être jugé par rapport à ce qu'on affirme freine l'ouverture de soi aux autres.	Partir de l'idée qu'on a des zones de fermeture rend davantage vigilant et réceptif. La réceptivité témoignée aux interventions favorise l'ouverture de chacun aux autres.
		L'attitude de questionnement.
CONCERNANT LE RESPECT :		
		Le fait de reconnaître chacun comme étant différent de soi, ayant sa vision des choses et sa façon de faire pour le considérer comme son égal, pour écouter ce qu'il amène, pour chercher à voir le sens de son intervention et pour ne pas vouloir s'imposer à lui.

5.5 LES RÉFLEXIONS / LES MÉTA-RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS DIALOGIQUE

Au cours de l'expérimentation du dialogue de Bohm, plusieurs rétroactions réflexives en lien avec le processus dialogique ont été émises. Leur contribution à la mémoire collective en matière de pratique du dialogue justifient leur relevé dans une catégorie « facilitante » à part. "Il y a ce retour, c'est riche comme questionnement." de dire un participant parmi d'autres qui y voient un acte gratifiant, "payant", qui les font cheminer. Cette catégorie est transversale.

Nous les avons regroupées en sous-catégories suivantes : les réflexions/méta-réflexions sur les *croyances* émises et les processus les générant, les relevés/réflexions des *présupposés*, les réflexions / méta-réflexions sur les *patterns d'interaction*, les réflexions sur les *habitudes mentales*, réflexions sur les *incohérences et paradoxes* relevés, les réflexions sur *l'essence du dialogue de Bohm* et les réflexions/ méta-réflexions sur le *processus de penser*. En dernier, nous avons inclus une sous-catégorie réunissant des interventions qui témoignent de nouvelles habitudes mentales qui ont émergé du processus dialogique. En faisant ressortir la valeur que retire un ou certains dialoguants de sa pratique, ces interventions semblent avoir soutenu la pratique du dialogue et encouragé la persévérance du groupe.

5.5.1 *Les réflexions/méta-réflexions sur les croyances et les processus les créant*

Réfléchir, défier les croyances et examiner les processus les créant, sont parmi les exercices essentiels dans la pratique du dialogue de Bohm⁷⁴. Ils renvoient aux échanges défiant une croyance ou une prémisse émise par un participant, ou visant à faire expliciter comment ce participant est amené à une telle croyance. Voici un échantillon :

- Si nous sommes dans le domaine de la croyance, j'aurai échangé ma croyance contre ta croyance. Et nous sommes dans la dualité, et déjà nous sommes dans la guerre. / Alors, pour aller dans la compréhension, il faut abattre toute forme de *croyance*. C'est la seule façon de pouvoir aller plus loin, parce qu'il faut être en contact avec soi [6.39b NF4.11.1]
- Comment faire ce que tu dis quand c'est avec soi que l'exercice doit se faire ? [6.42 EF2.2]

⁷⁴ Voir Cayer (1996)

- Alors j'ai regardé! [6.47 NF4.15]
- Ce qui motivait ce que je disais, c'est que je dis: " NF4, tu ne vois pas ce que tu es entrain de faire." Donc, j'essaie de te dire quelque chose pour t'amener à voir [6.48 EF2.5]
- //de quelle façon, toi, tu puisses dire que moi je ne sais pas ? [6.49 NF4.16]
- //en somme, quand on parle du Dialogue de Bohm, les *croyances* font partie du domaine des choses à regarder, hein ? / si nous voulons avoir un esprit libre, il faut être capable de voir nos *croyances* , nos préjugés / Ce n'est pas que nous sommes sans croyances et sans préjugés, ce n'est pas ça que je suis entrain de dire. Je suis entrain de dire c'est ça qu'il faut regarder. [6.53 NF4.18.1]
- //C'est ça, mais moi, je t'invite à voir là, dans les choses *qui t'amenaient à dire* qu'il faut regarder *nos croyances* . / Quelle est *la croyance à la base* de ce que tu nous dis? [6.56 EF2.9.1]

[V6 : 83 - 85, 88 - 89, 94 - 96, 107 - 109]

Cet échange entre deux participants nous révèle une sorte de boucle qui relie croyances, perceptions et agirs. Nous percevons en fonction de ce que nous croyons (ce que nous croyons conditionne notre lecture), puis nous interprétons le perçu en fonction de nos croyances et nous agissons en fonction de ce que nous percevons ou croyons percevoir ainsi qu'en fonction de notre intention. Nous sommes ainsi pris en otage par ce que nous croyons, par un processus de chosification qui s'est mis en œuvre à notre insu. L'interaction avec l'autre, en autant qu'on le voit comme interlocuteur valable pour valider ou interroger notre perception, se présente comme piste pour sortir de cette boucle qui s'auto-valide. L'interaction permet d'investiguer ce qui a amené à notre croyance sous-jacente à notre perception et à notre action, c'est-à-dire autant dans le processus que dans le contenu de cette croyance. Les acteurs, pour investiguer dans la croyance comme contenu et comme processus, ont à expliciter le contenu tout comme le processus menant à leur croyance sous-tendant leur perception et leur interprétation et leur écoute de l'autre. Ce faisant, ils pourront ensemble débusquer la chosification subtile qui a pu s'effectuer. L'apport de chacun, en autant qu'il est bien écouté, peut permettre à l'autre de capter ce qu'il n'a pas perçu, en raison de sa croyance et de son intention, pour s'interroger sur la pertinence de son interprétation, pour réfléchir au contenu de sa croyance et au processus la créant, et ensuite, potentiellement, maintenir ou recadrer son interprétation et son action. L'échange nous révèle aussi que l'explicitation d'un processus mental est en soi un défi sous-jacent à l'exercice dialogique, et il nous est apparu que des habiletés d'explicitation (Senge & al., 1994, Vermesh, 1998) sont susceptibles de faciliter l'investigation dialogique.

Le second cas est une investigation collective⁷⁵ portant sur le contenu d'une réflexion à l'effet que nous sommes dans le même couloir.

- Tantôt on parlait de conscience collective, j'ai l'intuition que la conscience des choses, des objets, des relations, c'est une conscience qui est construite collectivement, c'est comme un héritage collectif, c'est comme un programme qu'inconsciemment on a engrammé; et puis, il nous a embarqué dans un couloir très étroit sur notre façon de voir, d'observer et d'interpréter la réalité; étant donné que c'est un construit collectif, Bohm propose de réutiliser le collectif pour s'en reconstruire. Mais c'est difficile, car nous sommes dans le même couloir. Il faudrait amener des gens qui ont un construit collectif différent du nôtre, ici, pour ce faire. [12.180 NH5.13]
- Mais je ne suis pas sûr qu'on est dans le même couloir comme tu dis [12.182 NH8.7]
- Eh maudit! [12.183 NH5.14]
- Tu dis Eh maudit!, c'est évident pour toi! [12.184 NH8.8]
- Pour moi, c'est très très évident! On est pas mal tous dans le même couloir [12.185 NH5.15]
- Culture judéo-chrétienne, on est tous à peu près québécois, pas mal tous dans la moyenne d'âge, c'est tout ça, c'est ça que tu veux dire ?[12.186 NH8.9]
- C'est plus que ça! [12.187 NH5.16]
- Oui, par exemple, j'ai l'impression, quand tu [NH5] parles de couloir, que pour voir le couloir, il fallait peut-être que tu sois sorti du couloir, un petit moment ! [12.196 NH4.4]
- Suspension! [12.197 NH5.18]
- C'est bon parce que la suspension permettrait de voir le mouvement qui se passe à l'intérieur de soi [12.199 NF4.62]
- J'imagine que chacun tient à son petit couloir. Mais par contre, je suis assez d'accord pour dire qu'on est dans la même fourmilière mais qu'on n'est pas nécessairement dans le même couloir. Élargis ton couloir et je vais élargir le mien. Mais le même couloir que tout le monde... je ne suis pas d'accord! [12.200 NF2.2]
- Couloir, ce que j'ai compris ici, c'est qu'on partage un couloir qui est étroit [12.201 FH1.15]
- Le même moule! [12.202 NH3.7]
- C'est dans ce sens là qu'on dit que le groupe est moi, c'est le même processus, même si la couleur est différente. Je connais la jalousie, l'égoïsme, tout le monde connaît tout ça! [12.203 NF4.63]
- Si tu [NF4] parles de ce niveau là, le couloir il est très large, il rejoint presque toute l'humanité. Dans le sens dont parlait NH5, j'en conviens qu'il y a beaucoup d'éléments qui nous rassemble. Tout ça pour dire la chose suivante : l'hypothèse que tu [NH5] amenais c'est grosso modo, qu'on ne cheminerait jamais, on ne s'en sortirait pas, parce qu'on est tous d'une communauté de vues qui sont trop semblables pour être capable de débusquer les choses. C'est un peu ça auquel je réagissais aussi. Je ne suis pas sûr, parce qu'on emmènerait les gens d'autres cultures, que ça changerait beaucoup de choses. On a déjà

⁷⁵ L'investigation collective en fait est bien plus longue que ce qui est rapportée ici. Nous avons choisi de ne retenir que des énoncés essentiels pour le propos de l'exercice

énormément de difficultés à essayer se comprendre, de mon point de vue à moi. Et en ce sens là, on est dans des maudits couloirs, très très spécifiques. [12.204 NH8.12]

- Je veux juste dire qu'on est pris en otage par notre couloir. Regarde nous agir, la structure du groupe. On est tous pareil. Quand NF4 réagit, on est tous intérieurement affecté à peu près de la même façon. C'est l'exemple d'un couloir, ce n'est pas bon ou mauvais. C'est dans ce sens là, ce n'est pas dans les propos. Des propos, ça c'est du maquillage. Derrière le maquillage, il y a une structure plus invariante qui transcende le groupe, c'est culturel, éducatif. [12.205: NH5.19.1]
- Culturel. [12.206 : NH8.13]

[V12 : 321 - 328 ; 331 - 342; 347 - 367]

Cet échange où interviennent plusieurs participants fait ressortir que, pour certains, l'attention reste focalisée vers la couche des événements observables, soit la pointe observable de l'iceberg⁷⁶, métaphore de la structure des niveaux d'actions que nous avons abordé au chapitre 2, dans le cadre théorique. Pour ceux qui s'attachent à l'observable, en focalisant leur attention sur le contenu, la différence affichée par les participants est évidente. Pour ceux qui s'attachent au processus et à la structure, l'attention est portée sur l'observation des invariants, des tendances interactionnelles et des habitudes mentales. Ce niveau d'observation, focalisé vers la couche cachée de l'iceberg, permet de constater, notamment, qu'il semble y avoir une structure commune qui fait que nous réagissons, à peu de chose près, de la même manière au regard de certains événements et de certains comportements. À ce niveau, l'observation attentive permet de déceler des éléments de cette structure (valeurs et modèles mentaux) qui dirigent l'action et la réaction. C'est en oeuvrant ensemble à débusquer cette structure, que nous pourrions possiblement aller vers un apprentissage, non pas réactif, mais plus créatif. Là encore, comme le soulevait un des participants, le groupe de dialogue, culturellement assez homogène, peut se retrouver devant un cul-de-sac dans sa pratique du dialogue, par la structure tacite des connaissances, des valeurs et des modèles mentaux culturels et éducatifs relativement communs de ses membres. Cul-de-sac parce que cette structure commune amène le groupe (individus et collectif) à interpréter et réagir, généralement de la même façon, un vécu groupal, ce qui semble être une limite à la portée de son expérimentation dialogique au regard de la prise de conscience du processus de penser et ultimement au regard de son recadrage.

⁷⁶ cf. notre cadre théorique, section portant sur les modèles mentaux.

5.5.2 *Les réflexions sur les présupposés*

L'acte de mise à jour d'un présupposé d'un participant offre l'opportunité aux autres participants de s'interroger sur le leur, qui peut être analogue ou différent de celui qui est en arrière de sa ou ses positions.

Observer, relever et réfléchir sur les présupposés font partie du déploiement de la pratique du dialogue dans le sens proposé par Bohm. Cet exercice "libère", décompartmente et permet d'éviter la chosification⁷⁷, selon les termes même des participants :

Le dialogue est un processus privilégié pour explorer ça, un préjugé pas connu c'est un préjugé qui met en danger. C'est là qu'un préjugé devient vérité. C'est là qu'il y a chosification. [4.69 NH5.7.2 - V4 : 184 - 184]

Ce genre de question [*explorer le pré-supposé, la pré-pensée*] que Bohm avait l'intention que les gens se posent dans le dialogue pour essayer de voir qu'est ce qui amène cette attitude, ce désir là. Et je pense que quand cela arrive, à cause de quelle idée derrière, c'est très libérateur. [4.67 EF2.8.1 - V4 : 183 - 184]

Certains présupposés, en lien avec la pratique du dialogue, ont été débusqués. Ces présupposés, en autant que nous nous y penchons, sont autant de matières à réflexion dans notre relation avec le penser et le communiquer ensemble, et notamment, dans notre pratique du dialogue⁷⁸. Voici un échantillon :

Présupposé sur l'existence intrinsèque du moi, ainsi que sa source :

Ce que j'observe c'est que cela présuppose une entité. Affrontement, confrontation. Qui se sent affronté ? qui se sent confronté ? / Mon observation est que ça présuppose une entité, qui se sent affrontée, confrontée, qui a un pouvoir / C'est ce que nous sommes. Nous sommes cette présupposée entité séparée. / C'est notre conditionnement qui nous fait cette division, pensant que nous sommes une entité séparée, quand la pensée elle est là. [11.19 NF4.1.1; 5. 3 - V11 : 56 -55; 68 - 69; 70 -70]

Présomption de notre liberté de penser :

Je suis un *libre penseur*. J'y crois et je le pratique. Comment puis-je me sentir moins libre de penser parce que l'un ou l'une d'entre nous s'exprime de la manière qui lui convient ? D'où vient le malaise, d'où vient le sentiment de restriction de ma liberté qui est pourtant intouchable et intouché ? / *Si on est vraiment certain de notre liberté de penser, de*

⁷⁷ Puis il y a un processus de chosification, c'est-à-dire qu'on confond pensée avec réalité. [4.4 NH5. 1.3- V4 : 13 - 13]

⁷⁸ Nous avons fait certaine relation entre ces présupposés et la pratique du dialogue dans la catégorie Approfondissement/Questionnement.

l'expression, comment est-ce qu'on peut subir, qu'est-ce qui se passe pour qu'on subisse cette restriction de liberté, cette agression pour certain, et tout ce qu'on a entendu depuis certaines semaines. On est libre d'entendre et de ne pas donner suite. On est vingt et quelques. On est *libre de penser* comme on veut, donc d'ignorer ce qui nous ennuie, ce qui nous embête et qui nous fatigue. On est libre de ça! / Mais si on en a fait tellement de cas, tellement de cas jusqu'à présent, c'est sans doute qu'on recherche quelque chose qu'on ne sait pas qu'on recherche ou qu'on souffre d'une insuffisance dont on ne sait pas qu'on souffre et je pense que explorer ça, c'est absolument nécessaire [11.51 NH4.3.1; 3.3; 3.4 - V11 : 111 - 111; 113 - 114]

Présumé sur la neutralité de l'observateur dans l'observation : l'observateur est en dehors de ce qui est observé.

Ce qui est compliqué c'est "ça vient pas de nous!" [11.54 FH2.5 - V11 : 117 - 117]

Présumé sur le réel/ la réalité :

Je me permets de souligner deux présumés importants, l'un des deux présumés est d'affirmer que le réel existe. [15.136 : NH4.7.1 - V15 : 286 - 286]

Je préfère ne pas discuter parce que je trouve que dans mon optique où je cherche à mieux vivre, l'important, c'est que, avec beaucoup d'autres, je me dis " faisons comme s'il existait". / Voilà c'est un présumé, mais un présumé utile pour nous permettre de faire autre chose, pour créer d'autre chose. / Si quelqu'un montre que c'est un présumé qui est dommageable il faut l'écouter aussi, se rendre compte, est-ce que c'est vrai que c'est dommageable, est-ce que ça peut m'empêcher de mieux vivre ? [15.136 : NH4.7.4-7.6 - V15 : 291 - 293]

Présumé sur le fonctionnement de l'humain dans sa lecture de la réalité :

Le deuxième présumé c'est qu'il nous faut absolument un modèle ou des modèles, c'est un présumé au même titre que la réalité existe. Est-ce que ce présumé là est toujours utile ? / Je pense qu'on pourrait accepter que peut-être, la réalité peut être perçue sans modèle ou sinon, qu'il y a différents niveaux de modèles. Il y a des loupes, des télescopes, des microscopes qui vont être plus restrictifs que d'autres. Peut-être que le modèle de Krishnamurti qui n'est pas un modèle selon lui, est justement ce type de modèle tellement grand, tellement large, dépouillé, qu'il permettrait de percevoir des aspects de la réalité, particulièrement de notre réalité qui nous échapperaient longtemps autrement, peut-être. [15.137 : NH4.8.2- 8.4 - V15 : 297 - 297; 299 - 299]

5.5.3 Les réflexions/méta-réflexions sur les patterns d'interactions et les habitudes mentales

« L'exploration permet aux personnes de participer à un processus qui dévoile leurs succès et leurs échecs sur le plan de la communication et qui peut aussi révéler les étranges

“patterns” d'incohérence qui les incitent à éviter certains thèmes ou encore à soutenir et défendre à tout prix leur opinion » (Bohm & al.,1991).

L'observation des patterns d'interactions, des patterns d'incohérence et des habitudes mentales ont fait partie de la pratique du dialogue. Voir ces patterns et habitudes qui amènent aux blocages contribuent, selon Isaacs (1999), à faciliter la pratique du dialogue. Les patterns et habitudes relevés par les participants, à partir de ce qui a été vécu et qui sont mis en relief ici, n'indiquent pas que chacun des participants les a affichés et ce, au même degré, à la même fréquence. Les interventions qui rétro-injectent les observations sur les patterns et les habitudes, ont offert en fait une sorte de miroir au groupe, miroir susceptible de contribuer à la réflexivité individuelle et collective sur le processus de penser et de communiquer ensemble.

Les patterns d'interactions

La tendance à prôner, à imposer sa façon de voir (et d'agir), à “ y rester ” et à juger celle de l'autre :

J'ai l'impression qu'on est à se dire que " regardes, ton modèle là, c'est pas correct " et on se dit à travers nos modèles interposés. / Là, là, tu n' observes pas la pensée, Là t'es une image, puis moi je suis une image, ou bien là, tu prends trop la parole. " / c'est comme trop, pas assez, correct, pas correct... Et on se répond par : " regarde, dans ce modèle là, il faudrait que tu fasses ça comme ça, dans l'autre modèle, il faudrait que tu fasses ça comme ça. " / C'est évident que on ne sera jamais sur la même longueur d'onde. / NF4, aussitôt que je t'amène à l'extérieur de ce modèle là , quand je t'amène dans mon modèle, tu me dis à toutes les fois " FH2, tu ne fais pas la bonne chose. Regarde ce que tu fais, ce n'est pas correct ". / Et dans ce sens là , NF9 répète par : " non, ce n'est pas ça qu'il faut que tu fasses, c'est ça. " Et là on est dans nos modèles. [14.99 FH2.3.1- 3.6 - V14 : 220 - 224; 226 - 226]

On peut observer les patterns. Observer me renseigne. / Quelque chose dit est tantôt sur l'intention didactique : on est entrain de vouloir démontrer, on ne lâche rien, j'ai ma certitude, c'est un peu ça qui est en arrière qui nous accroche et notre réaction est d'imposer notre façon de voir. [14.148 NH8.3.1; 3.2 - V14 : 315 - 316]

Et ça même mon modèle était tellement ancré " d'avoir raison " / Oui ton modèle, tu veux tellement le voir partout que tu cherches à l'imposer [11 NH3.p2.3; p. 3.1 - V11 : 251 - 251; 255 - 255]

La tendance à poser des questions dont on a déjà la réponse, autrement dit, à poser des fausses questions. Cette tendance renvoie à une stratégie optée sous-jacente à la tendance à plaider en faveur de son opinion :

Je voyais souvent ça dans le dialogue. Quand on pose la question et qu'on a déjà la réponse, c'est comme quelque part, c'est biaisé là . Il y a comme quelque chose qui est plus ou moins claire. Si je te pose une question pour t'amener à ma conclusion. Il y a quelque chose de pas clean [14.144 FH2.6 - V14 : 305 - 305]

La tendance à résister aux perspectives qui s'écartent de son modèle d'interprétation :

Quand je vois que justement on a beaucoup de ces difficultés à accepter , sans nécessairement dire que c'est ça la vérité, le discours qui irait contraire à son édifice, je me dis qu'on a encore un bon bout de chemin à faire, qui peut-être aurait pu être fait, si on résistait moins, si on s'en tenait moins à sa construction, puis on cherche à comprendre des choses toujours à partir de sa construction initiale. / Ils doivent être rares, ceux parmi nous qui ont dit : " J'ai toujours fonctionné dans telle cosmologie, et puis je me place volontairement dans une autre pour voir qu'est-ce ça fait, comment on comprendrait le monde, la conscience si je le prenait autrement, comme tel ou tel ou tel le dit. [12.50 NH4. 1.6; 1,7 - V12 : 109 -109; 114 - 115]

La tendance à ne pas contenir la tension créée par la charge émotive et de réagir sous l'impulsion de cette charge :

C'est un prototype de vrai vie, ça. Il y a un qui dit quelque chose, il y a une poussée, des intentions, des motivations. Il y a un qui fait du pouce là dessus avec sa propre dynamique, le chial est pogné, puis on se dit " qu'est-ce qu'on fait avec ça ? " Peu importe le sujet, de toute façon ça va être ça pareil. [6.99 NH3.4.3; 4.4 - V6 : 230 - 231]

Ce que je dirais là dedans, l'émotion devient forte et puis il y a quelque chose qui se dégage de plus en plus. Et c'est ça que j'appelle l'embarras, moi. / Et je reviendrai avec ce que NF9 a dit. Ça, je le retrouve dans partout, dans une réunion avec la personne qui m'a embarquée, et puis toute le monde a des idées, mais il y en a des fois qui en a de meilleures que d'autres, et qui veut imposer à d'autres./ A ce moment là, le même pattern, je le retrouve partout. Et je me retrouve dans le même état de vulnérabilité que je peux être. [14.161 NH3.12.1-12.3 - V14 : 346 - 348]

La tendance à demeurer dans les normes sociales de politesse et de convivialité :

Je remarque qu'à un moment donné, comme groupe, il y a quelqu'un qui s'implique, qui risque. Et puis ça réveille chez certaines personnes un sentiment. Puis il y a une dualité qui s'installe. Puis après les choses se calment, puis après ça on revient, puis là c'est comme il y a un sentiment de culpabilité qui flottait, et les gens se mettaient à s'excuser, ou très près. / Il y a ce retour, c'est riche comme questionnement. / Derrière tout ça, c'est comme une chimie affective qu'on voudrait maintenir et suite à des chocs un peu violent, on craint de ça s'éclate, on s'excuse pas mais très près. [6 NH5.p4.1; 4.2; 4.3 - V6 : 394 - 396]

La tendance à se voir en dehors de la boucle d'interactions (ne pas être responsable de), entretenant et nourrissant ainsi, à son insu, la boucle :

On est pris en otage par quelque chose qui nous appartient et puis qu'on entretient, qui est là. Mais en général, on le sépare de nous, parce qu'on l'attribue à quelque chose à l'extérieur de nous, à une autre personne. C'est nous autres. C'est ce qui m'apparaît important, et intéressant à ce sujet là par rapport au dialogue de Bohm ou au processus de penser, car c'est ce processus qui entretient ça. / Et il y a un autre processus qui veut que on se sent pas responsable de ça. On attribue ça à quelque chose d'autre. Et tant et aussi longtemps qu'on attribue ça à quelque chose d'autre, on est fait. Ce processus va se promener, il va s'occuper de nous autres. / Si je me mets en dehors, je dis que ce n'est pas de ma faute. Je suis fait. Mais si je prends conscience de ce qui se passe, c'est moi et d'autres qui en sommes responsables de ça, c'est à dire que j'ai créé ça, donc je pourrais recréer d'autre chose, peut être. / Puis la réflexion est intéressante là dans le sens de Bohm. Qu'est-ce qui nous ramène inlassablement là ? on revient à ça, comment ça se fait ? Et on se prétend des personnes libres, capables de penser, d'agir comme on veut. Pantoute! On est victime de ce qu'on est. [14.162 NH5.9.4-9.6 - V14 : 355 - 358]

Je suis en mesure de comprendre la dynamique parce que je suis dedans, moi aussi. Et c'est ça que je trouve de particulier. / C'est une bille. Change les acteurs, c'est la même patente. / C'est ça que je vois. Mais j'étais moins frustré qu'avant, même je trouve ça le fun. C'est nouveau. Je me dis maintenant: "le pattern, c'est un incitatif et d'autres qui réagissent. Ce n'est pas juste l'ennemi est là et c'est nous-mêmes qui nourrissons" [14.147 NH3.10.5-10.6 - V14 : 312 - 314]

J'irai dans ce sens là. Je trouve ça intéressant. À mon avis, *j'ai la certitude que c'est le reflet de ce qu'on est, de ce qu'on pense. Ce n'est pas quelque chose en dehors de nous.* [14.104 NH5.8.1 - V14 : 242 - 242]

La tendance à éviter ce qui n'est pas plaisant, ce qui peut-être embarrassant :

Il y a quelque temps, NH3 avait dit : celui qui le dit c'est celui qui l'est. Tout le monde a ri. Ça aussi, le rire, ça fait plusieurs fois ce soir, on rit des fois pour *évacuer la confrontation de ce qui est et qui est gênant.* [11 NH4.p1.6 - V11 : 282 - 282]

Je suis d'accord. On dirait qu'on est tous un peu paresseux, moi comme les autres, on ne devrait pas éviter des questions fondamentales. On les évite, on les esquivé. [12 NF5.p1.1 - V12 : 427 - 427]

Et NH8, l'a dit il y a 3 ou 4 séances déjà, nous sommes ce groupe là et nous sommes comme ça, il faut peut-être l'accepter, il faut peut-être nommer ce que nous sommes. [14.103 NF2.2.3 - V14 : 241 - 241]

La tendance à éviter de parler de soi, de se mouiller :

Et on a beau dire que on a parlé énormément sans sujet, lorsqu'on parle de la façon dont on fonctionne, je crois que l'on a évité de parlé du sujet; c'est de la façon dont on fonctionne. / Et là même, l'hypothèse qu'on pourra faire cette expérience pourrait avoir pour effet qu'on assume qu'on n'a pas l'expérience. / Mais on l'a. Ce qu'on ne fait pas, c'est le mettre en commun cette expérience. On pourrait l'admettre, on pourra apprendre des tas de choses. /

Mais on va probablement pas le faire ,parce que depuis le début qu'on est ensemble, quand l'occasion se présente, de parler des choses comme celles-là, on évite. / Je pense qu'il y a un instinct qui ne veut qu'on ne se mouille pas. [15.44 NH4.2.2-2.6 - V15 : 102 - 106]

Je suis d'accord avec lui [*i.e. avec NH4*] [15.46 NH5.6 - V15 : 109 - 109]

Je crois qu'on touche quelque chose de très important, que souvent on évite. [15.100 EH1.7.1: V15 : 221 - 221]

La tendance à être impatient, à vouloir un résultat rapidement :

Au fond, on a un sentiment d'urgence, on voudrait réussir à comprendre le dialogue de façon intelligente, rationnelle, émotive, sensible et tout, dans 18 séances! [11.104 NF2.4.1 - V11 : 174 - 174]

Bon, NF9 a exprimé, aujourd'hui, de façon plus particulière, plus concentrique, quelque chose qui nous appartient tous, depuis le début : c'est de l'impatience. On est vraiment impatient. [14.118 NH4. 4.3' - V14 : 267 - 267]

Les patterns d'incohérence

C'est incroyable le *nombre de fois qu'on demande du respect mais de manière irrespectueuse*. C'est assez particulier de voir que quand tu ne te sens pas respecté, ça te donne des droits d'agir de la même façon. [12.65 NH3.4.6 - V12 : 137 - 137]

Ce soir, en particulier, j'ai trouvé ça très pénible. J'étais gêné vraiment, et ce qui me gêne, depuis quelques semaines et ce soir, plus encore, *c'est une sorte de violence opposée à la dissidente, par la même qui réclame le contraire. C'est une incohérence*. [11 NH4.p1.5 - V11 : 281 - 281]

Les *incohérences* que j'observe, entre autre il y a un qui me frappe depuis le début, c'est que quelque part dans le dialogue, il y a toujours un esprit de retrouver une espèce d'unité dans le dialogue mais on dirait que plus on avance, moins cette unité là est, plus elle est difficile, et plus, par nos interventions, on entretient la désunion, plutôt que l'union [11. FH2.p7.2 - V11 : 287 - 287]

Les habitudes mentales

La tendance à réduire, à régler :

Ce qui est clair, c'est que dans ce groupe ci, les difficultés qu'on a, c'est souvent avec nos modèles : on veut prendre action, on veut limiter, on veut restreindre, etc.. / C'est une façon [*réduire, restreindre, agir*] qu'on a toujours eu de gérer des situations difficiles et qui est partiellement réussie. [11.6 FH2.2.3 ; 2.4 - V11 : 14 - 15]

J'ai observé dans plusieurs organisations et dans des groupes dans lesquels je suis. Quand il y a une personne qui est déviante, qui a des problèmes, *on aime mettre des règles pour baliser* mais dans le fonds, on ne règle rien. [14.10 FH2.1.1 - V14 : 39 - 39]

La tendance à généraliser :

J'ai observé aussi beaucoup d'affirmations sur le ton du on, qui, par exemple, on fonctionne beaucoup sur l'intellect, on n'a développé que l'intellect. Cette affirmation revient, revient et revient. Je ne crois pas que cette affirmation est basée sur l'observation, / ou en tout cas, si on parle de la société en général, peut-être qu'on devrait dire que maintenant on le sait, ce qui est important c'est comment nous fonctionnons ici. Sur quoi est-ce que c'est basée vraiment cette assertion que tous et chacun ici on n'a que le côté intellectuel développé, ça m'étonnerait beaucoup. [12 NH4.p1.1; 1.2 - V12 : 432 - 433]

Que tout le monde ici, ça a été dit, " réagit de la même façon aux propos assertifs de l'une d'entre nous " , m'apparaît aussi un présupposé inacceptable, parce que je ne vois pas que ce soit quelque chose qui est observée. Si on regarde bien et si on est très conscient de chacun d'entre nous, autant qu'on peut l'être, on voit une diversité d'attitude, de réceptivité. [12 NH4.p1.3 - V12 : 434 - 434]

C'est ton intervention [NH4], à savoir " moi aussi ça m'écœure, les conditions que les hommes offrent aux femmes souvent dans cette société, et je me désolidarise par à rapport à ces hommes là, mais par contre je ne voudrais pas qu'on généralise " Et là, j'ai compris que *j'avais tendance à généraliser aussi* [4.10 NF9.6.3 - V4 : 35 - 35]

En résumé :

Les réflexions et méta-réflexions portant sur les croyances (contenu et processus), les présupposés, les tendances interactionnelles et les habitudes mentales sont autant de « produits » résultant de la pratique du dialogue. Leur valeur contributive réside dans la prise de conscience individuelle et collective sur le processus de penser. Si chacun de nous devenons plus vigilant à nos présupposés, à nos tendances interactionnelles, à nos habitudes mentales par la pratique du dialogue, celle-ci se présente effectivement comme levier significatif dans la prise de conscience de notre processus de penser. Isaacs (1999, pp. 185-232) insiste sur l'observation des patterns et des structures de la conversation humaine qui bloquent le dialogue, au-delà des habiletés essentielles que peuvent maîtriser les participants au dialogue tels la suspension, l'écoute, le respect et le partage authentique (" voicing "). Nommer, reconnaître et modéliser de tels patterns et structures constituent la première étape permettant de les surmonter, et ce faire, de recommander Isaacs (1999), favorise la pratique du dialogue, le déploiement du dialogue et la création de sens commun partagé.

5.5.4 *Les réflexions/métra-réflexions sur l'essence du dialogue*

Plusieurs participants ont contribué à donner sens à la pratique du dialogue au cours de l'expérimentation, surtout dans les moments les plus tendus en rappelant, en contexte, l'essence du dialogue, qui est une pratique pour observer le processus de la pensée dans un esprit de pairs, où chacun peut servir de miroir.

Dans les verbatims retenus, nous avons recensé de nombreuses interventions provenant de différents participants. Certaines de ces interventions “ recadrent ” le vécu en ce sens que leur perspective amenée fait ressortir un aspect de la pratique du dialogue, dans le sens et l'esprit de Bohm. Elles “ transforment ” la perception de ce qui apparemment est difficile à vivre, en une perception d'opportunité de pratique, en une matière première qui nourrit la pratique du dialogue, rendant ainsi floue la frontière entre le difficile et le facilitant. Nous relevons ici un échantillon portant sur les réflexions au regard des principales “ difficultés ” rencontrées :

Sur les blocages et impasses qui sont autant d'opportunités pour la pratique du dialogue :

Si on prend une convention, c'est sûr qu'il n'y aura pas de blocages; mais les blocages que nous vivons ici, reflètent dans une large partie les blocages que nous vivons à l'extérieur de cette salle, lorsque nous causons, quelque soit le lieu, avec les gens. On rencontre les gens qui monopolisent la parole, qui te coupent la parole, qui réagissent de façon, disons, négative à ce qu'on dit, et souvent même, on est pris par les frustrations nous-mêmes. / Le dialogue, lorsqu'on continue comme ça et qu'on arrive collectivement à trouver une autre façon de faire par rapport aux blocages que nous avons, nous aurons appris nous mêmes, sans le savoir, peut-être individuellement et collectivement, à nous ajuster, à adopter une autre attitude, à nous comporter différemment, lorsque nous sommes amenés à pratiquer le dialogue ou à dialoguer avec les gens, que ce soit ici ou en dehors. / *Et ce qui se passe comme blocage, que nous critiquons, presque à toutes les séances et que nous pensons défaire avec des propositions comme ça, sont pratiquement, disons, ce qu'on a à gagner ici, en fait ; pensez-y, ça constitue la moelle même de toute cette activité du dialogue ici* [14.24 NH7.1.1'; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5 - V14 : 106 - 108]

Il y a quelque chose, une espèce une boucle qui s'amplifie. Ce n'est pas mal, je trouve ça correct, et derrière tout ça, il me semble qu'il y a quelque chose de intéressant à explorer pour nous comme groupe, parce que ce que tu penses, ce que tu dis, plusieurs fois, plusieurs d'entre nous l'avons pensé. / *Je trouve ça intéressant, il me semble derrière tout ça, quelque chose qui est très près des processus mentaux qui nous amènent à avoir ces attitudes là.* Il me semble intéressant de l'explorer. [14.22 NH5.5.1; 5.2 - V14 : 92 - 93]

À mon avis, quand je suis dans le trouble, puis la guerre est , puis on s'obstine, c'est parce qu'on est *consciemment ou inconsciemment persuadé* que le modèle qu'on utilise pour décrire

quelque chose *c'est le bon, c'est le vrai, qu'il est représentatif de la réalité*. C'est là que les conflits ont lieu. [15.101 NH5.7.3 - V15 : 228 - 228]

Sur les difficultés de suspendre la réaction : une intervention “ modèle ” qui illustre le vécu de l'acteur, conscient de sa pensée comme un mouvement, un processus où interviennent ses réactions émotives, sensitives et cognitives au contenu amené, et conscient de sa propre intention dans l'acte d'échanger avec l'autre.

On est beaucoup pris dans son émotivité par rapport à ce qui est affirmé. Et là on ferme, parce que ça vient nous chercher. On n'est plus avec l'autre là. On est pris avec notre sentiment à soi, son impuissance. C'est ça qui est bien important de saisir. / Si on n'est pas capable de faire cette distinction là, bien là, c'est certain qu'on commence à faire du pouce sur la réaction, la défense, l'attaque, la défense. / Pour moi, questionner, suspendre, méditer, c'est arriver à connecter avec ce sentiment là, le reconnaître / si en reconnaissant que je ne suis pas d'accord, là je commence là faire une discussion, mais qui n'a pas rien à faire avec le contenu peut-être. Je devrais être très clair. / On a parlé d'intentions. Elles sont importantes ces intentions là. La source de l'intention est-ce que c'est une réaction émotive qui me pousse à agir ? [6.100 FH1.9.1-9.5 -V6 : 233 - 237]

5.5.5 Les réflexions sur le processus de penser

L'expérimentation a été parsemée de nombreuses réflexions d'un participant sur la nature du processus de penser.

Ses interventions ont focalisé l'attention du groupe sur le processus de penser, en prônant l'inclusion de l'observateur dans ce qu'il perçoit, interprète et ressent : la pensée est une réponse active de la mémoire; inclure l'observateur dans ce qu'il perçoit permet une réflexivité immédiate sur les croyances, modèles mentaux, prémisses, intentions et ainsi “ déjouer ” la pensée qui nie son action. Elles couvrent notamment la problématique reliée à la nature de la pensée, à notre mode de fonctionnement qui privilégie l'intellect, les effets de fragmentation d'un tel mode, le présupposé de la pensée, le rôle subtil du langage qui renforce ce présupposé et une proposition pour aller vers un processus de penser entier, non fragmenté.

La pensée est une réaction active de la mémoire :

Ce qu'on fait quand la pensée arrive, qui est un processus complètement de mémoire, on oublie le côté sensitif et là on pointe l'autre en avant, de quelque chose qui est dans le contenu de la conscience. [12.17 NF4.5.2 -V12 : 25 - 25]

dis que ce processus là il est universel. [14.172 NF4.42.4 - V14 : 390 - 390]

Mais cette image qui arrive, cette pensée qui arrive est empreinte en même temps de l'émotion. Elle est enregistrée par rapport à mon enfance, par rapport à quelque chose que j'ai vécu quand rapport à l'éducation, par ci, par ça, parce que tout est emmagasiné dans ma mémoire sous forme d'images. Et ça, quand arrive un événement, paf, une image est là. [12.209 NF4.64.3- V12 : 380 - 380]

C'est à cause du processus de la pensée, basée sur la mémoire qu'on dit que l'observateur c'est l'observé parce que c'est à l'intérieur de nous ça. Ça sort par l'image, qui est sensitive, mais on ne veut pas la voir, c'est dérangeant, on n'aime pas ça et là on l'attribue à l'autre en face de nous alors que c'est en nous que ça passe [12.17 NF4.5.3 - V12 : 26 - 26]

Notre mode de penser qui ne porte attention qu'à la dimension « intellect », se laisse piégé par la pensée.

Dans notre processus, on ne porte attention qu'à l'intellect et ce mouvement sensitif qui se passe en nous, on ne veut pas qu'il nous dérange, on l'évite [12.209 NF4.64.1; 64.2 - V12 : 378 - 379]

Nous ne restons pas en contact avec ce qui se passe en nous, mais la plupart du temps, on pointe l'autre. Ce n'est pas l'autre, c'est ici, en nous, que ça se passe. [14.172 NF4.42.3, 42.3'- V14 : 388 - 389]

Ce processus entrave la conversation :

Ce processus, comment il se passe? Elle dit " NF4 ", je dis " NF9 ". Elle a une image de qui se produit dans sa tête; j'ai une image de moi et elle a une image d'elle. Alors nous ne sommes pas en communication. / Nous ne pouvons pas être en communication si j'ai une image d'elle et elle, une image de moi. Nous ne sommes pas ensemble. Et c'est le processus régulier ça dans nos vies, là. [14.78 Nf4.26.1'; 26.2 - V14 : 188 - 189]

Le processus, en chacun de nous, crée des jugements, des conflits et fragmente.

Le processus, c'est moi, toi, le groupe, partout sur la planète, il est mondial, c'est le même processus de fragmentation. C'est pour ça on dit que le groupe c'est moi, moi c'est le groupe. [12.22 NF4.6.1'-V12 : 34 - 34]

La fragmentation est toujours présente. La pensée c'est notre conditionnement. À la naissance, on l'a comme héritage. C'est d'en prendre conscience. [12.25 NF4.7.1 - V12 : 42 - 42]

Nous jugeons à partir de nos modèles. Ce processus de penser est commun à tous. [15.53 NF4.2.1'- V15 : 128 - 128]

Le présupposé de la pensée :

C'est notre conditionnement qui nous fait cette division, pensant que nous sommes une entité séparée, quand la pensée elle est là. [11.29 NF4.6- V11 : 70 - 70]

Elle présuppose qu'on est des entités séparées. [15.75 NF4.8 - V15 : 173 - 173]

Le rôle subtil du langage qui contribue à renforcer le présupposé du moi :

Mais la structure de base, la base tacite de notre langage, elle est la fragmentation. Nous présupposons qu'il y a un observateur fixe, qui dit " ce que je vois, je ne suis pas cela. " Ça, ça fait partie d'un processus tacite de penser. [15.53 NF4.2.3' - V15 : 132 - 132]

La base tacite du langage que nous utilisons présuppose qu'on est des entités séparées. Nous ne faisons que ça. Mais si je sais ça et je vois ça, ça peut changer énormément de choses [15.95 NF4.18"; 18'''' - V15 : 212 - 213]

Ce qui est proposé pour aller vers un processus entier : se connecter au ressenti afin de déjouer les pièges de la pensée ainsi qu'à être attentif au mouvement intérieur qu'est le processus de la pensée:

C'est là [*la perception totale*] qu'est importante la suspension, ou l'attention, ou la vigilance, c'est elle qui nous permet d'observer ce phénomène, qui est le sensitif qui bouge à l'intérieur, qu'on oublie. [12.17 NF4.5.1 - V12 : 24 - 24]

Des fois quand on prend contact avec ce senti, si on prend contact avec ce mouvement, cela change probablement la nature de la pensée./ Quand tu parles de pensée cohérente, c'est un seul mouvement : la pensée avec la sensation. [12.25 NF4.7.5; 7.6 - V12 : 46 - 47]

//L'intelligence saisit la pensée et le senti. En arriver à avoir cette vigilance là là, c'est là là. [12.63 NF4.19 - V12 : 131 - 131]

Alors que le contenu donne des indications qui nous semble très proches des réflexions de Bohm⁷⁹ et de Krishnamurti⁸⁰ au regard des limites de la pensée, de telles réflexions ont suscité plusieurs réactions, non au contenu⁸¹, mais davantage au regard de la rhétorique du participant (intonation, style affirmatif, répétition, attitude autoritaire, une certaine

⁷⁹ Cf. Bohm, D., (1988, 1989 et 1990). *Thought and Felt; Proprioception of Thought et Thought as System*. CA : David Bohm Seminars, Ojai.

⁸⁰ Cf. Bohm, D. & Krishnamurti J. (1999). *Les limites de la pensée – Discussions*. Traduit de l'anglais par Colette Joyeux. France : Stock.

⁸¹ Confirmé par les témoignages hors dialogue.

“ monopolisation ” de l’espace collectif). Or, si ces réactions, à première vue, donnent lieu à une lecture des difficultés du dialogue, à un autre niveau, elles ont constitué des matériaux bruts de l’observation des patterns, des structures, c’est-à-dire des règles de fonctionnement et des habitudes mentales qui “ contrôlent ” le fonctionnement de la pensée. Ainsi, ces interventions ont contribué à alimenter, à “ faciliter ” la pratique de l’observation de la pensée. C’est dans ce sens qu’un échantillon de ses réflexions a été relevé ici à titre de réflexions susceptibles de faciliter l’appropriation de la pratique du dialogue de Bohm.

5.5.6 La sensibilité aux nouvelles habitudes mentales dialogiques

Quelques sensibilités aux nouvelles habitudes mentales dialogiques ont été observées au fur et à mesure que se déroule l’expérimentation. Notamment, voir la communication comme une boucle circulaire qui interrelie (séance 11 et 14), délaisser le mode réactif inefficace comme stratégie de changement pour aller vers un mode plus créatif, génératif que propose justement le dialogue (séance 11, 12, 14), prendre conscience des effets différés dans le temps (séance 14) pour être patient et persévérant, faire la place à la différence, ce qui facilite le déploiement du dialogue (séance 14, séance 15).

1. Voir la communication comme une boucle circulaire qui interrelie. Cette sensibilité “développée avec la pratique du dialogue” a été témoignée comme suit par un participant au cours des séances 11 et 14 :

Mais je suis sûr que collectivement, quand quelque chose est énoncée, il y a des réactions émotionnelles qui sont vécues, il y a quelqu’un qui se fait le porte parole, et qui dit quelque chose, mais qui est nourrie par les émotions de tout le monde. *Et puis si je ne nourris pas cette émotion là*, il y a des grosses chances que la bille va continuer de tourner et qu'on va pouvoir continuer à échanger des choses. [11 NH3.p4.1 - V11 : 257 - 257]

Je prends conscience en tout cas que mes pensées et de mes émotions font en sorte que des fois, je contribue à ce que la bille aille dans le trou, parce que je ne le veux pas! [11 NH3.p5.5 - V11 : 266 - 266]

Dans cette boucle d’interconnexion, tant qu’il restera un participant pris par le mode réactif, la boucle actions/ réactions se répètera, comme l’indique un des facilitateurs :

Là on est pris dans une dynamique. Des fois je suis impatient, je regarde ce qui se passe, il y a des réactions. Ce soir, il y quelques personnes qui réagissent encore. Tant qu’il restera une personne qui est en mode réactif, on sera tout le reste à l’être. [14 FH1.p2.2 - V14 : 459 - 459]

2. Délaisser le mode réactif (résister, imposer sa façon de voir) qui est inefficace comme stratégie de changement pour explorer le mode créatif et génératif que propose justement le dialogue (séance 11, 12, 14).

Dans mon esprit à moi, *c'est dans la créativité qu'on est capable de pouvoir se sortir d'un pattern de réaction*, dans lequel, il se passe quelque chose et je réagis; et je réagis toujours de la même maudite façon. Je me suis dit que si on s'inspirait de cet état d'esprit amérindien, peut-être que ça pourrait nous faire comporter autrement. [14.12 NH3.1.2, 1.8 - V14 : 52 - 52; 58 - 58]

Le changement commence par la suspension qui est activable; le changement commence par la réflexivité sur sa pensée et sur son processus; le changement commence en soi (séance 11, 12); imposer sa façon de faire à d'autre ne mène pas au changement désiré (séance 12), le changement ne peut s'opérer que quand on prend le temps d'explorer tous les points de vue (séance 14).

Alors si on veut changer quelque chose, je propose que l'on fasse vraiment *ce retour en soi-même* pour savoir comment chacun de nous plus ou moins alimente la voie qu'on prétend ne pas vouloir y rester. [11.111 NH4.4.6 - V11 : 204 - 204]

Je suis confronté; j'ai le pouvoir que par mes pensées, *le vivre un tour de plus* et qu'à un moment donné, avoir du fun à échanger. Ça, je pense que je me l'accorde ce pouvoir là, puis je l'annonce : on a tous ce pouvoir là. [11.NH3.p3.2; 3.3 - V11 : 256 - 257]

Le message de NH4 a fait cliquer une chose en moi. *Peu importe ce qui se passe, chacun doit travailler sur soi*. Je ne peux imposer sur l'autre un modèle nécessairement pour favoriser le dialogue si elle n'est pas réceptive, je dois me détacher de ça et *je peux travailler sur moi*. [12 NH9.p1.1 - V12 : 454 - 454]

Parce que déjà là, ce qui se passe, je trouve qu'il y a un changement comparativement aux fois passées, juste de dire qu'on se met des règles / Avez-vous senti ça? Je l'associe à une *attitude d'écoute* et puis d'essayer ensemble de ramasser la globalité; chacun a quelque chose, on le dit, puis ça jongle dans l'esprit de chacun et à un moment donné, il y a comme une globalité qui se crée, commune. [14.12 NH3. 1.9; 1.10 - V14 : 59 - 60]

3. Prendre conscience des délais, des effets différés dans le temps; cultiver la patience en étant pleinement attentif à ce qui se passe (séance 14).

On n'a pas raison d'être impatient, pour autant qu'on met sa propre richesse à l'œuvre; quand il se passe quelque chose, c'est rarement plat. [14.120 NH4.5.4 - 14.120 NH4.5.4 - V14 : 272 - 272]

Alors, si j'étais incapable de voir, dans le vécu, de séance en séance les progrès que les uns mentionnent, là j'étais un peu impatient, hein. Je l'étais beaucoup plus au début. Mais j'ai développé beaucoup de patience. [14 NH4.p3 - V14 : 445 - 445]

4. Faire de la place à chacun, peu importe les différences dans les points de vue et les façons de faire, facilite le déploiement du dialogue (séances 14 et 15).

Ce soir, il y avait une vie qui est différente de l'autre fois. Si chacun prend sa place, a intégré sa place, cela laisse la place aux autres pour pouvoir s'exprimer. [14 NH3.p.1.4" - V14 : 454 - 454]

Je me demande si on *a fait de la place à ce que j'ai dit*. Je regarde juste une chose qui me flatte à l'ego, quand ça arrive, c'est : " Comme le disait x ". Quand quelqu'un reprend les propos de quelqu'un d'autre, *ça crée de la place*. J'ai l'impression d'avoir emmené mon petit morceau. Oui, c'est le " je " qui est là. Mais l'ingrédient qui est fondamental *c'est que chacun ait à sa place*. Plus on résiste à faire la place à quelqu'un, moins on arrive à créer l'unité. Et dans ce sens là, ce soir, j'ai l'impression *que nous avons fait un petit peu plus de place*. [14 NH1.p1.2; p1.3 - V14 : 471 - 472]

J'ai trouvé l'énergie qui était là était agréable dans le sens que fait de ne pas apporter d'opposition à ce qui est dit, de *pouvoir apporter sur les choses qui sont là a permis d'aller plus loin*. Alors que lorsque nous nous opposons les uns les autres, c'est une énergie qui elle-même empêche. [15 NF4.p1.1; 1.2 -V15 : 334 - 335]

5- La présence attentive, la prise de conscience est plus efficace que le fait de suivre des règles.

Mais à en parler, qu'on prenne conscience du rythme et peut être que ça se fait tout seul [14.10 NF3.1.3 - V14 : 38 - 38]

J'aime mieux qu'on parle de ça, *qu'on s'y conscientise*, qu'on se pose la question " comment ça se fait que je n'ai pas intégré, qu'est-ce qu'il y a derrière ça? " que de réagir, que de se retirer. [14.10 FH2.1.4 - V14 : 42 - 42]

Je remarque une chose aussi, c'est depuis qu'on parle de ça [le rythme], le rythme a changé énormément comparativement à celui d'auparavant, je ne sais pas si vous le ressentez, mais, en tout cas, c'est un rythme qui n'est pas le même que d'habitude. Pour moi, ça fait partie déjà d'un changement. [14.12 NH3.1.4; 1.5 - V14 : 54 - 54]

Sensibilités nouvelles et appropriées à des degrés divers ont permis au 15^e dialogue de se déployer, selon l'avis de plusieurs participants. Le témoignage suivant résume les avis exprimés :

Je trouve que par rapport au contenu, au regard de lien, dans le sens du dialogue de Bohm, on est dans le cœur de ce qui préoccupe Bohm. Il me semble qu'on *était très près de la préoccupation de Bohm dans l'atmosphère, dans le contenu et dans le flux*. [15 NH5.p1 - V15 : 340 - 340].

Nous présentons dans le tableau 12 qui suit, une synthèse de la catégorie Réflexions/Méta-réflexions.

Tableau 12 : Un résumé de la catégorie Réflexions/ Méta-réflexions

<p align="center">Approfondir et questionner ce qu'il y a derrière une intervention pour prendre conscience du processus, des présupposés, des croyances et des intentions qui amènent à penser ce qu'on pense.</p> <p align="center">(Ce tableau est une suite de ceux portant sur les catégories précédentes)</p>		
Ce qui est susceptible d'entraver cette démarche	Ce qui est susceptible de rendre difficile cette démarche	Ce qui est susceptible de faciliter cette démarche
Réflexions et Méta-réflexions sur le processus dialogique		
		Les réflexions et méta-réflexions sur les croyances et les processus les créant donnent sens à la pratique du dialogue. Elles sensibilisent les participants à la tubularisation, et à la chosification.
		Un présupposé débusqué permet aux participants de le questionner ou de questionner les leurs. Il sensibilise les participants à la chosification.
		Les réflexions et méta-réflexions sur les patterns d'interactions et les habitudes mentales sensibilisent le participant au mode action/réaction, à la fragmentation et à la compétition. Elles contribuent à stimuler la suspension : le participant apprend à inclure l'observateur dans l'observé, à faire un retour réflexif sur lui-même.
		Les réflexions et méta-réflexions sur l'essence du dialogue resituent le contexte des vécus dans le cadre de l'exercice dialogique, les recadrent et transforment les vécus difficiles en opportunités de pratique. Elles contribuent à favoriser l'appropriation du jeu du miroir.
	Une rhétorique non dialogique	Les réflexions sur le fonctionnement de la pensée, sur la nature de la pensée, sur les effets de fragmentation en découlant rappellent la problématique à laquelle s'adresse la pratique du dialogue.
		La sensibilité aux nouvelles habitudes mentales dialogiques ressentie par certains participants témoigne de l'apport du dialogue, stimule la pratique selon l'esprit et le sens de Bohm.
<p>L'apport du facilitateur s'avère précieux pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approfondir les réflexions portant sur la nature du processus dialogique. - faire ressortir les nouvelles habitudes mentales lorsque celles-ci se manifestent. 		

5.6 LA CONCLUSION

L'expérimentation de l'exercice du dialogue conçu comme un approfondissement et un questionnement de ce qu'il y a derrière les échanges pour prendre conscience du processus de penser nous révèle :

CONCERNANT LE QUESTIONNEMENT/APPROFONDISSEMENT :

Un contenu qui intéresse et qui touche est susceptible de faciliter le dialogue comme exercice de prise de conscience, d'élucidation des croyances, des modèles mentaux et des filtres qui dirigent le penser.

Le focus sur le contenu peut détourner du questionnement et peut amener le participant et le groupe à s'oublier, c'est-à-dire à ne pas s'interroger ni à observer le processus de penser.

Quand le participant s'engage au dialogue comme participant à un processus, pour le vivre et puis partager ses réflexions et méta-réflexions, le dialogue se révèle un exercice susceptible de faire émerger des insights et des prises de conscience du processus de penser. S'impliquer dans le processus est fondamental et gratifiant S'impliquer signifie ne pas éviter ce qui se manifeste, accepter la confrontation et de prendre le risque. L'implication demande un courage pour confronter - sans vouloir s'imposer- et être confronté, une authenticité pour parler de sa propre voix, une intention de s'ouvrir à une remise en question possible et une acceptation d'une certaine vulnérabilité. L'implication du participant permet à tous d'approfondir.

Le grand groupe et l'absence de règles et d'agenda en fait un exercice difficile, sans pour autant l'entraver :

- le rythme parfois trop rapide des échanges, ne favorise pas l'écoute et la suspension ; un rythme plus favorable est possible si tous les participants écoutent les autres; une telle écoute se produit quand tous accordent leur présence attentive à une préoccupation commune;
- le peu de compréhensibilité et d'accessibilité de certains propos dont le sens peut émerger grâce aux reformulations interprétatives, spéculatives, interrogatives;

- les tensions dans la cohabitation de différentes façons d’approfondir – tension entre différents modèles de dialogue : à deux, un à plusieurs, mode plus participatif du groupe, dilemme entre intervenir ou pas, tension entre le personnel versus l’impersonnel, tension entre intellect et ressenti, tension sous-jacente aux présupposés fédérateurs, apparemment en opposition, plus ou moins conscientisés, qui habitent les participants et qui font l’objet d’investigation de l’exercice dialogique – de telles tensions sont intrinsèques au « penser ensemble ».

La structure du dialogue offre cependant l’opportunité aux participants d’exploiter le potentiel des multiples perspectives et la richesse des effets miroirs.

CONCERNANT LES MATÉRIAUX BRUTS DE L’EXERCICE DIALOGIQUE :

Les énoncés prescriptifs, ontologiques et catégoriques risquent d’entraver l’exercice dialogique. Il en est de même pour le dogmatisme, le mode réactif, l’affrontement/la dualité et le jugement. Ce qui indique qu’une certaine rhétorique dialogique peut contribuer à rendre la pratique plus conviviale : parler de sa propre voix, respect de l’autre comme son égal pour ne pas lui imposer notre façon de voir et de faire mais pour investiguer avec lui ce qui dirige subtilement notre façon de voir et de faire. Cependant, récupérés comme matériaux premiers de l’observation du processus de penser, ces manifestations deviennent des éléments alimentant et facilitant l’exercice. Le fait de les récupérer demande aux dialoguants de mettre en pratique les essentiels de l’exercice dialogique.

CONCERNANT LES ESSENTIELS DE L’EXERCICE DIALOGIQUE :

La suspension, l’écoute, l’effet miroir immédiat et la multirationalité contribuent à faciliter la prise de conscience du processus de penser, but de l’exercice du dialogue. Ces essentiels sont en soi des défis. Le rodage de ces essentiels est facilité par les matériaux bruts de la pratique qui sont autant d’opportunités de pratique. De la mise en pratique des essentiels, émergent des réflexions et méta-réflexions qui entretiennent l’environnement dialogique et donnent sens au vécu dialogique.

CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DIALOGIQUE :

L'environnement soutenant la pratique du dialogue est celui où se développe un climat de confiance, de respect et d'ouverture à autrui. Ces éléments qui nourrissent la persévérance de la pratique du dialogue sont alimentés par les réflexions et méta-réflexions, émergeant de l'exercice dialogique, rendues possibles par les essentiels de l'exercice.

CONCERNANT LES RÉFLEXIONS ET MÉTA-RÉFLEXIONS :

Les réflexions et méta-réflexions sur le processus dialogique, c'est-à-dire les croyances, les présupposés, les tendances réactionnelles et les habitudes mentales, autant que les réflexions et méta-réflexions sur l'essence du dialogue et le processus de penser stimulent la pratique, en soutiennent la persévérance et contribuent à construire l'environnement dialogique propice à la pratique du dialogue.

Les cinq catégories sont, comme nous pouvons le constater, interreliées. Cette dynamique d'interrelations peut être illustrée par le schéma 7 de la page suivante :

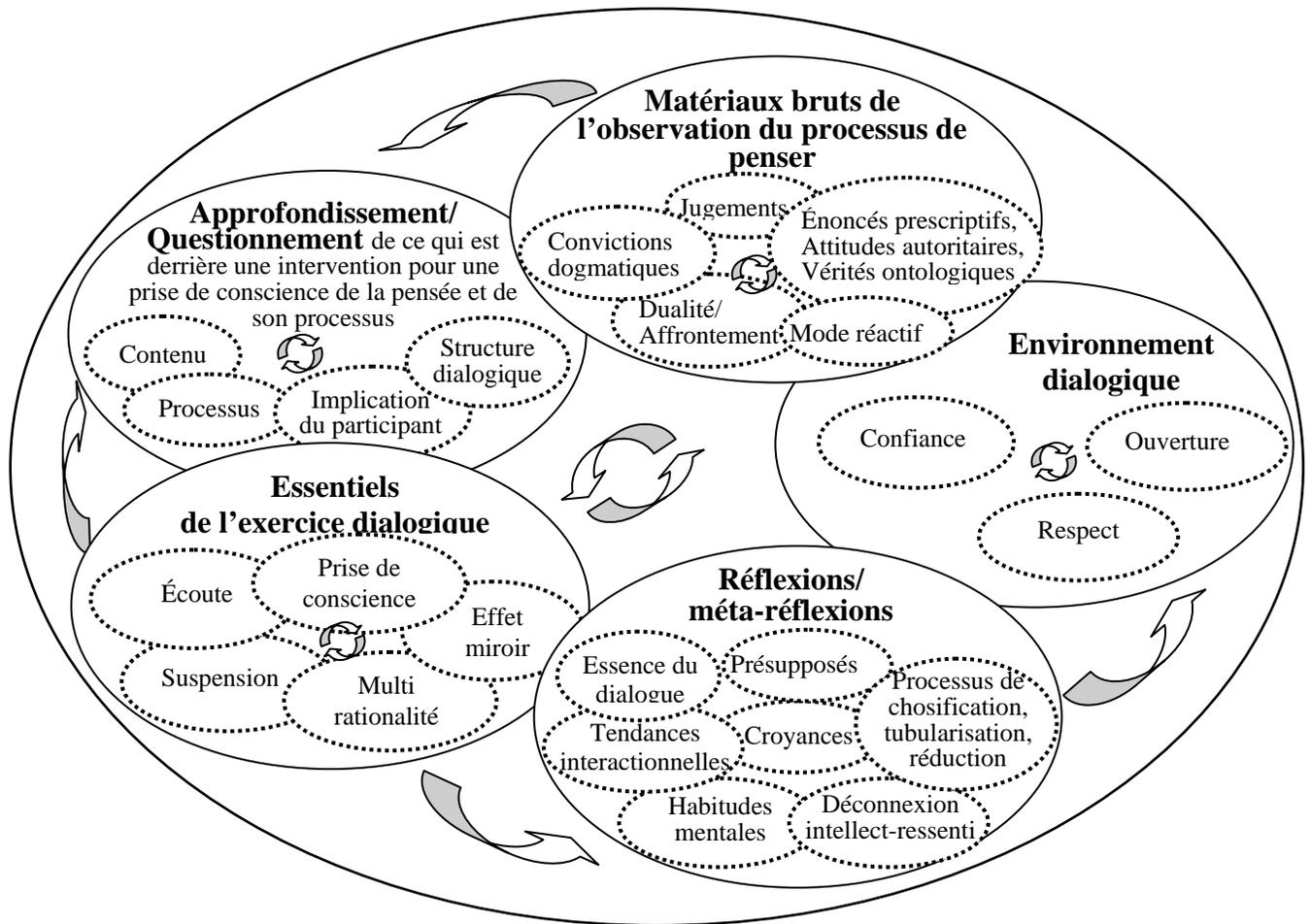


Schéma 7 : Les interrelations entre les catégories

Les interrelations indiquent certaines pistes de facilitations que nous résumons comme suit :

CONCERNANT LA FACILITATION :

L'apport d'un participant facilitateur pourrait s'avérer précieux :

- pour faire ressortir que le processus, fondamental dans le dialogue, est gratifiant : les frustrations et tensions vécues, les patterns d'interactions sont en fait autant de

- matériaux bruts de l'observation et de l'investigation du processus de penser et des prises de conscience;
- pour faire ressortir que les différents modèles de dialogue – à deux, concentrique (un à plusieurs) ou un modèle plus participatif – peuvent se déployer, dépendamment du contexte, et qu'il s'agit de ne pas être victime d'un seul modèle de dialogue;
 - pour inviter le groupe à s'approprier des interventions apparemment bloquantes, comme matériaux fertiles pour l'observation et la prise de conscience du processus de la pensée : croyances, filtres, *a priori*, présupposés, tendance interactionnelle, habitudes mentales, processus de chosification, de tubularisation; une illustration d'une telle appropriation, en contexte serait davantage bénéfique;
 - pour attirer l'attention du groupe, lors des moments de difficultés d'écoute et de suspension, sur le fait que de telles difficultés sont en fait indicatrices de quelque chose en lien avec notre processus mental et qu'il y a lieu de l'explorer; une illustration d'une telle appropriation en contexte serait davantage bénéfique;
 - pour souligner les interventions qui reflètent, comme un miroir de certains de nos processus, de nos habitudes mentales, facilitant ainsi leur prise de conscience; une illustration d'une telle appropriation en contexte serait davantage bénéfique;
 - pour faire ressortir le caractère gratifiant de la multirationalité lors de l'interprétation d'un même vécu, comme opportunité d'approfondissement des modèles mentaux et des filtres à la source de ces interprétations; une illustration d'une telle appropriation en contexte serait davantage bénéfique.

En proposant le Dialogue, Bohm souhaite que les acteurs s'offrent un laboratoire collectif pour l'observation du processus de penser, processus à la source même de certaines de nos difficultés à communiquer et à penser ensemble. À travers des séances régulières de "conversation" en grand groupe, dans un esprit de pairs, sans ordre du jour ni de but utile à accomplir, sauf celui d'observer le processus de la pensée, où aucun sujet n'est exclu, les participants ont appris à exploiter de plus en plus ce qui au départ entravait une communication entre pairs pour mettre au jour les croyances et les présupposés qui contrôlent subtilement leurs ressentis, leurs émotions, leurs pensées et leurs interactions. Dans cet environnement doté d'"un minimum de règles" et permettant "un maximum de contenus", ils s'approprient, à mesure que progresse la pratique, les régulations dialogiques

qu'a proposées Bohm : écoute, suspension, réflexion, effet miroir, multirationalité pour prendre conscience de certains présupposés, de certaines tendances interactionnelles, ainsi que de certaines habitudes mentales qui bloquent le penser et le communiquer ensemble.

« À un moment donné nous pouvons percevoir que tous nous faisons la même chose - nous demeurons exagérément attachés à la nécessité absolue de notre point de vue - lorsque nous agissons de cette façon, il n'y a aucun progrès possible. C'est alors que nous pouvons nous poser la question "Est-ce absolument nécessaire? ". [...] Lorsque la nécessité est déjouée, il y a une quantité énorme d'énergie emprisonnée - colère, rage, haine et frustration. Lorsque nous la libérons, cette énergie devient disponible et nous pouvons l'utiliser pour l'intelligence, l'amitié ou la camaraderie, et pour une participation commune. »
(Bohm & Garrett, 1990, P3 p.3-5)

L'expérimentation du dialogue s'est révélée, selon notre analyse et notre observation, un processus d'apprentissage difficile cependant actionnable : la richesse des réflexions grandissante au fur et à mesure que progressait l'expérimentation témoigne que certains participants se montrent plus vigilants aux processus "chosification/rigidification", au mode "tubularisation", au mode fragmentation/ abstraction et au mode action/réaction. Ceci dénote une plus grande sensibilité de la part des participants au mode de penser qui fragmente le penser et le communiquer ensemble.

CHAPITRE 6 :

LA CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette dernière partie du rapport de recherche, nous rappelons les grandes lignes de la démarche utilisée dans l'investigation de la pratique du dialogue de Bohm. Nous rappelons, à cet effet, les éléments essentiels de la problématique et des objectifs poursuivis, les cadres épistémologique et théorique ainsi que la démarche méthodologique, le déploiement de l'expérimentation et les principaux résultats. Nous faisons enfin ressortir les limites de notre étude pour proposer, par la suite, quelques pistes de recherche futures qui pourraient donner suite à cette recherche.

6.1 LES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'étude prend sa source dans une préoccupation qui anime plusieurs penseurs et chercheurs, dans différents domaines de la connaissance, au regard de l'état des difficultés complexes, enchevêtrées, ingérables de notre monde actuel, malgré les développements incessants des sciences et des savoirs. État qui renvoie à un questionnement sur la capacité de nos systèmes d'éducation et de nos projets éducatifs à répondre à la complexité et aux difficultés de notre monde moderne en perpétuel changement. Des réflexions sur les difficultés actuelles de notre monde émanant de plusieurs auteurs convergent vers une thèse explicative concernant notre mode d'acquisition et de production des connaissances qui, depuis plus de trois cent ans, a donné primauté à l'approche analytique, réductionniste et mécaniste. Le modèle mental fédérateur en cause est le positivisme scientifique qualifié de "réductionniste et fragmentaire", (attribué au paradigme Newton-Descartes), qui anime nos croyances et valeurs humaines, sociales et scientifiques et sous l'emprise duquel nous percevons et sélectionnons les données, les analysons, réfléchissons aux solutions, concevons les stratégies d'intervention, décidons des orientations et priorités, planifions, organisons, agissons et évaluons.

Une revue de littérature permet de retracer les courants de pensée pour apporter des concepts, des approches et outils pour aller vers une approche globale qui ressort comme orientation obligée afin de rendre compte de certaines réalités actuelles et agir efficacement dans la complexité de notre monde actuel. Malgré des tentatives telle la systémique pour tenir compte de l'ensemble ou de la totalité d'un phénomène, et trouver les moyens d'appréhender le tout, un constat "d'incomplétude" demeure quant à notre capacité de

composer avec le tout, et de dépasser le réductionnisme latent, tacite, ancré dans notre démarche analytique, fragmentaire (Skolimowski, 1988; Bertrand & Guillemet, 1991, Genelot, 1992; Reason, 1994, Morin, 1999).

C'est d'ailleurs l'avis de David Bohm qui attribua la fragmentation de l'objet par l'esprit qui le pense à notre inattention à l'attitude mentale généralisée qui prédispose l'esprit à voir les séparations entre les choses comme absolues. C'est parce que l'esprit est pris dans les schèmes conceptuels, ses modèles mentaux, qu'il est incapable d'opérer un retour réflexif sur lui-même. Il contribue, en ce sens, à la réification des idées et des concepts qui viennent, dès lors, se substituer à la réalité. En ce sens, la systémique reste incomplète tant et aussi longtemps que l'esprit ne s'est pas rendu compte de son rôle. Selon Bohm, cette prise de conscience du rôle de la pensée conduit nécessairement à l'investigation de notre processus de penser et, à son avis, l'outil devant nous permettre d'accomplir cette tâche est le dialogue. En effet, ce dernier sera à même de nous rendre sensible à nos modèles mentaux chosifiés pour les mettre au jour et éviter de prendre la carte pour le territoire (le réel lui-même), et de nous faire voir et comprendre nos réflexes habituels d'analyse, de compartimentation, d'abstraction qui, lorsque non conscientisés, amènent à la fragmentation et à l'incomplétude. Il nous permettra, en outre, de changer nos habitudes et nos habilités à interagir avec les autres. Ainsi, le dialogue se trouve être le point de départ des changements préconisés. Parce qu'il n'agit pas au niveau de notre connaissance théorique, mais plutôt de nos habitudes intellectuelles et interactionnelles, il est non seulement le chemin nous menant vers cette prise de conscience du rôle de la pensée, mais aussi il conduit à une réflexion sur le processus d'apprentissage et conséquemment sur le renouvellement de l'enseignement dans le sens préconisé par l'UNESCO : permettre à l'homme de voir le monde comme un construit auquel il participe.

Le processus dialogique que nous avons examiné dans notre recherche est une démarche d'introspection individuelle et collective dans le cadre d'une conversation libre en grand groupe qui vise l'exploration de notre processus de penser, notamment comme source de fragmentation. La démarche d'exploration réside essentiellement dans la pratique d'une attitude attentive visant à "suspendre" les pensées, les impulsions, les jugements, les opinions et les présupposés. Une telle suspension est un exercice complexe et subtil. Le

dialoguant s'approprié des échanges dans le groupe pour mettre au jour ses croyances, ses présupposés, ses valeurs et ses modèles mentaux qui dirigent ses réactions cognitives, émotives et sensibles et ses patterns d'interactions avec les autres. Il les met à découvert, mais peut aussi les voir reflétés chez les autres participants. La mise au jour des croyances, des présupposés et des patterns d'interaction permet leur remise en question et de cheminer vers plus de cohérence. Lors du dialogue, chacun des individus devient donc un miroir pour les autres. Par une pratique persévérante, le dialoguant pourrait devenir de plus en plus sensible à son processus de penser, devenir de plus en plus conscient. Il développerait une certaine attention, laquelle relève de l'esprit plutôt que de sa pensée, et permet d'aller au-delà des dualités contenu – processus et observateur – observé. En somme, le dialogue permet à la pensée d'être consciente d'elle-même, d'abolir les obstacles qui bloquent son potentiel de créativité et, enfin, de développer l'attention. Toutefois, la pratique du dialogue n'est pas sans difficultés, comme nous l'avons vu.

Les difficultés liées au dialogue ont trait principalement à son appropriation. Elles viennent, premièrement, de la confusion dans la compréhension de ce que doit être le dialogue et dans la pratique de celui-ci. Le fait que le dialogue n'ait pas été exposé synthétiquement par Bohm, qu'il n'ait pas donné de moyens efficaces pour arriver au niveau d'apprentissage que le dialogue nous propose d'atteindre ne contribue pas à faciliter la compréhension de la nature du dialogue et de sa pratique. Deuxièmement, les difficultés liées à la pratique du dialogue peuvent aussi être liées aux intentions de certains participants qui sont incohérentes avec l'esprit du dialogue. Par exemple, il arrive que certains participants aient une attitude de consommation, associant le dialogue à un produit à consommer, ou bien qu'ils se présentent à cet exercice dialogique dans le but de vendre une idéologie ou une façon de voir le monde qui leur est propre, ou encore, qu'ils se présentent à cet exercice dialogique sans avoir pris connaissance des réflexions de Bohm sur la nature de la pensée et la nature du dialogue. Ces trois types de difficultés, et d'autres encore que nous avons déjà mentionnées, avec lesquelles le groupe de dialogue doit conjuguer, nuisent à l'appropriation du dialogue par les dialoguants. Par ailleurs, les difficultés d'appropriation du dialogue sont reliées aussi à certains éléments considérés lacunaires du dialogue (cf. chapitre 1, p. 46). C'est justement la présence de ces difficultés liées à l'appropriation du dialogue qui nous ont conduit à investiguer l'exercice dialogique.

Nous sommes partis d'un présupposé à l'effet que ces difficultés inhérentes au dialogue pouvaient être surmontées. Nous avons aussi présupposé qu'une des manières d'y arriver était de récupérer les difficultés au moment même où elles étaient vécues par les participants pour les investir dans le processus dialogique. Ces présupposés nous semblent en cohérence avec le dialogue tel que conçu par Bohm. Le but que nous nous sommes donnés, « Relever les difficultés d'appropriation du dialogue au moment même où elles sont vécues par les participants pour les réinvestir immédiatement au processus du dialogue de Bohm, dans une perspective d'apprentissage » se traduit par une recherche non pas individuelle effectuée par une chercheuse, mais collaborative, une recherche-action qui met l'accent sur l'apprentissage que les praticiens ainsi que la chercheuse sont susceptibles d'effectuer dans la perspective d'une appropriation du dialogue selon l'esprit et le sens de Bohm.

En somme, c'est dans le but de faciliter sa pratique que nous avons mené notre recherche. La recherche essaie de répondre aux questions suivantes : quelles sont les difficultés vécues, qui, co-élucidées et partagées, engagent, stimulent, dynamisent ou facilitent la pratique du dialogue ? Quelles sont celles qui désengagent ? Quels sont les " insights " qui ont été partagés et qui ont facilité l'appropriation du dialogue ?

Ces questionnements visent à faire ressortir les connaissances qui puissent contribuer à faciliter l'appropriation du Dialogue de Bohm ; connaissances susceptibles d'être utiles aux participants voulant s'initier à la pratique du dialogue de Bohm, aux futurs praticiens du dialogue ou à des communautés de chercheurs intéressés par le dialogue que Bohm estime nécessaire à la santé de notre culture et de notre monde.

6.2 LES PERSPECTIVES ÉPISTÉMOLOGIQUE ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative et dans le champ épistémologique du constructivisme social. Le choix du paradigme constructiviste répond à notre préoccupation de maintenir la cohérence entre l'objet de recherche, le but de la recherche, le paradigme de recherche ainsi que la méthode et les techniques.

Le dialogue, est un construit perçu complexe (Cayer, 1996; Isaacs 1999; Pauchant ,1995); c'est un exercice permettant de mettre au jour les croyances et les présupposés, d'observer leur incohérence et les stratégies de défense utilisées pour éviter leur remise en question et entretenir leur puissance directrice sur nos pensées. En ce sens, un tel processus participe au travail épistémologique qui, constamment, fait un retour sur lui-même pour légitimer ses énoncés. Il est au cœur de la visée de la perspective constructiviste/socio-constructiviste qui reconnaît le caractère construit, récursif et évolutif de la connaissance construisant l'homme et sa communauté qui, de même, le construit. Le choix du paradigme constructiviste nous semble être en cohérence avec la nature du dialogue. Ce paradigme s'accommode mieux aux systèmes construits, complexes par ses postulats : les réalités sont multiples, construites; le connaissant et le connu sont interactifs, inséparables; seules les hypothèses circonscrites dans le temps et le contexte sont possibles; toutes les entités sont dans un état de formation simultanée mutuelle, ainsi, il est impossible de distinguer causes et effets; l'investigation est liée aux valeurs. En acceptant ces postulats qui viennent du paradigme constructiviste, nous reconnaissons le fait que nous vivons dans un univers interactif et participatif et que la vérité est construite, multiple et éphémère, toujours émergente et changeante. Nous reconnaissons que les connaissances produites dans le contexte et dans le but de l'expérimentation y sont liées. Nous reconnaissons aussi que le paradigme adopté a d'importantes implications sur la conception de notre recherche et sur sa conduite, notamment au regard de la méthode de la recherche et des critères de validité à respecter.

Le but de notre recherche étant une expérimentation du dialogue de Bohm pour contribuer à faciliter son appropriation, nous avons accordé une importance centrale aux interactions entre acteurs sociaux comme facteur favorable à une certaine multirationalité. Un tel but s'accommoderait avec les postulats du paradigme constructiviste. Des interactions entre l'objet (le dialogue) et les sujets-participants ainsi que les interactions entre ces derniers dans leur expérience du dialogue sont précisément constitutives des connaissances, ayant trait aux difficultés et aux éléments de facilitation dans la pratique du dialogue, qui émergeront. L'intersubjectivité, conséquence des interactions sociales, permet d'intégrer les diverses perspectives qui se dégagent autour des vécus qui sont perçus comme entravant et/ou facilitant l'appropriation du dialogue. Elle est susceptible de favoriser le recadrage, c'est-à-dire le processus par lequel nous modifions notre vision ainsi que notre

compréhension initiale des choses par rapport à une situation donnée, pour intégrer une vision plus adaptée, plus riche et plus viable. Ainsi, il nous semble possible que ce qui, au départ, pouvait être perçu comme une difficulté, puisse s'avérer, grâce au recadrage, favorable à l'appropriation du dialogue de Bohm.

L'étude a été orientée et soutenue par un cadre théorique et conceptuel, ainsi que par une clarification de l'esprit et du sens que Bohm donne au dialogue. Au regard du sens du dialogue, nous comprenons que l'essence de la pratique du dialogue se centre dans la pratique de l'observation de la pensée. Un tel exercice d'observation du fonctionnement de la pensée inclut notamment la forme d'une investigation collective des croyances, des présupposés et des motivations qui sous-tendent le dit, le pensé et le ressenti. Pendant cet exercice, le praticien porte attention à l'observation et à la suspension, laquelle est une réflexion sur le processus de la pensée et non pas un exercice qui vise la recherche de solutions ou bien l'atteinte d'un consensus sur quoi que ce soit. Pratiquer le dialogue, selon le sens que Bohm lui donne, revient à s'impliquer dans un processus qui est susceptible de dévoiler les "patterns"⁸² d'incohérences qui sont derrière la rigidité des croyances, des modèles mentaux et des présupposés. S'impliquer dans un tel processus, c'est accepter de devenir un miroir pour l'observation collective et de voir délibérément les autres participants comme des miroirs nous reflétant. L'observation du processus de pensée s'en trouve donc améliorée. Bohm estime que par la pratique persévérante et prolongée, nous parviendrons à un état de conscience commun, à penser ensemble d'une nouvelle manière, à un mouvement cohérent de la pensée et de la communication. Une telle cohérence se produirait à un niveau profond et tacite.

Au regard de l'esprit du dialogue, nous retenons que l'esprit que Bohm donne au dialogue se traduit dans une conversation entre égaux, pour aborder en toute liberté un sujet ou un contenu amené, non pas pour l'approfondir, mais pour investiguer les valeurs, les croyances et les modèles mentaux qui sous-tendent les opinions et les sentiments exprimés. Les participants prennent alors conscience qu'en permettant l'écoute de tous les points de vue, qu'en les défiant sans vouloir faire gagner le sien, le dialogue permet d'être dans un même

⁸² Nous retenons délibérément le vocable anglais "pattern" qui renvoie à des configurations de comportements répétitifs, désignées sous divers vocables français tels "schémas comportementaux" ou

contenu de conscience et permet, de ce fait, d'apprendre à penser et à communiquer ensemble, de façon créative et cohérente. Une telle pratique autorise à la fois un vécu individuel et collectif et une observation/ interprétation/ réflexion sur ce vécu. C'est un cheminement et une appropriation progressive du potentiel du dialogue. La vision du dialogue expérimenté ne cesse de s'approfondir et de s'enrichir à mesure qu'avance la pratique. En ce sens, le dialogue est un apprentissage.

Par ailleurs, en décidant de concevoir le dialogue de Bohm comme un système d'activités humaines (SAH), nous avons pu rallier à la fois la perspective épistémologique dans laquelle nous avons étudié le dialogue, son esprit, le sens que Bohm lui attribue ainsi que l'aspect « apprentissage » que nous cherchons à faire prédominer dans notre recherche. En effet, la théorie des systèmes d'activités humaines (SAH) indique de retenir que ces systèmes, souvent qualifiés de systèmes souples, sont tributaires des perceptions, des opinions et des valeurs des individus qui en font partie. Elle nous donne, ce faisant, des principes directeurs pour envisager ce qui constitue le système d'activités humaines : les principes du reliquat non résolu, celui du baby system, celui de l'apprentissage émergent et celui de la réflexion-dans-l'action. La règle du “ reliquat non résolu ”, lorsque l'on traite avec la complexité, reconnaît qu'il y a toujours un aspect d'un système complexe que l'on n'a pas saisi. Elle permet ainsi d'éviter la prétention à la certitude et impose un mode de pensée désormais tourné vers la prise en compte de l'incertitude et de l'aléa. La perspective du “ baby system ” nous indique l'idée d'ouverture, de souplesse, d'apprentissage et d'adaptation continue en fonction des interactions et des contraintes de l'environnement. Elle indique à la chercheuse de ne pas viser à régler définitivement une solution dite “ problématique ”, ni à vouloir éradiquer une difficulté, mais à être vigilante vis-à-vis l'appropriation des difficultés pour mieux pratiquer le dialogue. La théorie des systèmes d'activités humaines complexes indique aussi de miser sur l'idée d'apprentissage émergent plutôt que d'un apprentissage planifié, où, dans un mouvement d'alternance continue et progressive, les savoirs des acteurs constituent le point de départ à partir duquel s'insèrera l'introduction des connaissances susceptibles d'améliorer de façon continue le cours des choses. Elle demande de privilégier la réflexion-dans-l'action qui

“tendances comportementales” (Sanogo, 2001) ou des “patrons” comportementaux (Lapointe, 1997, 2000).

permet de tirer de l'action elle-même certains caractères dont elle assure la réflexion sur des actions ou des opérations de niveau supérieur. Une telle réflexion-dans-l'action constitue en fait une reconstruction sur un nouveau plan, au cours de laquelle la prise de conscience des processus d'une construction antérieure est possible et favorise, lorsque nécessaire, un recadrage ou une évolution de la pratique du dialogue de Bohm. Or, sous cette perspective, le résultat du dialogue et le type d'apprentissage qu'il favorise deviennent plus clairs : le dialogue favorise l'émergence de l'apprentissage de niveau 3.

L'incursion dans les écrits de différents auteurs sur l'apprentissage 3 nous a permis de retenir que ce dernier s'avère précieux au niveau individuel, en permettant l'accès au changement profond dans la capacité d'apprendre, de se changer et de se recadrer. Il permet au sujet d'apprendre à orienter son apprentissage de sorte que les apprentissages déjà acquis ne constituent pas un frein à ce qui est à apprendre. Nous comprenons aussi que l'esprit, rendu au niveau de l'apprentissage 3, est libéré des contraintes qu'imposent la rigidité des paradigmes et des visions du monde. Ayant compris leur nature arbitraire, il est capable de regarder attentivement au-delà des frontières des différents cadres paradigmatiques. L'esprit rendu au niveau d'apprentissage 3 est libre et attentif à ce qui est. Il peut mieux évaluer les prémisses de son agir et, ainsi, mieux les recadrer. Ce niveau d'apprentissage implique une capacité de désapprentissage et de renouvellement de ce qui constitue nos habituels référents d'action, pour penser de façon créative plutôt que réactive. Nous retenons que le niveau d'apprentissage 3 renvoie à plusieurs dimensions : l'attention ou la présence attentive au contexte ; la sensibilité à ses présupposés, à ses prémisses qui fondent l'interprétation et l'agir ; la capacité de retour sur soi pour réfléchir sur les processus qui les créent ; la capacité de s'en distancier, pour permettre leur remise en question, ce qui est susceptible d'amener à un recadrage ou à un enrichissement ; la capacité d'ouverture et d'acceptation de la différence et de la diversité ; un niveau de conscience plus élevé. L'ensemble de ces dimensions contribue à la qualité d'un esprit recadrant, auto-réflexif et sensible aux prémisses et présupposés qu'il utilise au moment où il les utilise ; il devient alors un esprit souple, c'est-à-dire capable de penser de façon créative et cohérente, et de penser ensemble, tant au niveau individuel que collectif. Nous retenons qu'apprendre au niveau 3 ne peut se faire tout seul et que le dialogue se présente comme une approche sécuritaire pour y arriver.

6.3 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie de recherche utilisée épouse les contours d'une recherche-action particulière, collaborative qu'est la recherche-action/apprentissage. Le modèle de Desgagné et des chercheurs du CIRADE (1997) convenait on ne peut mieux à notre recherche puisqu'il répond aux besoins commandés par la nature de notre entreprise, qui est une recherche – formation – apprentissage qui s'accomplit en collaboration avec les participants à notre projet. Or, en éducation, la recherche-action se distingue des autres types de recherches du fait qu'elle se veut aussi un effort constant de réflexion, effectué par le chercheur, sur son action en vue de l'améliorer et, ainsi, d'accroître sa connaissance. Elle permet ainsi une compénétration du chercheur et des sujets participants à la recherche, une interrelation entre le sujet entreprenant l'étude et l'objet de la recherche ; elle permet, en définitive, une recherche collaborative. Et c'est pour cette raison que le modèle de Desgagné et des chercheurs du CIRADE (1997) nous semblait approprié. Il répondait à la nature de notre entreprise en ce qu'il repose sur des bases conceptuelles se traduisant dans les trois énoncés structurants suivants : 1- l'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ; 2- elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ; 3- elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

Le concept de co-construction entre partenaires met en première place les praticiens dans la construction de cette connaissance et repositionne par le fait même le rôle du chercheur. Sur le plan de la recherche, il demande au chercheur de solliciter la collaboration des praticiens pour investiguer un objet de recherche et mettre en place le dispositif nécessaire à la cueillette et à l'analyse des données en vue d'une production de connaissances. Aussi, sur le plan de la formation, il demande au chercheur de proposer aux praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, ce qui est susceptible de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement (Desgagné, 1997, p. 336). De ceci, découlent les exigences à l'endroit du chercheur : l'effort et l'attention tant au niveau de la recherche qu'au niveau de la formation. Le concept de médiation, entre communauté de recherche et communauté de pratique, met en relief la nécessaire

interdépendance entre praticiens et chercheurs en vue d'assurer la viabilité et la mise en application des découvertes de la recherche. Il permet au chercheur de se mouvoir dans le monde de la recherche et de la pratique, c'est-à-dire de faire en sorte que les connaissances qui vont se construire soient le produit d'un processus de rapprochement entre théorie et pratique.

En mettant en application notre compréhension des fondements de cette approche, et en suivant les recommandations que Bohm fait au regard de la constitution d'un groupe de dialogue ainsi que les diverses considérations qu'il a exprimées quant à la pratique du dialogue, nous avons conçu une expérimentation sur une période prolongée d'un an avec un groupe prévu d'au moins 15 participants s'engageant à explorer le dialogue. La conception de l'expérimentation prévoyait un séminaire de recrutement explicitant le dialogue, l'esprit et le sens que Bohm lui attribue ainsi que la démarche de recherche, afin de solliciter la collaboration des acteurs prêts à expérimenter le dialogue de Bohm. La conception incluait aussi une phase de négociation, avec les participants, sur les enjeux de la recherche pour convenir avec eux d'une zone de participation qui soit conviviale avec leurs contraintes de vie quotidienne et qui assure la collecte des données nécessaires. Enfin, la conception incluait, comme nous l'avons vu, l'établissement d'un protocole visant à stimuler la réflexion des acteurs pendant leur pratique et sur leur pratique du dialogue. Cette instrumentation fait partie du registre de la recherche auquel s'ajoutent les modalités négociés avec les participants au regard de la collecte des données qui sont nécessaires à l'étude.

Au regard du registre de la formation, l'application de la méthodologie nous a permis de nous assurer, en premier lieu, que les participants disposent d'un savoir cognitif ou de la connaissance propositionnelle et théorique du dialogue de Bohm. Le séminaire de recrutement se présentait comme un élément fondamental à la construction d'un tel savoir, tout comme une banque de ressources documentaires ayant trait au dialogue de Bohm et aux outils supportant la pratique. Conçu comme un système embryonnaire, la banque contenait des documents de base que sont les textes essentiels de Bohm (1986, 1991), de Cayer (1996), d'Isaacs (1993, 1999) et les outils de la discipline des modèles mentaux de Senge & al. (1994), les outils supportant la réflexion des acteurs pendant leur pratique et

sur leur pratique, diffusés sous format électronique et sur papier. Il a aussi été prévu qu'elle s'enrichisse avec toutes les ressources documentaires considérées comme susceptibles de contribuer au cheminement des participants dans leur appropriation du dialogue. La banque des ressources faisait partie du registre de formation qui englobait par ailleurs les données concernant les participants à l'expérimentation : les fiches portant sur les données socio-démographiques des participants, les raisons qui les poussaient à participer à l'expérimentation du dialogue, leurs intentions et leurs attentes, leur engagement et leurs contraintes ainsi que leur journal de réflexion sur l'apprentissage réalisé. Il contenait aussi les observations et les réflexions de la chercheuse et des facilitateurs sur les difficultés perçues et les apprentissages réalisés ainsi que sur les activités de formation d'appoint à dispenser si nécessaire. Au regard du registre de formation, il s'agissait aussi de s'assurer des ressources susceptibles de faciliter la construction d'un savoir pratique. Aussi la présence de facilitateurs aguerris de la pratique du dialogue fut prévue dans la conception de l'expérimentation. Ces derniers provenaient du groupe Dialogue-Québec, qui pratique le dialogue depuis 6 ans. Leur participation aux séances de dialogue et aux séances de travail de la chercheuse suite à chaque séance de dialogue a permis de concrétiser le troisième fondement de la recherche collaborative : la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

La méthode recherche – formation précise, dans son concept de co-construction, que l'interaction chercheur – praticiens ne peut pas prendre la forme d'une relation où le chercheur a le haut du pavé par rapport aux praticiens. Ces derniers sont considérés comme co-chercheurs dans le sens de Desgagné (Op. cit.). La forme d'interaction que nous avons constamment privilégiée fut d'abord de maintenir notre observation sur le vécu émergent lors des séances de dialogue, pour ensuite partager nos réflexions et mettre en exergue des savoirs théoriques que nous soupçonnions pertinents pour le cheminement de la pratique du dialogue, essentiellement lors des séances post-dialogue et dans les comptes-rendus ainsi que dans leurs annexes.

À l'appui du modèle de recherche-formation, nous avons aussi emprunté du modèle d'investigation coopérative humaine développé par Reason & al. (1981-1994), qui prend davantage en compte la vulnérabilité personnelle et interpersonnelle des participants

s'engageant dans une recherche-action où ils sont exposés à la fois à la réflexivité, à l'apprentissage et à l'action, le principe directeur suivant : toute recherche doit être effectuée pour le bien-être des humains. Ainsi, nous pensions que la conduite du chercheur devait accorder la primauté à une « recherche effectuée avec les êtres et non sur les êtres ». Ce principe directeur est accompagné d'un appui, c'est-à-dire d'une écoute attentive aux besoins des participants, que la chercheur offre à tous les participants, selon qu'ils en ressentent la nécessité.

Notre analyse de contenu, une fois l'expérimentation terminée, a privilégié l'analyse inductive, sans imposer des attentes préalables quant à l'objet sous investigation. Nous avons essayé de comprendre les multiples relations entre les dimensions qui émergent des données sans hypothèses *a priori*. En donnant primauté à l'approche inductive, une sensibilité constante au contexte des données nous a habité, permettant de maintenir un focus sur les interdépendances non réduites autant que possible à un nombre restreint des variables discrètes et linéaires. La méthodologie du traitement des données que nous avons suivie comprenait une sélection des verbatims aux fins de l'analyse de contenu, puis, en nous inspirant du modèle d'analyse mixte de L'Écuyer (1990), nous avons procédé à un découpage du contenu du discours en unités de sens, et un regroupement en catégories des énoncés ayant un sens similaire afin de mettre en évidence les caractéristiques des difficultés et des éléments de facilitation émergents.

6.4 LE DÉPLOIEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Cette dernière se déploya de manière collaborative dans ses principales étapes de recrutement et de planification.

En premier lieu, la participation des premiers candidats intéressés, des facilitateurs ainsi que de nos directeur et co-directeur de thèse au recrutement permit une inscription de 33 participants au séminaire de recrutement. Le professeur Cayer, qui a connu Bohm et fait une exploration du dialogue dans le cadre de sa propre thèse doctorale, a animé la première journée du séminaire. Afin de poser les premiers jalons de la formation d'un authentique groupe de dialogue et permettre d'éviter le plus possible tout dérapage quant au sens de la démarche de ce processus, le professeur Cayer a présenté les intentions de Bohm lorsque ce

dernier a élaboré le dialogue ainsi que ses hypothèses fondamentales sur les racines profondes de nos incohérences, des crises de nos sociétés et de nos difficultés à penser et à communiquer ensemble (la pensée et son processus). La présentation de Cayer contenait donc une description du dialogue. Cayer a aussi animé des activités permettant aux participants de contacter de façon expérientielle les dimensions abordées. Enfin, la chercheure a présenté la méthode de recherche collaborative et les exigences de participation à l'expérimentation du dialogue.

En second lieu, il fut question de la co-situation d'« une zone de participation » qui soit conviviale et viable pour les participants. Nous décidâmes que la pratique du dialogue s'effectuerait pendant 2 heures et qu'elle serait suivie d'un retour post-dialogue (45 minutes à 1 heure). Nous laissâmes aussi à la discrétion des participants le partage de leur cheminement personnel avec la chercheure. Ce partage volontaire pouvait, par ailleurs, se faire par l'écriture d'un journal réflexif ou bien par la grille, ayant trait aux difficultés susceptibles d'être vécues par les participants, initialement préparée par la chercheure.

En troisième lieu, un calendrier des séances de dialogue fut établi. Nous prîmes alors soin d'éviter tout conflit d'horaire possible.

Ensuite, l'emplacement physique de l'expérimentation fut décidée. C'est le local des AmiEs de la Terre qui fut choisi. Ce local permis d'accentuer notre lien avec le groupe Dialogue-Québec, c'est-à-dire le principal groupe de dialogue à Québec, puisque nous utilisons leur local.

Par ailleurs, une grille de facilitation, préparée conjointement par la chercheure et par une participante, madame Loesha Lavoie, fut soumise aux directeur, au co-directeur et à la conseillère de notre thèse puis ajustée suite aux commentaires de ces derniers. Elle fut ensuite co-située avec l'équipe des facilitateurs, composée de Messieurs Clément Sirois, Gérard Ruelland, Michel Leclerc et de Madame Carole Sierpien.

En accord avec les réflexions de Bohm, le processus de recrutement, se terminant avec le séminaire portant sur le sens et l'esprit du dialogue, a permis la constitution d'un groupe de 28 participants ayant le goût d'explorer individuellement et collectivement le processus de

penser, engagées librement et authentiquement à persévérer dans une pratique régulière du dialogue. Aussi, ce processus de recrutement initia une expérimentation du dialogue qui se déroula sur une période de 8 mois, avec 17 séances de dialogue dont trois furent, comme convenu, des intensives.

Au regard des thèmes des séances de dialogue, les deux premières séances, tel que planifiée initialement en conformité avec ce que préconisait Bohm, ont porté sur différentes notions sous-jacentes à la pratique du dialogue. Dès la troisième séance, nous décidâmes de ne planifier aucun sujet devant faire l'objet de la discussion. Des thèmes des 4^e, 5^e, 11^e et 14^e séances, en lien avec le Dialogue de Bohm, ont été induits par les participants eux-mêmes, ce qui révèle, à notre avis, un certain besoin de clarification ressentis par le groupe au sujet de l'esprit et le sens que Bohm donne au dialogue.

Au regard de la facilitation, l'expérimentation a bénéficié du support de plusieurs facilitateurs, tel que proposé par Bohm. Monsieur Michel Leclerc s'occupa des facilités logistiques pour l'expérimentation. Toutefois, cette tâche fut effectuée par Madame Loesha Lavoie et Monsieur Bernard Vallée pour ce qui a trait aux intensives du dialogue. Messieurs Clément Sirois et Gérard Ruelland ainsi que Madame Carole Sierpien, ayant tous une longue expérience dans le dialogue, ont agi comme participant(e)s-facilitateur(e)s, par leur présence attentive et leurs interventions "modèle". Monsieur Sirois anima par ailleurs le retour post-dialogue. La chercheuse, appuyée par son directeur de thèse, a agi comme porteuse de la pensée de Bohm, tel qu'introduite par son co-directeur de thèse, le professeur Cayer lors du séminaire sur le Dialogue. L'orientation communément partagée par l'équipe des facilitateurs au regard de la facilitation a été celle préconisée par Bohm : un guide qui doit être discret et qui doit limiter ses interventions le plus tôt possible. L'équipe des facilitateurs s'est aussi concentré autour de la notion d'"empowerment" du participant, favorisant ainsi l'idée que la facilitation n'est pas la seule affaire des facilitateurs mais pourrait, à mesure qu'avance l'expérimentation, être une contribution des participants. Cette position est congruente avec ce que nous comprenons du Dialogue de Bohm. Enfin, l'expérimentation a reçu un support constant et substantiel des facilitateurs.

L'expérimentation, par son caractère participatif et collaboratif, donne place première aux praticiens. Cette orientation de base de la méthode de recherche adoptée, conjuguée avec

l'alignement de la facilitation, a sans doute favorisé l'émergence de facilitateurs naturels. Plus d'un participant ont contribué à stimuler la réflexion au regard des difficultés rencontrées et ainsi à faire évoluer une situation considérée au départ comme entravante vers un vécu compris comme un tremplin pour l'exercice d'observation du processus de la pensée, favorisant d'une façon ou d'une autre le cheminement du groupe dans le processus dialogique qu'il expérimente.

Au regard de la participation, soulignons qu'après les 4 premières séances, le nombre de participants stables fut établi à 25. La moyenne calculée au regard du nombre de participants présents à chaque séance s'élève à 21, ce qui donne un pourcentage moyen de présence de 83,5%.

De l'avis des facilitateurs tout comme de celui des participants présents à la dernière séance de dialogue, l'expérimentation a été une expérience réussie au point de vue de la participation, de la persévérance et du cheminement que chacun individuellement a pu vivre comme processus dialogique, mais aussi d'un apprentissage collectif du dialogue. Selon Monsieur Sirois, le groupe " Dialogue-Recherche " est " allé plus loin " que le groupe Dialogue-Québec.

Au regard des données générées, soulignons que la masse de données recueillies dans le cadre de l'expérimentation est volumineuse. Elle comprend le compte rendu du séminaire d'alignement à l'esprit et au sens du Dialogue de Bohm, diffusé à chaque personne ayant participé au séminaire ; les verbatims des rencontres de dialogues et du partage collectif post-dialogue ; les notes recueillies par la chercheuse suite à la mise en commun des notes de terrain des facilitateurs, prises après chacune des séances de dialogue, les comptes rendus des séances de dialogue incluant les observations de la chercheuse ainsi que les annexes proposant une " explicitation " de certains éléments théoriques du dialogue de Bohm.

En somme, l'expérimentation fut révélatrice de l'impact de certains instruments, mis en œuvre pour rendre possible la recherche – action, sur la persévérance de la pratique du dialogue. Par exemple, le retour post-dialogue fut perçu par certains participants comme bénéfique au processus auquel ils s'engageaient. Le compte rendu fut considéré par certains

participants comme d'un apport non négligeable à la prise de conscience de leur processus de penser et de leurs modèles mentaux, tout comme à la qualité de leur écoute. L'usage du courrier électronique par la majorité des participants a facilité les échanges et a permis l'instantanéité de la transmission et de la réception des partages, des réflexions et des rétroactions. Ceci a d'ailleurs contribué à créer une riche dynamique supportant le groupe dans son expérimentation du processus dialogique.

6.5 LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

L'analyse de contenu portant sur les verbatims choisis pour leur richesse à l'égard de notre problématique de recherche nous a permis de clarifier diverses dimensions relatives aux difficultés de la pratique du dialogue. Le focus sur les interrelations lors de cette analyse nous a permis de dégager cinq catégories interreliées de difficultés de la pratique du dialogue et certaines pistes de facilitation. Nous prenons un moment pour les passer en revue.⁸³

Nous retenons essentiellement de la catégorie QUESTIONNEMENT/APPROFONDISSEMENT les aspects suivants :

- Un contenu, ou un thème, qui intéresse et qui touche les participants est susceptible de faciliter l'exercice du dialogue. Cependant, le focus sur le contenu peut détourner du questionnement et entraver le bon déroulement de l'exercice du dialogue qui, nous ne saurions insister davantage sur ce point, est une observation et un questionnement du processus de penser.
- Quand l'acteur s'engage au dialogue comme participant à un processus, pour le vivre et partager ses réflexions et méta-réflexions, le dialogue se révèle un exercice susceptible de faire émerger des " insights " et des prises de conscience du processus de penser. Lorsque le participant s'implique dans le processus, il lui est plus aisé de ne pas éviter ce qui se manifeste, de prendre le risque, d'accepter la confrontation et de s'appropriier le vécu comme matériau nourrissant la pratique. Le courage pour confronter, sans vouloir s'imposer de quelconque manière, et être confronté, l'authenticité pour parler de

⁸³ Nous avons décidé, pour ce faire, de présenter schématiquement cette petite synthèse pour en faciliter la

sa propre voix, l'ouverture à une remise en question possible et l'acceptation d'une certaine vulnérabilité sont autant de qualités qui se renforcent avec la pratique. L'implication du participant permet d'approfondir le questionnement et la réflexion sur le processus de penser.

- Certains participants trouvent difficile le fait que le dialogue s'exerce en grand groupe, en l'absence de règles et d'agenda. Nous avons effectivement vu que ceci faisait émerger des difficultés qui créaient, par la suite, des tensions entre les participants. En revanche, la présence du grand groupe ainsi que l'absence de règles et d'agenda offrent l'opportunité aux participants d'exploiter le potentiel des multiples perspectives et la richesse des effets miroirs pour prendre conscience du processus de penser individuel et collectif.

Nous retenons essentiellement de la catégorie MATÉRIAUX BRUTS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE les aspects suivants :

- Les énoncés prescriptifs, ontologiques et catégoriques risquent d'entraver l'exercice dialogique. Il en est de même pour le dogmatisme, le mode réactif, l'affrontement/la dualité et le jugement. L'expérimentation indique qu'une certaine rhétorique dialogique peut contribuer à rendre la pratique plus conviviale : parler de sa propre voix ainsi que respecter l'autre comme son égal, c'est-à-dire ne pas lui imposer notre façon de voir et de faire, influencent subtilement notre façon de voir et de faire.
- Cependant, récupérées comme matériaux premiers de l'observation du processus de penser, ces manifestations deviennent des éléments alimentant et facilitant l'exercice. Le fait de les récupérer demande aux dialoguants de mettre en pratique les essentiels de l'exercice dialogique.

Nous retenons essentiellement de la catégorie ESSENTIELS DE L'EXERCICE DIALOGIQUE ce qui suit :

- La suspension, l'écoute, l'effet miroir immédiat et la multirationalité contribuent à faciliter la prise de conscience du processus de penser. Ces essentiels sont en soi des défis. La mise en pratique de ces essentiels est facilitée par les matériaux bruts de la

pratique. Avec l'exercice de ces essentiels, ce qui est considéré dans un premier temps comme un obstacle au dialogue devient, en second lieu, une opportunité de pratique du dialogue.

- De la mise en pratique des essentiels, émergent des réflexions et méta-réflexions qui entretiennent l'environnement dialogique et donnent sens au vécu dialogique.

Nous retenons essentiellement de la catégorie L'ENVIRONNEMENT DIALOGIQUE les éléments suivants :

- L'environnement soutenant la pratique du dialogue est celui où se développe un climat de confiance, de respect et d'ouverture à autrui. Ces éléments, qui nourrissent la persévérance de la pratique du dialogue, sont alimentés par les réflexions et méta-réflexions, émergeant de l'exercice dialogique, rendues possibles par les essentiels de l'exercice et par l'implication du participant. L'environnement dialogique et pratique du dialogue sont en interrelations récursives.⁸⁴

Nous retenons essentiellement de la catégorie RÉFLEXIONS ET MÉTA-RÉFLEXIONS ce point :

- Les réflexions et méta-réflexions sur le processus dialogique, c'est-à-dire sur les croyances, sur les présupposés, sur les tendances réactionnelles et sur les habitudes mentales, autant que les réflexions et méta-réflexions sur l'essence du dialogue et le processus de penser, stimulent la pratique, en soutiennent la persévérance et contribuent à construire l'environnement dialogique propice à la pratique du dialogue. Une rhétorique inclusive favorise l'appropriation des réflexions pour un meilleur cheminement dans le processus dialogique.

Les cinq catégories sont interreliées. Leurs interrelations indiquent certaines pistes de facilitation que nous recommandons aux facilitateurs du dialogue :

- faire ressortir, en contexte, que les vécus émergeant du dialogue sont gratifiants : les frustrations et les tensions vécues, les patterns d'interactions sont en fait autant de matériaux bruts de l'observation et de l'investigation du processus de penser et des

prises de conscience, comme le disait justement Pauchant (1995, p. 222), « *le dialogue est un processus résolument lent, sinueux, et parfois mystérieux dont la visée est à plus long terme* » ;

- faire ressortir que les différents modèles de dialogue – à deux, plusieurs à un, ou un modèle plus participatif – peuvent se déployer, dépendamment du contexte, et qu’il s’agit d’être vigilant pour ne pas être victime d’un seul modèle de dialogue ;
- s’approprier des interventions apparemment bloquantes, telles les énoncés prescriptifs, les énoncés ontologiques, les attitudes autoritaires, le mode réactif, les moments de dualité et d’affrontement, non pour apporter des pistes de solutions, mais en vue d’observer et de prendre conscience du processus de la pensée, c’est-à-dire des croyances, des filtres, des *a priori*, des présupposés, des tendances interactionnelles, des habitudes mentales ainsi que des processus de chosification et de tubularisation qui l’habitent. Une telle illustration d’appropriation en contexte servirait d’exemples de la pratique du dialogue;
- Attirer l’attention du groupe, lors des moments de difficultés d’écoute et de suspension, sur le fait que de telles difficultés sont en fait indicatrices de quelque chose en lien avec notre processus mental et qu’il y a lieu de l’explorer. Une illustration d’une telle appropriation en contexte, servant de modèle, serait davantage bénéfique ;
- Souligner les interventions qui reflètent, comme un miroir, certains de nos processus et certaines habitudes mentales. Ceci contribue à faciliter leur prise conscience ;
- Faire ressortir le caractère gratifiant de la multirationalité lors de l’interprétation d’un même vécu, comme opportunité d’approfondissement des modèles mentaux et des filtres à la source de ces interprétations. Une illustration d’une telle appropriation en contexte servirait de modèle de la pratique du dialogue.

En somme, notre observation participante et prolongée nous indique qu’une rhétorique inclusive, dialogique dans le sens de Burbules (1993, p. 8)

« Dialogue is guided by a spirit of discovery, so that the typical tone of a dialogue is exploratory and interrogative. It involves a commitment to the process of communicative interchange itself, a willingness to "see things through" to

⁸⁴ Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit. (Morin, 1990, pp. 99-100).

some meaningful understandings or agreements among the participants. Furthermore, it manifests an attitude of reciprocity among the participants: an interest, respect, and concern that they share for one another, even in the face of disagreements. »

est essentielle dans la facilitation de la pratique du dialogue.

6.6 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Étant donné la durée de pratique du dialogue suggérée par Bohm, c'est-à-dire au moins un an ou deux, de manière à ce que celle-ci soit susceptible de produire des changements au niveau tacite du processus de la pensée, il nous semble tout à fait raisonnable de postuler que les connaissances qui ressortent de notre expérimentation ne peuvent être que partielles. Cette limite s'ajoute à la nature complexe de l'objet d'investigation. En agissant dans la complexité, nous acceptons qu'il y aura toujours quelque chose qui nous échappe, et reconnaissons l'incomplétude des connaissances qui en résultent.

Mentionnons, par ailleurs, que l'analyse de contenu, en cohérence avec le but de la recherche, a été circonscrite aux verbatims choisis et à la triangulation des données ; celle-ci s'est effectuée avec les données générées en séances et les observations et notes en tant que participante. Les verbatims des séances de dialogue et post-dialogue présentent l'avantage de refléter, dans le vif, ce qui a été vécu comme des difficultés, ce qui a été récupéré comme matériaux nourrissant la pratique du dialogue et comme matériaux le facilitant dans le sens et l'esprit de Bohm. Ils présentent par contre une certaine limite due à la nature même de l'exercice : nous n'avons pas le témoignage de chacun et de tous mais seulement celui des participants ayant pris parole.

Aussi, le traitement des données des verbatims porte inéluctablement en son sein une forme de réductionnisme ou de sélectivité qui ne peut garantir la prise en compte exhaustive du phénomène d'émergence caractérisant le processus sous investigation. Nous avons vécu, lors de l'analyse des données, le sentiment que les outils dont nous disposons ne peuvent nous permettre de composer adéquatement avec la complexité. Pour limiter l'impact de ce réductionnisme sous-jacent à toute technique d'analyse, nous avons fait appel à notre observation prolongée en tant que participante, et procédé à la validation des catégories et

de leurs interrelations avec 5 sujets-participants assidus. En faisant appel à la mémoire du vécu des séances, en tant que participante et aussi à tout le matériel d'observations et d'échanges avec les participants, nous pensons avoir limité les effets réducteurs inhérents au traitement des données ; en outre, la mise à contribution de certains participants dans le processus d'interprétation des données réduit le biais de la subjectivité interprétative.

6.7 LES AVENUES DE RECHERCHES FUTURES

Nous livrons ici des réflexions qui ont émergé au cours de notre observation participante ainsi que celles qui ont émergé de notre analyse du contenu, pour dégager lorsqu'il y a lieu, des pistes de recherche ultérieure sur l'appropriation du dialogue de Bohm.

6.7.1 Le dialogue et l'apprentissage à bien penser

L'expérimentation a permis aux participants, et ce à des degrés divers, la prise de conscience de certains processus qui maintiennent notre façon de penser dans son mode actuel d'opération. En prenant conscience de tels processus imbriqués dans son mode de penser actuel et de ses impacts sur l'agir et le penser individuel et collectif, le participant trouve son intérêt dans l'apport d'une sensibilité et d'une attention accrue à son propre processus de penser. L'acte de porter une attention à ce qu'on pense au moment où on le pense semble constituer un exercice susceptible d'éviter ou d'amoindrir les automatismes du penser. Est-ce plausible qu'une sensibilité accrue par la pratique d'observation persévérante du processus de penser permettra d'être plus conscient du réductionnisme ancré qui fragmente ou du moins, permettra d'amoindrir les processus de chosification, de tubularisation, de fragmentation, de compétition, et le mode réactif ? Notre réponse tend vers le oui, reposant sur l'observation des nouvelles sensibilités manifestées par certains participants lors des dernières séances de dialogues de l'expérimentation prolongée. Cependant, il nous semble imprudent de conclure de façon ferme. Il serait plutôt raisonnablement plausible d'estimer que la pratique persévérante et sérieuse du dialogue de Bohm pourrait être une introduction à la formation d'un esprit recadrant, auto-conscient et auto-réflexif. La pratique du dialogue semblerait alors, pour revenir à la problématique générale de notre étude, être une " approche " susceptible de contribuer au passage du mode

de penser trop analytique et réductionniste à la reliance, un mode de pensée qui relie et qui affronte la mouvance et l'incertitude, prôné par Morin (1990, 1999, 2000) pour l'Éducation au XXI^e siècle. Notre appréciation rejoindrait alors notamment celle de Marchand (2000) et de Patenaude (1996, 2000) pour qui, s'habituer au dialogue permettrait de développer des compétences réflexives et éthiques et surtout celle de Pauchant (2002) qui, dans son récent livre, *Guérir la santé - Dialogue de groupe sur le sens du travail, les valeurs et l'éthique dans le réseau de la santé*, estime que

[...], les groupes de dialogue permettent le développement d'une démarche scientifique originale.

[...] Certains auteurs ont défini ce type de démarche comme étant dialogique. Par exemple, le sociologue français Edgar Morin [1990, p. 191], fort connu pour ses travaux sur la complexité, écrit : *"Aujourd'hui, la présence de la dialogique de l'ordre et du désordre nous montre que la connaissance doit essayer de négocier avec l'incertitude. Cela veut dire du même coup que le but de la connaissance n'est pas de découvrir le secret du monde, ou l'équation maîtresse, mais de dialoguer avec le monde. Donc, premier message : "Travaille avec l'incertitude". Le travail avec l'incertitude trouble beaucoup d'esprits mais il en exalte d'autres : il nous incite à penser aventureusement et à contrôler notre pensée. Il nous incite à critiquer le savoir établi qui, lui, s'impose comme certain. Il nous incite à nous auto-examiner et à tenter de nous auto-critiquer nous-mêmes"*. (Pauchant et Collaborateurs, 2002, pp.33-34)

Dans le processus dialogique où la suspension est centrale, le sujet praticien s'inclut dans ce qu'il observe, pour élucider les intentions, les émotions, les prémisses, les croyances, les présupposés qui guident sa perception, son interprétation et sa pensée/réflexion. Ce faisant, il est sur la voie favorable à l'autocritique de sa rationalité qui devient ainsi ouverte, vigilante aux pièges de la rationalisation qui elle, est close et germe de non apprentissage, comme l'a prôné Morin (1999, p. 59; 2000, pp. 21-22).

« La rationalité ne dispose donc pas du pouvoir suprême. Elle est une instance, concurrente et antagoniste aux autres instances (affectivité et pulsion) d'une triade inséparable, et elle est fragile : elle peut être dominée, submergée, voire asservie par l'affectivité ou la pulsion. La pulsion meurtrière peut se servir de la merveilleuse machine logique et utiliser la rationalité technique pour organiser et justifier ses entreprises. »

La pratique de la suspension, demandant au praticien d'inclure l'observateur dans l'observé, favorise l'apprentissage de la méta-réflexion. Méta réfléchir permet de s'initier à

la lucidité⁸⁵, une des facettes de l'apprentissage du “ bien penser ” (Morin, 1999, p. 57). L'observation et la référence à soi ne signifie pas cependant de tomber dans les pièges de l'égoïsme ; tout au contraire il s'agit d'une façon de “ récupérer l'objectivité ”, en utilisant notre subjectivité.

« L'occultation de notre subjectivité est le comble de la subjectivité. Inversement la recherche de l'objectivité comporte, non l'annulation, mais le plein emploi de la subjectivité » (Morin, 1980 p. 98).

En prenant en considération notre subjectivité et celle des autres acteurs, une auto-réflexion critique, par la suspension en amont, nous permet de remettre en question nos savoirs, nos croyances, nos connaissances, nos présupposés chosifiés ou “ pétrifiés ” et de là, potentiellement construire une connaissance plus féconde et pertinente en misant sur l'intersubjectivité (Patenaude, 1996). Un tel exercice se présente comme un processus d'apprentissage qui vise à assouplir l'esprit, lui permettant de prendre conscience de ses fixités (terme de Morin, 1990), de ses nobles certitudes (Isaacs, p. 1999) tenues pour uniquement vraies, réelles ainsi que des processus les entretenant. Le sujet s'exerce à une conscience de soi, en découvrant la domination et les modes de subjugation qui existent en lui, ce qui lui permettrait d'éviter de tomber dans les pièges de l'idéologie et du discours. La référence à soi amène, - en réfléchissant sur ses modèles mentaux, ses croyances et ses présupposés, et ses processus d'objectivation, - à apprendre à avoir un regard plus lucide de la réalité.

« Nous devons comprendre que, dans la connaissance, les activités auto-observatrices doivent être inséparables des activités observatrices, les autocritiques inséparables des critiques, les processus réflexifs inséparables des processus d'objectivation ». (Morin, 2000, p. 32)

Dans le processus dialogique vécu lors de notre expérimentation, nous avons aussi constaté que certains participants deviennent de plus en plus conscients de la causalité circulaire pulsions-affect-rationalité ainsi que de la causalité circulaire individu-collectif. La

⁸⁵ « L'aptitude réflexive de l'esprit humain, qui le rend capable en se dédoublant de se considérer lui-même, [...] devrait être chez tous encouragée et stimulée. Il faudrait enseigner de façon continue comment chacun produit le mensonge à soi-même *ou self deception*. Il s'agirait d'exemplifier sans cesse comment l'égoïsme auto-justificateur et la bouc-émisssarisation d'autrui conduisent à cette illusion, et comment y concourent les sélections de la mémoire qui éliminent ce qui nous gêne et enjolivent ce qui nous avantage. » (Morin, 1999, p. 57)

conscience de la causalité mutuelle interrelationnée, de la causalité circulaire rétroactive et récursive, des incertitudes de la causalité - les mêmes causes ne produisent pas toujours les mêmes effets quand la réaction des systèmes qu'elles affectent est différente, et des causes différentes peuvent susciter les mêmes effets - « *permettra le développement d'un penser capable d'affronter des complexités* » (Morin,1999, p. 89).

En découvrant, avec la pratique du dialogue, le principe agissant de la causalité en boucle et multiréférentielle qui remplace le présupposé de la causalité unilinéaire et unidirectionnelle, certains participants ont, pourrions-nous dire, avec la suspension, développé une aptitude à contextualiser leurs savoirs. Cette aptitude, selon Morin (1990), tend à produire l'émergence d'une pensée "écologisante". L'écologie de l'action et de la pensée comporte pour premier principe que toute action et pensée, une fois lancée, entre dans un jeu d'interactions et rétroactions au sein du milieu où elle s'effectue, qui peuvent la détourner de ses fins et même aboutir à un résultat contraire à celui escompté. Le second principe de l'écologie de l'action et de la pensée nous dit que les conséquences ultimes de l'action et de la pensée sont imprédictibles. Cette aptitude ne fait pas que situer un événement dans son contexte, elle incite à voir comment soit il modifie ce contexte, soit il l'éclaire autrement. Une telle aptitude amène à ce que Morin appelle la pensée du complexe, qui n'inscrit pas seulement toute chose et tout événement dans un "cadre" ou "horizon" mais qui recherche toujours les relations et inter-rétroactions entre tout phénomène et son contexte, les relations réciproques tout/parties : comment une modification locale se répercute sur le tout et comment une modification du tout se répercute sur les parties, qui reconnaît l'unité au sein du divers, le divers au sein de l'unité, qui reconnaît par exemple l'unité humaine à travers les diversités individuelles et culturelles, les diversités individuelles et culturelles à travers l'unité humaine. (Morin, 1999, p. 27).

Cette aptitude corrige la rigidité de la logique classique par une dialogique⁸⁶ qui est capable de concevoir des notions à la fois complémentaires et antagonistes, de compléter la

⁸⁶ Le principe dialogique vient justement d'être illustré par la formule héraclitéenne. Il unit deux principes ou notions devant s'exclure l'un l'autre, mais qui sont indissociables en une même réalité. [...] La dialogique permet d'assumer rationnellement l'inséparabilité de notions contradictoires pour concevoir un même phénomène complexe. Niels Bohr a par exemple reconnu la nécessité de concevoir les particules physiques à la fois comme corpuscules et comme ondes. Les individus sont comme des corpuscules autonomes sous un certain point de vue, tout en s'évanouissant, sous un autre point de vue, au sein des deux continuités que

connaissance de l'intégration des parties dans un tout par la reconnaissance de l'intégration du tout à l'intérieur des parties. Ce mode de pensée reliant, souple, capable de mouvance, de recadrage permettra d'amener à la compréhension humaine, amenant vers l'ouverture, la tolérance, la compassion ; vers une humanité régénérée (Morin, 1999, pp. 106, 110).

« Il nous faut comprendre que notre lucidité dépend de la complexité du mode d'organisation de nos idées. L'humanisme se trouverait régénéré. » (Morin, 1999, p. 110).

Nos réflexions sur la complémentarité et la synergie entre les propos de Morin sur les savoirs nécessaires à l'Éducation du futur, et la pratique du dialogue de Bohm ne peuvent se prétendre exhaustives. Elles se veulent plutôt un prélude à une piste de recherche que nous suggérons, recherche permettant d'apprécier le dialogue comme pratique pour amener concrètement vers l'actualisation des “ sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ” proposé par Morin pour le projet “ Éduquer pour un avenir viable ” de l'UNESCO.

Notre exploration permet d'entrevoir le dialogue comme pratique susceptible d'opérationnaliser ces “ sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ”. Une recherche pourrait être envisagée pour approfondir cette réflexion préliminaire.

6.7.2 La pratique du dialogue et le degré de développement de la personne

Les données émergent de notre expérimentation au chapitre des facteurs susceptibles d'entraver, de rendre plus difficile ou de faciliter la pratique collective du dialogue convergent vers ce que la psychologie nomme le degré d'individuation, ou le degré de développement ou encore le degré d'actualisation de la personne : l'évitement et ses stratégies, la protection de soi et de son image sociale, se positionner dans “ ce qui doit être ”, avoir le sentiment du caractère limité de sa perception et de ses filtres d'interprétation pour écouter les perspectives des autres, reconnaître chacun comme étant différent de soi, ayant sa vision des choses et sa façon de faire pour le considérer comme son égal. Ceci nous porte à nous interroger sur les relations possibles existant entre le degré d'individuation ou de maturation, ou le degré de développement d'un sujet participant, et la

sont l'espèce et la société : quand on considère l'espèce ou la société, l'individu disparaît; quand on considère l'individu, l'espèce et la société disparaissent. La pensée doit assumer dialogiquement les deux termes qui tendent à s'exclure l'un l'autre. (Morin, 1999, p. 108)

nature de sa pratique du dialogue, sa part contributive à la pratique collective du dialogue et l'apport qu'une telle pratique peut lui apporter. Faut-il être proche du niveau de l'authenticité, de l'actualisation de la personne, dans le sens employé par Pauchant (1995), pour trouver sens dans la pratique du dialogue, le pratiquer dans le sens et l'esprit de Bohm, en retirant quelque chose de positif pour soi et permettre au groupe de pratiquer et de cheminer ? À l'inverse, une personne à affectivité limitée, contrôlée par ses puissants mécanismes de défenses, dans le sens employé par le même auteur, ne pourra-t-elle que difficilement approprier le dialogue, bénéficier peu de la pratique du dialogue, et contribuer de façon mitigée au cheminement du groupe dans la pratique du dialogue ?

Rappelons très sommairement, que les principaux mécanismes de défense, en empruntant la recension de Pauchant (1995, p. 96), lequel s'appuie sur les travaux de Freud (1973, 1978), Klein (1972), Kohut (1977, 1984) et Hampden-Turner (1992), sont notamment : la négation, c'est-à-dire l'expression du refus de reconnaître une réalité menaçante⁸⁷ ou conflictuelle ; le désaveu, c'est-à-dire la reconnaissance d'une réalité menaçante, mais avec la minimisation de son importance ; la fixation, c'est-à-dire l'engagement rigide à une suite particulière d'action ou d'attitude face à une situation menaçante ou conflictuelle ; la grandiosité, c'est-à-dire le sentiment d'omnipotence ; l'idéalisation, c'est-à-dire l'attribution d'omnipotence à une autre personne, un autre objet ou à une organisation ; la rationalisation, c'est-à-dire l'intellectualisation exagérée d'une action, d'un événement ou d'une pensée ; la projection, c'est-à-dire l'attribution des actions ou pensées traumatisantes à d'autres personnes, objets ou causes ; la fragmentation, c'est-à-dire la séparation extrême de différents éléments perçus comme opposés, poussant à une dichotomie extrême.

À l'inverse, les personnes authentiques sont plus en mesure de prendre conscience de la précarité et de la fragilité de la vie humaine. Elles cèdent rarement à l'angoisse ; elles sont plus aptes à réaliser leur caractère distinct et ainsi l'actualiser. Elles sont plus aptes à reconnaître ce caractère distinct chez les autres et sont ainsi plus disposées à accepter et à encourager les différences de visions ou de perspectives chez les autres. Ces personnes, s'approchant de l'actualisation dans le sens de Maslow, manifestent une acceptation des autres, un sens relatif d'autonomie, une capacité élevée d'accepter l'anxiété et l'incertitude,

⁸⁷ pour l'homéostasie de sa structure psychique, cognitive

et un sentiment d'importance ou d'engagement potentiel dans une cause d'intérêt général, c'est-à-dire relativement à ce qui leur est extérieure et non centrées sur elles-mêmes (Pauchant, 1995, se basant sur les travaux de Rogers, Maslow et May; Pauchant & Morin, 1996).

Cette interrogation amène au questionnement au regard du critère de formation du groupe de dialogue : un grand groupe de 20 à 40 personnes, sans autres considérations quant aux caractéristiques sociales, professionnelles ou personnelles des participants. Ce critère semble indiquer que n'importe qui pourra pratiquer le dialogue, contribuer à la pratique collective et en retirer sens. On pourrait alors se demander, compte tenu des difficultés qu'un groupe de dialogue peut vivre avec certaines personnes avec une affectivité limitée ou plutôt avec un niveau d'individuation limité, si Bohm n'a pas été quelque peu optimiste dans sa proposition ouverte sur la constitution du groupe de dialogue.

Selon nous, le critère de formation proposé par Bohm est cohérent avec l'intention de son auteur. Le sens du caractère ouvert voulu pour le groupe est de refléter une micro-société, pour permettre le déploiement d'un processus qui explore un large et inhabituel éventail de l'expérience humaine : de nos valeurs solidement accrochées, l'intensité de nos émotions, les patterns de nos processus de penser et la fonction de notre mémoire, jusqu'à la manière dont nos structures neurophysiologiques expérimentent à chaque instant. Une telle investigation porte sur les hypothèses profondément entretenues non seulement sur la culture, mais aussi sur le sens et l'identité. *« Le dialogue proposée par Bohm est une invitation à tester la viabilité des définitions traditionnelles de ce qu'est être humain et ce, collectivement, pour explorer le potentiel d'une humanité renforcée; [...] le dialogue, investigation soutenue dans la nature de la conscience et le “ fond de l'être ” est essentiel au projet d'arriver à une fin de la fragmentation dans le monde »* (Nichol, 1995).

De cette position, nous comprenons aussi que prôner une formation sélective d'un groupe de participants ou prôner la formation ouverte d'un groupe demande de se situer quant à l'objectif même poursuivi lorsque nous voulons pratiquer le dialogue : voulons-nous atteindre une pratique payante et cependant conviviale, c'est-à-dire sans embûches, pour tous et chacun ou voulons-nous nous exercer à composer avec la diversité et la pluralité, dans un exercice qui pourrait recadrer même la notion de difficulté, d'entrave et de

facilitation ? Cette réflexion étant faite, explorer l'hypothèse d'un groupe ciblé qui puisse maximiser le potentiel promis par la pratique du dialogue pourrait être une piste de recherche potentiellement très riche à la thèse de la formation d'un esprit recadrant à travers le dialogue.

6.7.3 Le dialogue et le fonctionnement de l'esprit

Il est généralement reconnu que le bouddhisme, grande tradition millénaire pour comprendre le fonctionnement de l'esprit, dispose d'un coffret d'outils accompagnant l'apprenti dans cette pratique (Deikman, 1982; Langer, 1989; Kabat-Zin, 1994; Linsen, 1995; Kourilsky-Bélliard, 1999; Kornfield, 1993, 2000; Ricard & Trinh, 2000; Varela & al., 1993; Wilber, 1983, 1996). Dans la tradition bouddhiste, mais aussi dans plusieurs autres grandes traditions similaires, il est reconnu que l'apprentissage du fonctionnement de l'esprit est non seulement un très long chemin, mais aussi un chemin dûment accompagné d'un maître authentique, ayant maîtrisé des connaissances, des outils et des techniques supportant la prise de conscience des contenus et processus de penser, pour les canaliser vers le développement de l'être humain.

La pratique du dialogue, tel que proposé par Bohm, ne fournit que peu d'outils ; elle demande à celui qui le pratique d'explorer lui-même l'exercice de suspension et la proprioception de sa pensée incluant émotions, réactions sensibles, sensorielles et la dimension collective de la pensée. Le participant est laissé à lui-même, avec les prises de conscience qu'il peut faire au cours de sa pratique. Sans outils de support, il nous semble que le participant peut encourir un certain risque de déséquilibre ou de confusion. Le dialogue proposé par Bohm se présenterait, en ce sens, comme une porte d'entrée, une initiation au fonctionnement de l'esprit, et pourrait être enrichi d'outils supportant celui qui le pratique. Une autre piste de recherche nous semble donc prometteuse : explorer des outils développés par les grandes traditions qui pourraient compléter l'approche du dialogue de Bohm. Particulièrement, nous pensons à un des outils connus qu'est la méditation, pratique d'une présence attentive qui affiche certaine analogie avec la suspension (en amont) préconisée par Bohm. Rappelons-nous qu'il a été dégagé de notre analyse des données que la présence attentive est primordiale dans la suspension. La

pratique de la discipline de la présence attentive (réf. Kornfield, 1993, 2000; Kabat-Zin, 1994) pourrait présenter un atout prédisposant le sujet participant à s'approprier plus facilement la pratique du dialogue.

6.7.4 La pratique du dialogue de Bohm et l'explicitation du vécu de la pensée

Tout au cours de l'expérimentation, il nous a été permis de voir que la capacité d'explicitation du vécu de la pensée est une habileté aidante lors des exercices de questionnement, de suspension en aval, et qu'une telle habileté se manifeste à divers degrés chez les participants. Il nous semble que dans l'optique de rendre l'exercice dialogique davantage gratifiant pour les participants, une formation à la verbalisation du vécu mental proposée notamment par Versmesh (1994) pourrait être un appui soutenant la pratique du dialogue. Rappelons simplement ici que Versmesh (1994) s'inspire des travaux de Piaget (1974), de Grinder & Bandler (1975, 1976), d'Erickson & al. (1986), de la Garanderie (1987), et de Varela & al. (1993) pour proposer une technique d'explicitation facilitant la prise de conscience du processus de penser.

Versmesh propose, entre autres, une position de parole dite incarnée que nous trouvons particulièrement conviviale avec le processus dialogique. Cette position de parole pourrait être qualifiée d'impliquée, au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière ; il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Dans cette position de parole, basée sur une conduite de réfléchissement, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire à ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, il est en contact avec lui même.

« Cette position de parole s'inscrit donc directement dans le modèle de la théorie de la prise de conscience, comme étant la première étape d'un processus de prise de conscience et de conceptualisation ». (Versmesh, 1994, p. 84)

Dans la même veine, des outils proposés par l'équipe de la MIT Society for Learning Organization au chapitre des modèles mentaux, appropriés adéquatement par les participants dans l'optique d'un exercice de soutien préparatoire à la pratique du dialogue,

pourraient contribuer davantage à l'explicitation du vécu de la pensée. Par ailleurs, la thèse doctorale de Marchand (2000), *L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm: une expérience avec les gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion*, mettant de l'avant la notion d'"exploration réflexive" et utilisant la pratique du dialogue de Bohm comme champ de pratique, donne un éclairage particulièrement utile à ceux qui désirent, par le dialogue, cerner puis enrichir la texture de leur réflexivité afin de mieux contribuer à la création de sens commun partagé. Rappelons succinctement que l'exploration réflexive désigne « *un processus selon lequel des interlocuteurs, engagés dans un dialogue, ont recours aux différentes facettes de leur expérience dans le but d'enrichir la construction collective de sens.* » (Marchand, 2000, p. 33); une telle exploration est fondée non seulement sur la pensée analytique et critique mais aussi sur la sensibilité au contexte et l'intuition; la sollicitude et le raisonnement interpersonnel; l'attention et l'ouverture à toute l'expérience et l'expérience transpersonnelle. De telles réflexions nous amènent à une autre piste de recherche sur l'appropriation du Dialogue de Bohm : inclure une phase d'initiation aux outils et techniques d'explicitation du vécu de la pensée.

6.7.5 Le dialogue de Bohm et l'environnement péri-dialogique

Rappelons que pour rendre possible la recherche-action, nous avons mis en place un environnement péri-dialogique résumé précédemment dans ce présent chapitre : le retour post-dialogue ; le compte rendu ; la ré-écoute des cassettes d'enregistrement des dialogues ; l'usage du courrier électronique ; ainsi que trois séances intensives de dialogue. L'environnement péri-dialogique, mis en place pour la conduite de l'expérimentation du dialogue, dans le cadre d'un projet de recherche, s'est donc révélé comme ayant contribué à stimuler la réflexion individuelle et collective sur la pratique du dialogue, et soutenu en quelque sorte l'appropriation du dialogue et la pratique prolongée et persévérante des participants.

Un tel environnement peut cependant être vu comme un artefact outrepassant la Proposition de Bohm au regard du dialogue. Particulièrement, les trois séances de dialogues intensives - d'ouverture, de mi par-cours, et de fermeture - peuvent être vues comme anti-dialogues, parce qu'elles se déroulent avec des périodes de socialisation où les participants partagent

en commun un repas communautaire. Conçues et réalisées à la demande de plusieurs sujets-participants sur l'hypothèse qu'une socialisation permettrait une meilleure connaissance entre participants sur leurs intentions au dialogue (intensive d'ouverture), sur leurs difficultés ou insights lors du cheminement (intensive de mi-parcours), de leur appréciation d'un vécu collectif prolongé (intensive de fin de parcours), ces séances de socialisation, se sont révélées pour eux et selon notre observation participante, un élément facilitateur : le fait de mieux se connaître donne le courage de confronter et d'accepter la confrontation ; le fait de comprendre une difficulté qu'on a vécu avec l'intervention de l'autre en séance de dialogue et de recevoir en privé la perspective de l'autre, resitue l'interprétation d'une telle difficulté, rétablit un climat de confiance.

S'il est juste de dire que ces événements péri-dialogiques n'émanent pas de la proposition de Bohm quant à l'environnement dans lequel il propose de régir les séances de dialogue, nous soutenons cependant que ces démarches péri-dialogiques, qui sont des moyens de facilitation de la pratique du dialogue, préservent entièrement l'esprit et le sens de la démarche de Bohm, à défaut de respecter à la lettre la démarche de régie minimale que suggère Bohm. Mentionnons à cet égard que la proposition de régie de la démarche du dialogue que suggère Bohm se veut simple et facile d'application et, en ce sens, elle ne comporte aucun devoir de rendre compte ou de collecte de données ou d'autres obligations de la part d'organiseurs, de facilitateurs ou de participants. La démarche se voulait la moins contraignante possible. Cependant cette démarche de régie minimale n'indique pas qu'il faille exclure des moyens péri-dialogiques susceptibles de faciliter la pratique, de mieux la comprendre, des moyens facilitant la persévérance. Bohm n'a jamais exprimé de réserves particulières à cet égard.

Une cinquième piste de recherche pourrait être suggérée au regard de l'environnement péri-dialogique et de son effet sur la facilitation du dialogue de Bohm. Nous n'avons pas évalué explicitement cette dimension particulière des moyens de facilitation émanant des activités péri-dialogiques, bien que nous en ayons mis en œuvre afin d'accroître notre univers d'informations et donner des outils aux participants. Nous pensons particulièrement aux compte-rendus des séances distribués, après chaque séance, aux participants ; ou encore aux enregistrements des séances qui étaient disponibles aux participants.

En espérant que ces pistes de recherche permettront de contribuer à l'appropriation du Dialogue de Bohm, nous déposons la réflexion de Simone Weil (*L'enracinement*, 1949), qu'a ramené Pauchant (2002) lors de ses travaux d'implantation des Cercles de Dialogue dans le réseau de la santé du Québec, le qualifiant de chemin vers l'éthique pour “ guérir la santé ” de notre monde :

*« Celui qui inventerait une méthode permettant aux [humains] de s'assembler
sans que la pensée s'éteigne en chacune d'elles
produirait dans l'histoire humaine une révolution comparable à celle apportée
par la découverte du feu, de la roue, des premiers outils. »*

LA BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, J., (1995). Children Need Communities - Communities Need Children. *Educational Leadership*, May.*
- Abric, J.C., (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.*
- Ackoff, R.L., Emery, F.E., (1972). *On Purposeful Systems*. Londres: Tavistock Publications.*
- Allen, P.G., (1986). Tribal Cultures (Contribution to Cultural Sources of New Paradigm Thinking) In *ReVision*, Special Issue : Critical Questions about New Paradigm Thinking, Vol. 9, No. 1, pp. 26-32.*
- Allen, P.G., (1992). *The Sacred Hoop: Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston : Beacon.*
- Amherdt, C.H., (1999). *Le chaos de carrière dans les organisations- À la découverte de l'ordre caché derrière le désordre apparent*. Montréal : Éditions Nouvelles, division de Production et Édition ASMS Inc..
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.*
- Argyris, C., & Schön, D.A., (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA : Addison-Wesley.*
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D., (1985). *Action Science*. San Francisco : Jossey-Bass.*
- Argyris, C. (1987). Reasoning, action strategies, and defense routines: The case of OD practitioners, In W A. Pasmore & R. W Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 89-128). Greenwich. CT: JAI.*
- Argyris, C., (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C., (1993). *Knowledge for action. A guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco : Jossey Bass Publishers.*
- Ash, M., (1992). *The Fabric of the World : Towards a Philosophy of Environment*. Bideford, Devon : Green Books.*
- Ashby, W.R., (1956). *An Introduction to Cybernetics*. Londres : Chapman and Hall.*
- Aumont, B. & Mesnier, P.M., (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- Bachand, J.C., (1991). La méthodologie des systèmes souples: Objet d'apprentissage, approche pédagogique, in *Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, (A.I.P.U.), Apprendre à l'université " tête bien faite ... tête bien pleine "*, Québec, Université Laval.*
- Banathy, B.H., (1992). A Systems View of Education. Concepts and Principles of Effective Practice. New Jersey : *Educational Technology Publications*.*
- Barbier, J.M., (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : Presses Universitaires de France.*
- Barfield, O., (1957). *Saving the Appearances : A Study in Idolatry*. London : Faber and Faber.*
- Baring, A. & Cashford, J., (1991). *The Myth of the Goddess : Evolution of an Image*. London : Viking Arkana.*

- Barrett, F.J., Thomas, G.F. & Hocevar, S.P., (1995), The Central Role of Discourse in Large-Scale Change: A Social Construction Perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 31 No. 3, pp. 352-372.*
- Barth, B.M., (1994). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bartoli, H., (1996). *L'économie, service de la vie. Crise du capitalisme. Une politique de civilisation*. Grenoble : Presses Universitaires de (ISMEA).
- Bates, B., (1983). *The Way of Wyrd : Tales of an Anglosaxon sorcerer*. London : Century Publishing.*
- Bateson, G., (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York : Chandler Publishing Company.
- Bateson, G., (1977). *Vers une écologie de l'esprit, Tome 1* (Traduit de l'Américain par Ferial Drosso, Lanrencine Lot et Eugène Simion). Paris : Édition du Seuil.*
- Bateson, G., (1977). *Vers une écologie de l'esprit, Tome 2* (Traduit de l'Américain par Ferial Drosso, Lanrencine Lot avec le concours d'Eugène Simion et Christian Cler). Paris : Édition du Seuil.
- Bateson, G., (1984). *La nature et la pensée*. Paris : Édition du Seuil.
- Bednarz, N., Desgagné, S. & Lebuis, P., (1998). Évolution de la micro-culture de la classe, un changement de l'intérieur : l'exemple d'une recherche collaborative. Dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.) : *L'école et les changements sociaux* (pp. 573-602). Montréal : Éditions Logiques.*
- Belenky, M., Clinchy. B., Goldberger N., & Tarule, J., (1986). *Women's Ways of Knowing : the Development of Self, Voice and Mind*. New York : Basic Books.*
- Berman, M., (1984). *The Reenchantment of the World*. New York : Bantam.*
- Berman, M., (1989). *Coming to our Senses: Body and Spirit in The Hidden History of the West*. New York : Simon and Schuster.*
- Bertalanffy, L. Von, (1968). *General Systems Theory, Foundation, Development, Applications*. New York: G. Braziller, trad. française: (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris : Dunod.*
- Bertrand, Y. & Guillemet P., (1991). *Les organisations, une approche systémique*. Québec : Les Éditions Agences d'ARC.*
- Bertrand, Y., (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.*
- Bethanis, S.J., (1995). Language as Action: Linking Metaphors with Organization Transformation in *Learning organizations : Developing Cultures for Tomorrow Workplace*, edited by Sarita Chawla and John Renesch. USA : Productivity Press. pp.185-195.
- Bohm, D., (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. London : Routledge, Ark. Traduit et adaptation de Tchalai Unger : *La plénitude de l'Univers*. Éditions Le Rocher. 1987.*
- Bohm, D., (1983). Fragmentation and Wholeness in Science and Society -Transcript of a Seminar sponsored by the Science Council of Canada.
- Bohm, D., (1985). *Unfolding Meaning. A Week-end of Dialogue with David Bohm*. Mickleton : Foundation House Publications – Traduction française par Hélène et Jean Séveyat : *La danse de l'esprit ou le sens déployé*. Paris : Les éditions Séveyat. 1988. *
- Bohm, D., (1988). *Thought and Felt*. CA : David Bohm Seminars, Ojai.*

- Bohm, D., (1989). *Proprioception of Thought*. CA : David Bohm Seminars, Ojai.*
- Bohm, D., (1990). *Thought as System*. CA : David Bohm Seminars, Ojai.*
- Bohm, D. & Garrett, P., (1990). On dialogue: Partie 1, Partie 2 et Partie 3 - Vidéo. Transcription de Garrett, P. Nickleton, Glos.*
- Bohm, D., Factor, D., Garrett, P., (1991). Dialogue - A Proposition. Transcription - Richard Burg, November 26, 1992. <http://world.std.com/~lo/bohm/0000.html>.*
- Bohm, D., Factor, D., Garrett, P., (1991). Le Dialogue - une Proposition. Version française préliminaire, Traduction et adaptation par Johanne Beaudoin, Mutation globale. Révision par Carole Aspiros et Carole Sierpien.*
- Bohm, D. & Edwards, M., (1991). *Changing consciousness : Exploring the Hidden Source of The Social, Political and Enviromental Crises Facing our World*. San Francisco : HarperCollins. Traduction française par Paul Couturiau (1997). *Pour une révolution de la conscience*. France : Éditions Du Rocher.*
- Bohm, D., (1986). À propos du dialogue - Transcription et édition : Phildea Fleming, James Brodsky. CA : David Bohm Seminars, Ojai.*
- Bohm, D., (1996). *On dialogue* by Lee Nichol. London : Routledge.*
- Bohm, D. & Krishnamurti J., (1999). *Les limites de la pensée – Discussions*. Traduit de l'anglais par Colette Joyeux. France : Stock.*
- Bookchin, M., (1991). *The Economy of Freedom : the Emergence and Dissolution of Hierarchy*. Montreal and New York : Black Rose Books.
- Borredon, L. & Roux-Dufort, C., (1998). Pour une organisation apprenante : la place du dialogue et du mentorat. *Gestion*, Volume 23, No. 1 , pp. 42-52.*
- Botkin, J., & al., (1979). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap*. Club of Rome. Oxford : Pergamon Press.*
- Boulton, D., (1992). Learning to Learn. *New Horizons for Learning Newsletter*. Volume XIII, No. 2.*
- Bovaird, T. & Rubienska, A., (1996). The Clashing Cultures of Marketing and Organizational Learning. Some emerging contradictions in the public sector. *Annals of Public and Cooperative Economics*, Vol. 67, No.1, pp. 51-83.*
- Boulding, K.E., (1956). General systems theory, the skeleton of science, In: *Management Science*, avril, pp.197-208.*
- Bourdages, L., (1996). *La persistance au doctorat - Une histoire de sens*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brilman, J., (1995). *L'entreprise réinventée*. Paris : les Éditions d'Organisation.
- Brown, J., (1995). Dialogue: Capacities and Stories in *Learning organizations : Developing Cultures for Tomorrow Workplace*, edited by Sarita Chawla and John Renesch. USA : Productivity Press. pp.152-165.*
- Brown, J. & Benneff, S., (1995). Mindshift : Strategic Dialogue for Breakthrough Thinking in *Learning organizations : Developing Cultures for Tomorrow Workplace*, edited by Sarita Chawla and John Renesch. USA : Productivity Press. pp.166-183.*
- Burbules, N.C., (1993). *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York : Teachers College, Columbia University.*
- Buber, M., (1958). *La vie en dialogue*. Traduction par Jean Loewenson-Lavi. Paris : Éditions Montaigne.
- Capra, F., (1979). *Le Tao de la physique*. Paris : Tchou, 1979.
- Capra, F., (1983). *Le temps du changement*. Monaco : Éditions du Rocher.*
- Capra, F., (1996). *The Web of Life*. New York : First Anchor Books Edition.*

- Cayer, M., (1996). An Inquiry into the Experience of Bohm's Dialogue - Doctoral Dissertation. Syabrook Institute.*
- Cayer, M., (1996 b). La discipline du dialogue: une pratique à explorer. in *Échange*. Québec: Bulletin de liaison produit par l'office des ressources humaines, Juin 1996, Vol. 11, No 3. pp. 2-7. *
- Cayer, M., (1997). Bohm's Dialogue and Action Science : Two different approaches. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 37 no. 2, pp. 41-66.
- Cayer, M., & Minkler, L., (1998). Dualism, Dialogue and Organizations : Reflections on Organizational Transformation and Labor-managed Firms. *Journal of Socio-Economics*, Vol. 27, No. 1, pp. 53-77.*
- Cayer, M., (2000). Prospectives en comportement organisationnel. Notes de cours. Département management, Faculté des sciences de l'administration, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*
- Checkland, P., (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. New York : Chichester, John Wiley & Sons.*
- Checkland, P., (1990). *Soft Systems Methodology in Action*. London : John Wiley & Sons.*
- Chéné, A., (1993). Praxis, Recherche Formation et pratiques en éducation des adultes dans F. Serre (dir.), in *Praxis, Recherche Formation et pratiques en éducation des adultes* (pp. 257-186). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Churchman, C.W., (1968). *The System Approach*. New York : Dell Publishing Co.
- Clancey, W.J., (1992). Representations of knowing : in defense of cognitive apprenticeship. *Journal of artificial intelligence*, Vol. 3, pp. 139-168.
- Clifford, P. & Friesen, S., (1993). A curious plan: Managing on the twelfth. *Harvard Educational Review*. Vol. 63, No. 3, pp. 339-358.*
- Cole, A.L., (1989). Researcher and teacher : partners in theory buiding. *Journal of education for teaching*, Vol. 15, No. 1, pp. 225-237.*
- Cole, A.L. & Knowles, J.G., (1993). Teacher development partnership research : A focus on methods and issues. *American educational research journal*, Vol. 30 , No. 3, pp. 473-495.*
- Colgrave, S., (1979). *The Spirit of the Valley : Androgony and Chinese Thought*. London : Virago.*
- Confrey, J., (1994). "Voix et perspective" : à l'écoute des innovations épistémologiques des étudiants et des étudiantes. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20 , No. 1 , 115-134.*
- Conseil de recherches médicales, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherche en science humaines au Canada (1998). *Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains - août 1998*.*
- Cunningham, I., (1994). *The Wisdom of Strategic Learning - The Self-Managed Learning Solution*. London : Series Editor Mike Pedler.
- Cyrulnik, B. & Morin, E., (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. Éditions de l'Aube.
- Dameron-Fonquernie, S., (1999). Le constructivisme chez J.L. Le Moigne - Conséquences pour la recherche en gestion. *Cahier de recherche no 53*. Paris IX Dauphine : CREPA.*
- Davidson-Wasser, J. & Bresler, L., (1996). Working in the interpretive zone : conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, Vol. 25 , No. 5, pp. 5-15.*

- Deikman, A.J., (1982). *The " Observing Self "*. Boston, Beacon Press. Traduit de l'Américain par Marc Bouriche, sous le titre *Le soi témoin - Spiritualité et psychothérapie*.*
- De Landsheere, V., (1992). *L'Éducation et la formation*. Paris : PUF.*
- Delors, J., (1996). L'Éducation, un trésor caché en dedans. *Rapport à L'Unesco de la Commission internationale pour l'Éducation pour le 21e siècle*. Unesco.*
- De Maré, P., (1991). *Koinonia: From Hate, through Dialogue, to Culture in the Large Group*. New York : Karnac Books.*
- Désautels J. & Larochelle, M., (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec : Presses de l'Université Laval.*
- Désautels J. & Larochelle, M., (1994). À propos de la posture épistémologique d'enseignants et d'enseignantes de sciences. *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal. IPCE.*
- Descartes, R., (1637). *Discours de la méthode*. Paris: Editions de Cluny.*
- Deschênes, A.J., Bilodeau, H.L., Bourdages, L., Dionne H., Gagné, P. et RadaDonath, A., (1996). Constructivisme et formation à distance. *Revue Distance*, Vol. 1. No.1., pp. 9-25.*
- Desgagné, S., (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, No. 2, pp. 371-393.*
- Desgagné, S., (1998). L'approche collaborative de recherche en éducation, Notes de cours. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.*
- Desgagné, S., (1999). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Actes du colloque L'Attitude du chercheur en recherche qualitative, 65e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), 13 mai.*
- Deslauriers, J.P. & al., (1982). Guide de recherche qualitative. *Bulletin de recherche*, no. 62, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.*
- Deslauriers, J.P., (1991). Recherche qualitative - Guide pratique. Collection THÉMA, Montréal : Mc Graw-Hill éditeur.
- Deslauriers, J.P. & Kérisit, M., (1993). La question de recherche de recherche qualitative, dans *Actes du Colloque du Conseil Québécois de la recherche sociale* tenue à Rimouski le 17 mai 1993, pp. 89-99.
- Dickinson, D., (1994). Positive Trends in Learning: Meeting the Needs of a Rapidly Changing World. *New Horizons for Learning*. Seattle, WA: New Horizons for Learning World Wide Web site.*
- Dixon, N.M., (1996). *Perspectives on dialogue : Making Talk Developmental for Individuals and Organizations*. North Carolina : Center for Creative Leadership.*
- Dixon, N.M., (1994). *The Organizational Learning Cycle - How We Can Learn Collectively*. UK : McGraw-Hill International, Ltd.
- Dogson, M., (1993). Organizational learning : a Review of Some Litteratures. *Organization studies*, Vol. 14, No. 3, pp. 375-394.*
- Dubois, L. & Dagau, P.C., (2001). Les modèles de l'apprentissage et les mathématiques. <http://www.edunet.ch/classes/c9/dubois/didact/theories.htm>.*
- Dubet, F., (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Encyclopaedia Universalis. (2001). Version 7. France. S.A.*

- Eisler, R., (1990). *The Chalice and the Blade*. London : Unwin Hyman.*
- Ellinor, L. & Gerard, G., (1998). *Dialogue : Rediscovering the Transforming Power of Conversation*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Erickson, M. & Rosen, S., (1986). *Ma voix t'accompagnera...: Milton Erickson raconte*. Paris : Hommes et Groupes Editeurs.*
- Fewel-Tulin M., (1997). Talking organization - possibilities for conversation analysis in organizational behavior research, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 6, No. 2, p 101-119.
- Fiol, C.M. & Lyles, M.A., (1985) Organizational Learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 4, pp. 803-813.*
- Fisher, D. & Torbert, W.R., (1995). *Personal and Organizational Transformations: The True Challenge of Continual Quality Improvement*. London : McGraw-Hill.*
- Flood, R. & Carson, E., (1988). *Dealing with complexity: an introduction to the theory and application of systems science*. New York : Plenum Press.*
- Flood, R., Jackson, M. and Keys, P., (1989). *United Kingdom Systems Society Conference on Svstems Prospects: the next ten years of systems Research* (1988: Hull. England). New York : Plenum Press.*
- Flood, R., (1990). *Liberating systems theory*. New York : Plenum Press.*
- Flood, R., (1993). *Beyond Total Quality Management*. New York : John Wiley and Sons. *
- Flood, R.L. & Romm, N.R.A., (1996). *Diversity management – triple loop learning*. John Wiley & Sons Ltd., England : Chichester.*
- Fountain, R., (1999). Controverses et éducation - une introduction, Notes de cours EDU-65804. Département d'étude de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*
- Fourez, G., (1996). *La construction des sciences*. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences, 3è édition revue. Bruxelles : De Boeck Université.*
- Fourez, G., Enkebert, V., Mathy, L.P., (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck & Lacier, s.a.*
- Fournier, J.P. & al., (1997). Connaissance et Action – Les cahiers du LABRAPs: La recherche en éducation, la personne et le changement, *Séries Études et Documents*, Vol. 23, pp. 56-84.*
- Freidman, M., (1992). *Dialogue and the Human Image - Beyond Humanistic Psychology*. CA : Sage Publications.
- Friend, M. & Cook, L., (1992). The new mainstreaming. *Instructor*, Vol. 10, No. 7, pp. 30-32,34,36.*
- Fullan, M., (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol, PA: The Falmer Press.*
- Gagné, R., Briggs, L., & Wager, W., (1988). *Principles of instructional design* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston.*
- Garanderie, A. de la, (1987). *Le dialogue pédagogique*, Paris : Le Centurion.
- Gardner, H., (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York. Basic Books.*
- Gardner, H., (1991). *The Unschooled Mind*. New York. Basic Books.*
- Gélinas, A., (1984), Évaluation et multirationalité, in *Des pratiques Évaluatives*. Québec : Éditions NHP.

- Gendron, C., (2000). Reconceptualisation philosophique du Dialogue en éducation moral, thèse de doctorat. Ste-Foy : FSE, Université Laval.
- Genelot, D., (1992). *Manager dans la complexité - Réflexions à l'usage des dirigeants*. Paris : Insep Éditions.*
- Gerard, G. & Teurfs L.L., (1995). What is Dialogue. The Dialogue Group. <http://www.thedialoguegrouponline.com/whatsdialogue.html>*
- Gerard, G. & Teurfs, L.L., (1995). *Dialogue and Organizational Transformation in Community Building : Renewing Spirit and Learning in Business*. San Francisco : NewLeader Press, Sterling & Stone Inc, pp. 142-153.*
- Gery, G.J., (1993). Reengineering performance development: The broader view. *Journal of Instructional Delivery Systems*, Vol. 7, No. 4, pp. 3-6.*
- Gilligan, C., (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Identity*. Cambridge. MA : Harvard university Press.*
- Gimbutas, M., (1982). *The Gods and Goddesses of Old Europe*. Los Angeles : University of California Press.*
- Giordan, A., (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre: pour dépasser le constructivisme? *Perspectives*, Vol. 25, No. 1, Unesco.*
- Glaser, B. G., & Strauss, L., (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago.*
- Glaserfeld, Von E., (1988). Introduction à un constructivisme radical, in Watzlawick, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 19-42.*
- Glaserfeld, Von E., (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20 , No. 1, pp. 21-28.*
- Glaserfeld, Von E., (1995). A constructivist Approach to Teaching, In Steffe, L.P. et J. Gale. (ed). *Constructivism in Education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- Goldberger, N. & al., (1987). Women's ways of knowing : on gaining a voice, in P. Shaver And C. Hendrix (eds), *Sex and Gender*. Newbury Park, CA : Sage.*
- Goleman, D., (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.*
- Goodman, M. & Karash, R., (1995). Six Steps to Thinking Systemically, in *The Systems Thinker*, Vol. 6, No. 2, March.*
- Bandler, R. & Grinder, J., (1975, 1976). *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson*, vol. 1 et 2. CA : Meta Publications.*
- Grof, S., (1980). Préface du livre de D. Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1980. (Trad. franc. : *La Plénitude de l'Univers*, Paris : édition du Rocher, 1987).*
- Grundy, S., (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, Vol. 2, No. 3, pp. 3-24.*
- Guilbert, L., (1997a). Notes du Cours “ Introduction à l'analyse qualitative ”, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.*
- Guilbert, L., (1997b). Paradigmes, approches méthodologiques et types de recherche. Le choc des approches méthodologiques ou l'incompatibilité des paradigmes. Notes de cours. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.*
- Guisinger, S. & Blatt, S.J., (1994). Individuality and relatedness evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*. February 1994. Vol. 49, No. 2. pp. 104-111.

- Guitouni, M., (2000) *Au cœur de l'identité- L'intelligence émotionnelle*. Canada : Les Éditions Carte blanche.
- Gustafson, K.L., (1995), *Instructional Design Fundamentals : Clouds on the horizon*, in *Instructional Design Fundamentals, A reconsideration*. New Jersey : Educational Technology publications, pp. 21-30.*
- Hampden-Turner, C., (1992). *L'Entreprise face à ses valeurs : Cartographier les tensions et développer la synergie*. Paris : Édition d'Organisation.*
- Handy, C., (1995). *Le temps des paradoxes*. Paris : Éditions Village mondial.*
- Handy, C., (1995). Trust and the Virtual Organization. *Harvard Business Review*. May-June.*
- Harman, W. & Hormann, J., (1990). *Creating Work : The Constructive Role of Business in a Transforming Society*. Indianapolis : Knowledge Systems.*
- Hawkins, P., (1991). The spiritual dimension of the Learning organization. *Management Education and Development*, Vol. 22, No. 3, pp. 172-187.*
- Heron, J., (1992). *Feeling and Personhood : Psychology in Another Key*. London : Sage.*
- Heron, J., (1993). *Group Facilitation : Theories and Models of Practice*. London : Kogan Page.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B., (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Isaacs, W.N., (1993). Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning, in *Journal : Organizational Dynamics*, Vol. 22 , No. 2, pp. 24-39.*
- Isaacs, W.N., (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. *Educational Technology*, Vol. 36, No. 1, pp. 20-30.
- Isaacs, W.N., (1997). The Dialogue Project - Annual Report 1993-94. MIT.*
- Isaacs, W.N., (1999). *Dialogue and The Art of Thinking Together*. New York : Doubleday.*
- Johnston, C.M., (1991). *Necessary Wisdom, Meeting the Challenge of a New Cultural Maturity*. Seattle, Washington and California: ICD Press in association with Celestial Art.*
- Jain, M., (1997). Constructing open learning communities to inspire a changing world. *Towards Open Learning Communities: One Vision Under Construction. Learning Without Frontiers : UNESCO*. <http://www.unesco.org/education/educ-prog/lwf/doc/cies97.html>*
- Jonassen, D.H., (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational technology*, Vol. 31 No. 9, pp. 28-33.*
- Kabat-Zin, J., (1994). *Wherever You Go, There You Are : Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York : Hyperion.
- Kaszap, M., (1999). Traitement et Analyse de données qualitatives avec logiciels. Notes de cours EDC-66084. Département d'étude de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*
- Kim, D.H., (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, Automne 1993, pp. 37-50.*
- Kim, D.H., (1994). *Systems Archetypes, Diagnosing Systems Issues and Designing High Leverage Interventions*, Toolbox Reprint Series, Cambridge, MA : Pegasus Communications, Inc.*
- Kim, D.H., (1995). *Systems Thinking Tools : A User's Reference Guide*, Toolbox Reprint Series, Cambridge, MA : Pegasus Communications, Inc.*

- Klein, M., (1935). *Psychanalyse des enfants*. Paris : Librairie Gallimard.*
- Koestler, A., (1978). *Janus : a Summing up*. London : Hutchison.*
- Kofman, F. & Senge, P., (1995). Communities of Commitment : the Art of Learning Organization in *Organisational Dynamics*. Vol.22, No. 2 et in *Learning Organizations : Developing Culture for Tomorrow's Workplace*, pp. 15-43. Portland : Oregon Productivity Press.*
- Kofman, F. & Senge, P., (1995). Les communautés d'engagement: le cœur des organisations apprenantes. Texte traduit et adapté par Jacques Lapointe (1997). Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. [http:// www.fse.ulaval.ca/fac/ten/cours/html/kofsen.html](http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/cours/html/kofsen.html).*
- Kohut, H., (1977). *The Restoration of Self*. New York : International University Press.
- Kohut, H., (1984). *How Does Analysis Cure?*. Chicago : University of Chicago Press.
- Kornfield, J., (1993). *A Path With Heart - A guide through the perils and promises of spiritual life*. New York : Bantam books.*
- Kornfield, J., (2000). *After the ecstasy, the laundry how the heart grows wise on the spiritual path*. New York : Bantam books.*
- Korten, D., (1996). *When Corporations Rule the World*. New York : Kumarian Press.*
- Kourilsky-Belliard, F., (1999). *Du désir au plaisir de changer Comprendre et provoquer le changement*. Paris : Dunod - deuxième édition (première éd. : 1995, InterÉditions).*
- Krishnamurti, J., (1983). *Lettres aux écoles*. Comité Krishnamurti, Bruxelles.
- Krishnamurti, J. & Bohm D., (1999). *Les Limites de la pensée - Discussions*. Paris : Éditions Stock.*
- Kuhn, T., (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.*
- Landry, M., (1995). A Note on the Concept of " Problem ", in *Organization Studies*, Vol. 16, No. 2, pp.315-343.*
- Langer, E., (1989). *Mindfulness*. Massachusetts, Université de Harvard : Addison-Wesley Publishing Company, Inc.. Traduit de l'américain par Michèle Garène, 1990, Paris : InterÉditions sous le titre *L'esprit en éveil Pour échapper aux pièges des préjugés et des conditionnements*.*
- Laplante, B., (1997). Le constructivisme en didactique des sciences - dilemmes et défis in *Éducation et Francophonie*, Revue scientifique virtuelle. Association Canadienne d'éducation de langue française. Volume 25 No 1. <http://www.acelf.ca/revue>.*
- Lapointe, J.J., (1993). Réflexion sur le domaine de la technologie éducative, *Edu-catechnologiques*, Vol. 1, No 1. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/voll/no1/apsyst.html>.*
- Lapointe, J.J., (1996). La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques complexes en éducation – Notes de cours, Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*
- Lapointe, J.J., (1997). La 5ème discipline, Séminaire sur les Organisations apprenantes, Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*
- Lapointe, J.J., Ouellette, S.; Hoffman, E. & Do, K.L., (2000). La 5ème discipline : La communauté et l'organisation apprenantes, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.*

- Larochelle, M. & Bednarz, N., (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, No. 1, pp. 5-19.
- Larochelle, M. & Désautels, J., (1992). *Autour de l'idée de science*. Québec : PUQ et Bruxelles : De Boeck-Wesmael.*
- Larochelle, M., (1998). Notes du cours Épistémologies et éducation. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.*
- Larsen, K., (1996). Learning Organizations. <http://www.cty.albany.edu/~klarsen/-learnorg>.*
- Lather, P., (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*. Vol. 56, No. 3. pp. 257-277.*
- Latour, B., (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.*
- Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. UK : Cambridge University Press.*
- Lavoie, R.L., (1999). Le Dialogue de Bohm - Principe et Application. Québec : Formation Harmonia Inc..
- Lebow, D., (1993). Constructivist values for instructional systems design : five principles toward a new midset. *Educational technology research and development*, Vol. 41, No. 3, pp. 3-16.*
- Lebow, D.G. & Wagner, W.W., (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity : implications for emerging instructional technologies. *Canadian journal of educational communication*, Vol. 3, No. 3, pp. 231-244.*
- Le Club de Rome (1996). Déclaration du Club de Rome, le 25 avril 1996 à Bruxelles et Questions de survie. http://194.126.129.33/cor_declaration_fr.htm.*
- L'Écuyer, R., (1990). *Méthodologie de l'analyse développementales de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.*
- Lee, I.H., (1994). Teachers' perceptions of team teaching in a kindergartenfirst grade classroom. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.*
- Lee, P., (1992). The dream team: Four teachers savor the ultimate classroom experience. *Vocational Education Journal*, Vol. 67, No. 8, pp. 30-31.*
- Legendre, R., (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^{ème} édition, Montréal : éd. Guérin.*
- Le Moigne, J.L., (1977). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris: Col. Systèmes-Décisions, Presses Universitaires de France.*
- Le Moigne, J.L., (1990a). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris : Col. Systèmes Décisions, Presses Universitaires de France, troisième édition.*
- Le Moigne, J.L., (1990b). La modélisation des systèmes complexes. Paris : Dunod, Afcet Systèmes.*
- Le Moigne, J.L., (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je. Paris : Presses universitaires de France (PUF).*
- Le Moigne, J.L., (1997). Les Trois Temps de la modélisation des écosystèmes : l'entropique, l'anthropique et le téléologique. *Conférence pour les journées du PIREVS - CNRS - Toulouse - novembre 1997*, <http://sos-net.eu.org/red&s/aemcx/conseil/lemoign1.htm>.
- Lenoir, Y., (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire, les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports insterinstitutionnels précaires in Lenoir, Y. et de Laforest, M. (dir.). *La*

- bureaucratization de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences.* Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 205-251.*
- Leroy, F. & Ramanantsoa, B., (1995). Dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel : un modèle intégrateur, article présenté à la 4^e Conférence de l'Association internationale de management stratégique, Paris.*
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G., (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. In *Educational Communication and Technology, A journal of Theory, Research and Development*, ECTJ, Vol. 29, No. 2, pp. 75-91.*
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G., (1985). *Naturalistic Inquiry*. London : Sage publications.*
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G., (1994). Competing paradigms in Qualitative Research. In *Handbooks of Qualitative Research*. N. Denzin et Y. Lincoln (Eds). London: publications.*
- Linsen, R., (1995). *La spiritualité quantique : Sommets de la nouvelle physique et de l'expérience mystique*. Québec : Éditions de Mortagne.*
- Liu, M., (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : Editions L'Harmattan.*
- Malarewicz, J.A. & Milton-Godin, J., (1989). *H. Erickson, de l'hypnose clinique à la psychologie stratégique*. Paris : ESF éditeurs.*
- Marchand, M.È., (1999). Thèse de doctorat en cours sur le dialogue de Bohm. Université de Montréal.*
- Marchand, M.È., (2000). L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm : une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.*
- Mark, J.E., (1991). Inventing a Psychology of Our Relationship to Earth. *Revision*, 14, pp. 102-107.*
- Marshall, C. & Rossman, G.B., (1990). *Designing Qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.*
- Marshall, J., (1993). Viewing organizational communication from a feminist perspective : a critique and some offerings, in *Communication Yearbook*, 16. Thousand Oaks, CA : Sage.*
- Marshall, S., (1997). Creating Sustainable Learning Communities for the Twenty-First Century." in F. Hesselbein et al. (eds.) *The Organization of the Future*. The Drucker Foundation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.*
- Maturana, H.R. & Varela, F.J., (1987). *The tree of knowledge : the Biological Roots of Human Understanding*. Boston, MA : Shambhala.
- Meadows, D.H; Meadows, D.L.; Randers J. & Behrens,W., (1972). *The Limits to Growth, A report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York : Universe Books.
- Mélèze, J., (1972). *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*. A.M.S., Puteaux. France : Éditions hommes et techniques.*
- Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California : Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Miller, J.P. & Seller, W., (1990). *Curriculum - Perspectives and practice*. The Ontario institute for studies in education : Copp Clark Pitman.*
- Miller, J.G., (1977). *Living systems*. New York : Mc Graw-Hill.*
- Miles, M.B. & Huberman, M., (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data : Toward a Shared Craft. In *Educational Researcher*, pp. 20-30.*

- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation. <http://etatsgeneraux.quebec.ca/menu/complete.htm>.
- Mirvis, H.P., (1997). Soul work in organization, *Organization science*, Vol. 8, No. 2, pp. 193-206.
- Morf, A., (1994). Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XX, No. 1, pp. 29-40.*
- Morgan, G., (1986). *Images of Organizations*, Beverly Hills, Californie : Sage Publications Inc.*
- Morin, A. & Potvin, G., (1994). Introduction dans Pratiques éducatives et recherche: voies d'intégration. *Repères : Essais en éducation*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, pp. 5-28.*
- Morin, E., (1982). *Science avec conscience*. p.124-129, Paris : Ed. Fayard.*
- Morin, E., (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.*
- Morin, E., (1996). Pour une réforme de la pensée, In : *Le courrier de l'Unesco*, février 1996, pp. 10-14.*
- Morin, E. & Naïr, S., (1997). *Une politique de civilisation*, Paris : Arléa.*
- Morin, E., (1998). Articuler les disciplines. *Le Forum du Conseil scientifique du programme européen M.C.X./A.P.C.*, <http://sos-net.eu.org/red&s/ae-mcx/conseil/morin1.htm>.*
- Morin, E., (1998). Pour une réforme de la pensée. *Le Forum du Conseil scientifique du programme européen M.C.X./A.P.C.*, <http://sos-net.eu.org/red&s/ae-mcx/conseil/morin3.htm>.*
- Morin, E., (1999a). *La tête bien faite - Repenser la réforme, Réformer la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.*
- Morin, E., & Le Moigne, J.L., (1999b). *L'intelligence de la complexité*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Morin, E., (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.*
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France.*
- Moscovici, S., (1986). L'étude des représentations sociales. In : W. Doise, *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel, Palmori (eds).*
- Moscovici, S., (1994). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In : *Les représentation sociales*, Paris : Presses Universitaires de France.*
- Naik, J.P., (1975). *Equality, Quality, Quantity: The Elusive Triangle in Indian Education*. New Delhi : Allied Publishers.*
- Nichol, L., (1995). Préface du livre *On dialogue* de Bohm, D., (1996). London : Routledge.*
- Noffke, S.E., (1992). The work and workplace of teachers in action research. *Teaching and Teacher Education*, Vol 8, No. 1, pp. 15-29.*
- Noffke, S.E., (1992). Action research and the work of teachers. In R. Clift & C.M. Evertson (Eds.), *Focal points: Qualitative inquiries into teaching and teacher education* (Teacher Education Monograph No. 1-1, pp. 1-21). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.*

- Nowacek, E.J., (1992). Professionals talk about teaching together: Interviews with five collaborating teachers. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 27, pp. 262-276.*
- Papert, S., (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of Computer*. New York : Basic Books.*
- Paquet, G., Gilles, W., Navarre, C., Gélihier, O. & Tézenas du Montcel, H., (1991). *Le Management en crise pour une formation proche de l'action*, Collection Rapports et Synthèses, Paris : Economica.
- Patenaude, J., (1996). Le dialogue comme compétence éthique. thèse de doctorat non publiée. Ste-Foy : :Faculté de philosophie, Université Laval.*
- Patenaude, J., (2000). L'intervention en éthique : contrôle ou support réflexif ? dans A. Lacroix et A. Létourneau (dir.), *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Montréal, Fides, p. 23-40.*
- Patton, M.Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London : Sage.*
- Pauchant, C.T. & Mitroff, I.I., (1995). *La gestion des crises et des paradoxes – Prévenir les effets destructeurs de nos organisations*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.*
- Pauchant, C.T., (1996). *La quête du sens*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.*
- Pauchant, C.T. & Collaborateurs, (2002a). *Guérir la santé. Un dialogue de groupe sur le sens du travail, les valeurs et l'éthique dans le réseau de la santé*. Montréal, PQ : Éditions Fides, Collection Presse HEC.*
- Pauchant, C.T. & Morin, E.M., (1996) La gestion systémique des crises et la prévention de la contre-production, *Revue française de gestion* , pp.90-99.*
- Pauchant, C.T., Morin E.M, Gagnon, M & Roy, Y., (2002b). Dynamiser le changement, l'apprentissage et l'éthique en organisation. Une évaluation de la discipline du dialogue. Version de travail du 21 novembre 2002, publication à paraître prochainement dans *Gestion*.
- Peat, F.D. & Bohm, D., (1987). *Science, Order and Creativity*. New York : Bantam (Traduction française : *La conscience de l'univers*, 1990. France : Éditions du Rocher).*
- Pépin, Y., (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, No. 1, pp. 61- 85.*
- Petrella, R., (1994). Litanies de Sainte Compétitivité - Misère de l'économisme, Dangers de la mondialisation. Paris : Le Monde diplomatique.
- Piaget, J., (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Éditions Delachaux & Niestlé s.a.*
- Piaget, J., (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Plant, J., (ed.), (1989). *Healing the Wounds : The Promise of Eco-Feminism*. London : Greenprint.*
- Poirier, L., (1997). Rôle accordé aux interactions entre pairs dans l'enseignement des mathématiques - une illustration en classe d'accueil, in *Éducation et Francophonie*, Revue scientifique virtuelle. Association Canadienne d'éducation de langue française. Volume 25, No. 1. <http://www.acelf.ca/revue>.*
- Polyani, M., (1958). *Personal Knowledge :Towards a Postcritical Philosophy*. London : Routledge and Kegan Paul.*
- Rapin, A., (1997), Entretien avec Edgar Morin sur Une politique de civilisation. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b2c2.htm>.
- Reason, P., (1988). *Human Inquiry In Action - Developments in New Paradigm*. London : Sage Publications.*

- Reason, P., (1994). *Participation in Human Inquiry*. London : Sage publications.*
- Reason, P. & Marshall, J., (1987). Research as Personal Processes. In Boub. D. et Griffin V. (eds), *Appreciating Adults Learning : From the Learners' Perspective*. London : Kogan Page (pp. 112-126). London : Kogan Page.*
- Reigeluth, C. (Ed.), (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Reinharz, S., (1981). Implementing new paradigm research : a model for training and practice, in P. Reason and J. Rowan (eds). *Human inquiry : a Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester : Wiley.*
- Resnick, L., (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in School and Out. *Educational Researcher*. Vol. 16, no. 9.*
- Ricard, M. & Trinh, X.T., (2000). *L'infini dans la paume de la main - Du big bang à l'éveil*. Paris : NiL éditions Fayard.*
- Rifkin, J., (1995). *The End of Work*. Traduction française : *La fin du travail*. Montréal : Éditions Boréal.*
- Ringtounda, F., (2000). Les représentations de la vulgarisation agricole en milieu rural au Burkina Faso, analysées en regard du transfert des apprentissages : contribution à l'approche du phénomène de « transfert des apprentissages », thèse de doctorat. Ste-Foy : FSE, Université Laval.*
- Rosenthal, D.L., (1988). Être sain dans un environnement malade in Watzlawick, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?*. Paris : Seuil, pp. 131-160.
- Rosnay, J. de, (1975). *Le microscope : vers une vision globale*. Paris : Seuil.*
- Rosnay, J. de, (1994). Éducation, écologie et approche systémique. <http://194.199.143.5/derosnay/EduEco.htm>.*
- Rosnay, J. de, (1994). Hommage à Henri Laborit : de la cybernétique à la systémique. <http://194.199.143.5/derosnay/labo.htm>.*
- Rosnay, J. de, (1995). *L'Homme symbiotique*. Paris : Seuil.*
- Rosnay, J. de, Reeves, H., Coppens, Y. & Simonnet, D., (1996). *La plus belle histoire du monde*. Paris : Seuil.*
- Ruel, F., (1992) À propos du constructivisme, dans *Autour de l'idée de science: itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes de M. Larochelle et J. Désautels*, Québec et Bruxelles, Presses de l'Université Laval et De Boeck Wesmael, pp. 18-32.*
- Ruel, F., (1994). La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez les futurs enseignants et enseignantes des sciences, thèse de doctorat, Ste-Foy : FSE, Université Laval.*
- Sanogo, Y., (2001). Principes directeurs de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation continue des responsables villageois : mise à contribution des représentations des acteurs de terrain, thèse de doctorat. Ste-Foy : FSE, Université Laval.*
- Savage, C.M., (1990). *Fifth Generation Management*. MA : Digital Press.
- Savoie-Zajc, L., (1998) Les cadres temporels des partenaires de recherche et de formation et leur nécessaire évolution, *Temporalistes*, N° 37, pp. 9-12.*
- Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A. (1995). *Une formation de directeurs-directrices d'école supportant l'implantation d'une culture de formation continue dans leur école*. Communication prononcée à l'ACFAS, Chicoutimi.*

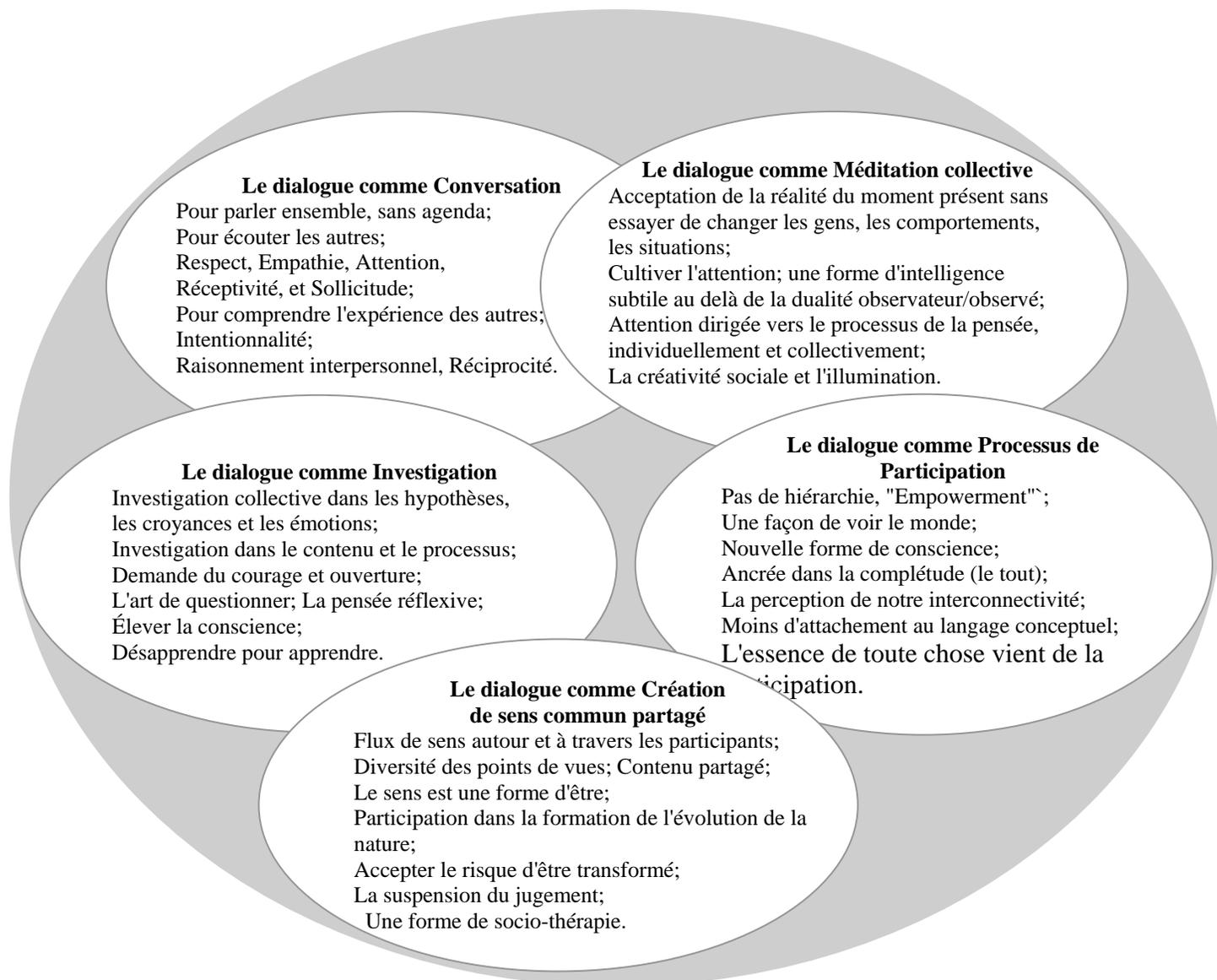
- Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A. (1996). *Une recherche-action en collaboration avec des chefs d'établissement pour faciliter le développement d'une culture propre à la formation continue dans leur école*. Communication prononcée à la Biennale de l'éducation et de la formation 1996, Paris.*
- Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A., (1999). Former pour transformer: une recherche-action impliquant des chefs d'établissements scolaires et visant la mise en place d'une culture de formation continue dans leurs écoles, in Pelletier, G. *Former les dirigeants de l'éducation*. Bruxelles : Ed. de Boeck.*
- Schank, R., (1995). Natural Learning, Natural Teaching In H. Morowitz & J. Singer (eds.) 1995. *The Mind, The Brain, and Complex Adaptive Systems*. Proceedings Volume XXII. Sante Fe Institute: Studies in the Sciences of Complexity. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.*
- Schein, E.H., (1993). On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, No. 2, pp. 40-51.*
- Schön, D., (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York : Basic Books.*
- Schön, D., (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.*
- Schumacher, E.F., (1978). *Small is beautiful*. (Traduction française : Une société à la mesure de l'homme, Paris : Éditions du Seuil).*
- Schwartz, P. & Ogilvy, J., (1980). The Emergent Paradigm : Changing Patterns of Thought and Belief. *Analytical Report* no. 7, Values and Lifestyles Program, SRI International, Menlo Park, California.*
- Seels, B., (1995). *Instructional Design Fundamentals : A reconsideration*. N.J.: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs Inc.*
- Seely-Brown, J. & Duguid, P., (1991). Organizational Learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning and innovation in *Organization science*. Février 1991.*
- Segal, L., (1986). *The Dream of Reality*. New York : Norton.*
- Senge, P., (1990). *The Fifth Discipline - The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.*
- Senge, P. & Gautier, A., (1991). *La cinquième discipline. L'art et la Manière des Organisations qui apprennent*. Paris: FIRST. Édition originale, 1990, *The Fifth Discipline* New York : Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.*
- Senge, P. & al., (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook - Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York : Currency Doubleday.*
- Skolimowski, H., (1985). The Co-creative Mind as a Partner of the Creative Evolution. *First International Conference on the Mind-Matter Interaction*. Universidade Estadual de Campinas, Brazil.*
- Skolimowski, H., (1986). The Interactive Mind in the Participatory Universe, in *The World and I*, Février. pp. 453-470.*
- Skolimowski, H., (1994). *The Participatory Mind*. London : Arkana.*
- Stanley, L. & Wise S., (1983). *Breaking Out : Feminist Consciousness and Feminist Research*. London : Routledge and Kegan Paul.*
- St-Arnaud, Y., (1995). *L'interaction professionnelle - Efficacité et coopération*. Collection Intervenir, dirigée par Maurice Payette. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.*

- Stead, E.W. & Stead, G.J., (1992). *Management for a Small Planet : Strategic Decision Making and the Environment*. Newbury Park, CA : Sage.*
- Stone, M., (1978). *When God was a woman*. San Diego : Harcourt Brace and Co.*
- Stone, M., (1992). *Ancient Mirrors of Womanhood : a Treasury of Goddess and Heroine Lore from Around the World*. Boston : Beacon Press.*
- Swieringa, J. & Wierdma, A., (1992). *Becoming a learning organization- Beyond the learning curve*. Cambridge, Great Britain : Addison Welsley OD series.*
- Taylor, S. & Bogdan, R., (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods. The search for Meaning*. Newyork : John Wiley & sons.*
- Tarnas, R., (1991). *The Passion of the Western Mind. : Understanding the Ideas that Have Shaped our World View*. New York : Ballantine.*
- Thich N.H. & Kotler, A., (1992). *La sérénité de l'instant. Paix et joie à chaque pas*. France : Editions Dangles. Traduit de l'anglais *Peace is Every Step-The Path of Mindfulness in Everyday Life*. Bantam.*
- Tillema, H.H., (1997). Reflective dialogue in teams: a vehicle to support belief change in student teachers, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 20, No. 3, pp.283-296.
- Torbert. W.R., (1987). *Changing the Corporate Dream: Restructuring for Long-term Success*. Homewood. IL : Dow Jones-Irwin.*
- Trungpă, C., (1972), *Méditation et action*. Paris : Fayard.*
- Tulku, T., (1986). *L'esprit caché de la liberté*. Paris : Albin Michel.
- Turner, F., (1980). *Beyond Geography : the Western Spirit Against the Wilderness*. New York : Viking.*
- Van der Maren, J.M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, deuxième édition.*
- Varela, F.J., (1988). Le cercle créatif. In P. Watzlawick (dir.), *L'Invention de la réalité* (p. 329-345). Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F., Rosch, E. & Thomson, E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil.*
- Vazquez-Abad, J. & Winer, L. (1992). Emerging trends in instructional innovations. In H. Stolovitch & E. Keepa (Eds.), *Handbook of human performance technology*. San Francisco : Jossey-Bass.*
- Versmesch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- Vignaux, G., (1988). *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*. Gap: Ophrys.*
- Visser, J., (1999a). *Learning together in an environment of shared resources - Challenges on the horizon of the year 2020* - UNESCO: Horizon 2020.*
- Visser, J., (1999b). *Learning Without Frontiers : Constructing Open Learning Communities for Lifelong Learning*. <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/index.html>*
- Visser, J., (1999c). *Overcoming the underdevelopment of learning : A transdisciplinary view* - UNESCO – Learning Without Frontiers coordination unit.*
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson D., (1967). *Une logique de la communication*. New York : W.W. Norton & company, Traduction française, 1972, Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1975). *Changements - paradoxes et psychothérapies*. Paris : Éditions du Seuil.*

- Watzlawick, P., (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication.* Paris : Éditions du Seuil.*
- Watzlawick, P., (1980). *Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique.* Paris : Editions du Seuil, Points # 186, trad. de l'américain par J. Wiener-Renucci et D. Bansard, *The Language of Change. Elements of Therapeutic Communication*, 1978. New York : Basic Books Inc.*
- Watzlawick, P., (1988). Les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes in Watzlawick, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* Paris : Éditions du Seuil, pp. 109-129.
- Watzlawick, P., (1988). Avec quoi construit-on des réalités idéologiques in Watzlawick, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* Paris: Éditions du Seuil, pp. 223-253.
- Weber, R., (1984). *L'univers qui se replie et se déplie : une conversation avec David Bohm.* Montréal : Le jour.
- Wilber, K., (1983). *Eye to Eye - The quest for the new paradigm.* Traduction française par Couturiau, P., *Les trois yeux de la connaissance - la quête du nouveau paradigme.* France : Éditions du Rocher (1987).*
- Wilber, K., (1996). *A Brief History of Everything.* Boston : Shambhala Publication. Traduction française par Dionne M. A., *Une brève histoire de tout.* Québec : Éditions de Mortagne.*
- Zorgfass, J. & Remz, A., (1992). Successful technology integration: The role of communication and collaboration. *Middle School Journal*, Vol. 23, No. 5, pp. 39-43.*

LES ANNEXES

ANNEXE 1 : LES DIMENSIONS DU DIALOGUE DE CAYER (1996)



**ANNEXE 2 : LE CODE DE DÉONTOLOGIE CONVENU AVEC
LES PARTICIPANTS**

Le code de déontologie a été présenté aux potentiels participants, lors du séminaire de recrutement.

Il est inspiré de l'« Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains- août 1998 » qui présente la position commune au Conseil de recherches médicales du Canada (CRM), au Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

A. Les prémisses d'une recherche avec des sujets humains

La recherche avec des sujets humains repose sur l'engagement moral fondamental d'améliorer le bien-être, la connaissance et la compréhension des êtres humains et d'étudier la dynamique culturelle. Les raisons qui poussent les chercheurs, les universités, les gouvernements et les établissements privés à entreprendre ou à financer ce type de recherche sont multiples : soulager la souffrance humaine, valider des théories sociales ou scientifiques, dissiper l'ignorance, analyser des politiques ou encore comprendre le comportement humain et l'évolution de la condition humaine. La recherche avec des sujets humains produit au moins trois grandes catégories d'avantages.

- Le moteur de la recherche est le désir fondamental de comprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances.
- La volonté d'enrichir le savoir rend parfois service aux sujets de recherche, qui peuvent ainsi bénéficier de l'amélioration des traitements, de la découverte d'informations concernant leur bien-être, d'une meilleure définition des traditions culturelles, orales, écrites ou historiques ou encore de la satisfaction d'être utile à la société par le biais de la recherche.
- La recherche s'avère aussi bénéfique à la fois à des groupes donnés et à la société dans son ensemble.

B. L'impératif moral du respect de la dignité humaine

L'éthique de la recherche avec des sujets humains comprend deux éléments essentiels : le premier consiste à sélectionner et à s'efforcer d'atteindre des buts moralement admissibles, le second à se donner les moyens moralement admissibles d'atteindre ces buts.

Le premier élément vise à définir les buts des avantages de la recherche pouvant être acceptés par les sujets, par les groupes associés et pour l'enrichissement des connaissances; le second à définir les moyens éthiques appropriés aux moyens de mener la recherche. Ainsi nous opposons-nous, pour des raisons morales, à ce que l'on puisse inciter des sujets pressentis à participer à une recherche, fût-elle la plus prometteuse de toutes, en leur faisant miroiter de faux bénéfices. Notre objection morale fondamentale tient en partie au refus d'utiliser une autre personne uniquement pour atteindre un but, que celui-ci soit légitime ou non.

Cette objection aboutit à une réflexion morale qui s'avère pertinente à plusieurs égards à la recherche avec des sujets humains et qui se traduit tout d'abord par l'impératif moral bien connu du respect de la dignité humaine. Il est inacceptable de traiter autrui uniquement comme un moyen (comme un simple objet ou une chose), car ce comportement ne respecte pas la dignité intrinsèque de la personne et appauvrit en conséquence l'ensemble de l'humanité. Elle s'exprime également par l'exigence voulant que le bien-être et l'intégrité de la personne soient prépondérants en recherche avec des sujets humaines. Ainsi, l'impératif moral du respect de la dignité humaine se traduit en recherche avec des sujets humains par plusieurs principes éthiques corrélatifs importants, qui sont développés ci-dessous.

C. Principes éthiques directeurs

Le respect de la dignité humaine. La clé de voûte de l'éthique moderne de la recherche est, nous l'avons vu, le respect de la dignité humaine. Ce principe, qui vise à protéger les intérêts multiples et interdépendants de la personne (allant de son intégrité corporelle à son intégrité psychologique ou culturelle), constitue le fondement des obligations éthiques précisées ci-dessous.

Le respect du consentement libre et éclairé. D'une façon générale, chacun est censé avoir le droit et la capacité de prendre des décisions libres et éclairées. En conséquence, le respect d'autrui signifie le respect de l'exercice du consentement individuel. Appliqué au processus d'évaluation éthique, ce principe signifie en pratique l'ouverture d'un dialogue, l'établissement de procédures et le respect des droits, des devoirs et des exigences sans lesquels un sujet pressenti ne pourrait donner de consentement libre et éclairé.

Le respect des personnes vulnérables. Le respect de la dignité humaine entraîne des devoirs éthiques rigoureux à l'égard des personnes vulnérables, c'est-à-dire devenues sans défense parce que leur capacité de faire des choix ou leurs aptitudes sont amoindries. Pour des raisons de dignité humaine, de bienveillance, de solidarité et de justice, les enfants, les personnes institutionnalisées et toutes les personnes vulnérables ont le droit d'être protégés avec un soin particulier contre tout mauvais traitement, toute exploitation ou discrimination. Dans le domaine de la recherche, les obligations éthiques qu'il convient d'assumer à l'égard de ces personnes se traduiront souvent par l'instauration de procédures spéciales destinées à protéger leurs intérêts.

Le respect de la vie privée et des renseignements personnels. Le respect de la dignité humaine fait également intervenir les principes du respect de la vie privée et du respect des renseignements personnels. Dans beaucoup de cultures, la protection de la vie privée et de la confidentialité des données privées est vue comme essentielle à la dignité humaine. Les normes de vie privée et de confidentialité protègent l'accès aux renseignements personnels ainsi que leur contrôle et diffusion. De telles règles permettent de protéger l'intégrité psychologique et mentale et s'accordent aux valeurs qui sous-tendent la vie privée, la confidentialité des données et l'anonymat.

Le respect de la justice et de l'intégration. La notion de justice fait appel aux concepts d'impartialité et d'équité. Des procédures intègres signifient que les protocoles de recherche seront évalués selon des méthodes, des normes et des règles justes et que le processus d'évaluation éthique sera appliqué de façon réellement indépendante. Le principe de justice fait aussi intervenir la répartition des bienfaits et des fardeaux de la recherche. D'une part, la justice distributive signifie qu'aucun segment de la population ne devrait subir plus que sa

juste part des inconvénients de la recherche, ce qui impose des devoirs particuliers à l'égard des personnes vulnérables ou incapables d'assurer la défense de leurs propres intérêts, afin de s'assurer que celles-ci ne soient pas exploitées au bénéfice de l'enrichissement de la connaissance. L'histoire regorge en de tels exemples. D'autre part, elle entraîne l'obligation de tenir compte, sans faire de discrimination, des personnes ou des groupes susceptibles de tirer parti de la recherche.

L'équilibre des avantages et des inconvénients. L'analyse, l'équilibre et la répartition des avantages et des inconvénients sont cruciaux pour l'éthique de la recherche avec des sujets humains. L'éthique moderne de la recherche exige un rapport positif des avantages et des inconvénients d'un projet donné, autrement dit, les inconvénients prévisibles ne devraient pas être plus importants que les avantages escomptés. Cet équilibre influence le bien-être et les droits des sujet de recherche, la présomption raisonnée des avantages et des inconvénients des projets et les raisons éthiques justifiant des voies de recherche rivales. La recherche élargissant les frontières du savoir, 9 est souvent difficile de prévoir exactement l'importance et le genre d'avantages et d'inconvénients associés à une recherche. jointes au respect de la dignité humaine, ces réalités entraînent des obligations éthiques à toutes les étapes de la recherche : conditions préalables, validité scientifique, conception et réalisation. Ces préoccupations, qui sont particulièrement manifestes en recherche biomédicale et en santé, doivent toutefois être atténuées dans d'autres domaines : sciences politiques, économie, histoire moderne (y compris les biographies), où une recherche valide sur le plan éthique peut nuire à la réputation de personnalités ou d'organismes publics.

La réduction des inconvénients. L'un des principes directement relié à l'analyse des avantages et des inconvénients est celui de non-malfaisance, ou le devoir d'éviter, de prévenir ou de réduire les inconvénients pouvant être subis par d'autres. Les sujets ne doivent pas être exposés inutilement à des risques d'inconvénients, et leur participation doit s'avérer essentielle pour atteindre des buts scientifiques et sociétaux importants qui ne pourraient être atteints autrement. En outre, il convient de se rappeler que ce principe impose de ne faire appel qu'à un nombre minimum de sujets et de ne faire subir à ceux-ci que le minimum de tests nécessaires pour obtenir des données scientifiquement valides.

L'optimalisation des avantages. L'autre principe relié à l'équilibre des avantages et des inconvénients est celui de bienfaisance, c'est-à-dire le devoir de viser le bien d'autrui et, d'un point de vue éthique, d'optimiser les avantages nets des projets de recherche. Ce principe s'impose notamment dans certaines disciplines (travail social, éducation, soins de santé et psychologie clinique). Nous l'avons vu, la recherche avec des sujets humains a pour but d'enrichir le savoir ou de procurer des avantages aux sujets eux-mêmes, à d'autres personnes et à l'ensemble de la société. Dans la majorité des cas, les bénéfices profitent essentiellement à la société et à l'enrichissement des connaissances.

D. Une démarche axée sur les sujets

Les sujets contribuent énormément aux progrès et aux promesses des projets de recherche visant à améliorer la condition humaine. Ils participent à la mise en œuvre des projets dans bien des domaines. En conséquence, il est crucial d'instaurer et de cultiver une collaboration étroite entre les chercheurs et les sujets de recherche. Cette coopération implique la participation active des sujets et permet de s'assurer, d'une part, que les intérêts de ces derniers sont au cœur des projets et des études, d'autre part, que les sujets ne sont pas traités comme de simples objets. Cette approche s'avère particulièrement importante dans certains domaines des sciences humaines et sociales, où aucune recherche ne pourrait être réalisée autrement.

Toutefois, cette démarche axée sur les sujets devrait admettre que les chercheurs et les sujets de recherche n'envisagent pas toujours du même œil les avantages et les inconvénients d'un projet. De toute évidence, les sujets participant à une même étude peuvent tous réagir de façon très différente aux renseignements donnés au cours du processus de consentement libre et éclairé. En conséquence, les chercheurs doivent s'efforcer de comprendre les points de vue des sujets pressentis pour une recherche ou participant déjà à une recherche.

Dans ce contexte, les chercheurs ne devraient pas oublier que les sujets qui acceptent de participer à une recherche à la demande de leur thérapeute, professeur, superviseur, etc. peuvent être beaucoup plus influencés par divers facteurs (espoir d'atteindre d'autres buts, confiance vis-à-vis des chercheurs) que par une évaluation des pour et des contre de leur

participation. Ainsi, un malade peut espérer être guéri grâce à un médicament expérimental, un employé avoir droit à de meilleures conditions de travail ou un étudiant obtenir de meilleures notes. Cette situation impose aux chercheurs qui sollicitent le consentement de sujets pressentis des obligations supplémentaires de précision, de franchise, d'objectivité et de délicatesse.

E. Droits et responsabilités des chercheurs

Les chercheurs jouissent de libertés et de privilèges importants. Dans le cas de la recherche avec des sujets humains, cette latitude comprend la liberté de se renseigner et le droit de diffuser les résultats des travaux de recherche, la liberté de remettre en question les courants de pensée traditionnels et de passer outre à la censure institutionnelle, ainsi que le privilège de pouvoir compter sur la confiance, sur l'aide et sur les deniers publics. Toutefois, les chercheurs et les établissements reconnaissent que ces libertés s'accompagnent de responsabilités, dont celle de s'assurer que la recherche avec des sujets humains obéit à des normes scientifiques et éthiques rigoureuses. L'engagement du chercheur à faire progresser la connaissance a pour corollaire le devoir d'enquêter de façon judicieuse et honnête, de produire des analyses précises et de rendre compte du respect des normes professionnelles. Ainsi, l'examen fait par les pairs des propositions, des conclusions et des interprétations des projets contribue à cette obligation de rendre compte à la fois au milieu de la recherche et à la société.

ANNEXE 3 : LES GRILLES PRÉLIMINAIRES DE SUPPORT À L'OBSERVATION ET DE SUPPORT À LA FACILITATION

Grille d'observation initiale

Catégorie 1 : Sauts d'inférences, précipitations vers l'abstraction

Indice de manifestation personnelle : conclure rapidement, jugement exprimé rapidement sans étayer ses modèles mentaux (pris pour acquis ou inconscients)

Indice d'apprentissage :

Faire appel à la réflexion i.e. devenir plus conscient de son propre processus mental et de son raisonnement (seul le participant pourrait le noter); Inviter le groupe à la réflexion, à un ralentissement du raisonnement, à expliciter leurs modèles mentaux afin d'élucider les sauts d'inférences,

Rendre son propre processus mental et son raisonnement visible aux autres

Catégorie 2 : Difficulté d'explorer les hypothèses de base

Indice de manifestation personnelle : se lancer dans une position divergente sans questionner les hypothèses de base sous-jacentes à ce qui a été exprimé

Indice d'apprentissage:

Utiliser ses propres présuppositions, croyances ou jugements de valeur comme source de questionnement;

Rendre explicites les présuppositions sous-jacentes aux interventions du groupe

Catégorie 3 : Manque d'attention au moment présent

Indice de manifestation personnelle : intervention qui brise le flux du dialogue sans préambule; (les pensées ou les préoccupations personnelles qui empêchent d'écouter peuvent être notées par chaque participant qui seul pourra être le témoin véridique de cette manque d'attention)

Indice d'apprentissage :

Intervention qui va dans le sens du flux du dialogue; Prise de note des prises de conscience de l'inattention au moment présent

Catégorie 4 : Difficulté de suspendre ses hypothèses de base, ses croyances

Indice de manifestation personnelle : jugement exprimé, attitude (ton, débit de la parole) démontrant l'impatience

Indice d'apprentissage :

Questionnement pour une clarification : poser des questions qui exprime un désir de comprendre le sens de ce qu'un participant a dit

Expression du respect pour le (s) participants ayant un point de vue opposé au sien; Expression d'une position qui donne sens à chacun des points de vues opposés

Catégorie 5 : Difficulté de garder le contact avec ses propres émotions et ressentis

Indice de manifestation personnelle : Intervention de type intellectuelle, rationalisation

Indice d'apprentissage :

Garder le silence après une intervention ou un échange chargé de sens; Nommer, avec justesse, son expérience sensorielle ou émotionnelle du moment.

Catégorie 6 : Difficulté à atteindre la dimension collective du dialogue

Indice de manifestation personnelle : centration sur ses préoccupations ou interactions un-à-un

Indice d'apprentissage :

Faire des retours sur ce qui a été dit précédemment à la lumière d'une perspective émergente; Partager ses insights sur le sens collectif émergent. Rendre explicite les émotions et les mouvements du groupe

Catégorie 7 : Difficulté de s'approprier des habiletés de facilitation

Indice de manifestation personnelle : Absence d'intervention pour recadrer le dialogue ou relever les difficultés; Intervention suscitant la réaction défensive

Indice d'apprentissage : Relever avec tact les interventions ne cadrant pas avec le protocole du dialogue dans le sens de Bohm : la suspension, le respect, l'absence de hiérarchie, etc. Être sensible aux voix plus faibles dans le groupe en facilitant leur participation

Protocole préliminaire de facilitation

Dans le Dialogue de Bohm, l'intervention est toute de questionnement, d'exploration. Elle vise à maintenir l'attention (la sienne, celle des autres) sur le processus de la pensée, la compréhension de ses limites, de sa relativité. Nous proposons les suivantes :

Types d'interventions facilitantes dans le Dialogue de Bohm
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Éclairer sur la dynamique du groupe, le sens de la discussion, la mécanique du processus <input type="checkbox"/> Demander un éclaircissement sur la procédure, une précision théorique, un conseil pratique <input type="checkbox"/> Questionner une présomption, confronter une opinion, démontrer la relativité d'une croyance <input type="checkbox"/> Révéler une indécision, une ambivalence, un paradoxe <input type="checkbox"/> Consulter sur la démarche à faire, l'attitude à tenir <input type="checkbox"/> Pointer, montrer, questionner ou suggérer une attitude, un comportement <input type="checkbox"/> Inciter à creuser d'avantage un aspect négligé de la problématique à l'étude <input type="checkbox"/> Amener au grand jour, élucider la question éludée par peur ou appréhension inconsciente <input type="checkbox"/> Expliciter, donner forme et structure au flou de l'intervention, la complexité du discours <input type="checkbox"/> Aider à prendre conscience d'un blocage, du vécu, du ressenti du groupe ou d'un participant <input type="checkbox"/> Dire comment ou pourquoi telle attitude ou tel comportement freine, accélère le ou son processus <input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur une négligence, une omission, un saut conceptuel, sur l'origine d'une tension, d'un conflit <input type="checkbox"/> Faire observer un indice signifiant, révélateur oublié, occulté <input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur les processus inconscients, le voilé, le non-dit, le caché <input type="checkbox"/> Partager un insight, une prise de conscience, un secret personnel, faire une confidence <input type="checkbox"/> Utiliser ce qui se passe pour attirer l'attention sur un aspect des mécanismes du langage <input type="checkbox"/> Corriger une inexactitude, préciser une donnée, faire ressortir le sens d'une intervention <input type="checkbox"/> Remettre en question la présente dynamique, suggérer un questionnement, une analyse, un arrêt, une réorientation <input type="checkbox"/> Faire remarquer une absence de Dialogue, sa présence <input type="checkbox"/> Ramener l'échange sur son sens, son esprit, ses buts, ses objectifs, lui donner une nouvelle impulsion ou direction <input type="checkbox"/> Recadrer, informer, guider, remercier, féliciter <input type="checkbox"/> Proposer le ralentissement du rythme <input type="checkbox"/> Demander à ce qu'on module la tonalité à la hausse ou à la baisse <input type="checkbox"/> Suggérer une réorientation de l'échange (trop analytique, émotionnelle, spéculative, redondante, hermétique, banale...) <input type="checkbox"/> Inviter à une courte détente (silence, méditation, pause-café, marche, exercices respiratoires...) <input type="checkbox"/> Faciliter la prise de parole à un nouveau membre, un taciturne, un introverti, un réservé, un silencieux <input type="checkbox"/> Proposer au bavard de céder la parole, de respecter le droit de parole ou de partager le temps équitablement <input type="checkbox"/> Informer d'une inconvenance voulue ou inconsciente (disqualification, médisance, trahison, méchanceté...) et inviter à la démarche de réflexivité, susceptible de favoriser un cheminement de recadrage <input type="checkbox"/> Suggérer une écoute plus en profondeur (les oreilles plus le cœur) , en mettant entre parenthèse ses croyances et prémisses <input type="checkbox"/> Favoriser l'éclosion d'un climat de confiance

ANNEXE 4 : LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE COLLABORATIVE SUR LA PRATIQUE DU DIALOGUE

Dans le cadre de mes études doctorales, j'ai été sensibilisée au potentiel du dialogue de Bohm et ai proposé d'entreprendre une recherche sur *la facilitation* de la pratique du dialogue, dans le sens et dans l'esprit de Bohm. S'inscrivant comme continuité à celle du Professeur Cayer, une telle recherche ne pourrait être effectuée sans la collaboration précieuse de praticiens actuels du dialogue, mais aussi des personnes intéressées à explorer pour la première fois la démarche du dialogue.

Je souhaite, par la présente, partager avec vous les interrogations qui m'animent et animent sans doute certains d'entre vous : “ *le groupe de dialogue à former dans le cadre de l'expérimentation pourrait-il prendre source à même le groupe actuel ?* ”, “ *les praticiens du groupe de dialogue actuel, seront-ils prêts à s'engager, pour un temps limité, à une démarche de recherche avec une certaine instrumentation d'observation* ”. Ces interrogations introduisent ce document de présentation succincte du projet de recherche, sollicitant votre attention et commentaires pour lui permettre de se déployer et de bénéficier de votre appui, votre participation, et ce, dans le respect de notre actuelle communauté de pratique.

But de la recherche

Prenant appui sur la recherche effectuée par Cayer sur le Dialogue de Bohm, nous prenons pour hypothèse une appropriation actuellement difficile et une pratique confuse du Dialogue. Estimant que le potentiel du dialogue milite en faveur d'efforts de recherche visant à faciliter la pratique du dialogue sans en perdre son sens, notre but de recherche, une exploration du dialogue de Bohm par son expérimentation sur une période d'un an, s'énonce ainsi :

Faciliter la pratique du dialogue de Bohm sans en perdre son sens, par une stratégie axée sur le repérage des difficultés, au moment même où elles sont vécues par les participants pour les élucider et réinvestir au processus du dialogue, dans une perspective d'apprentissage.

Donc, un projet de *Recherche* permettant une élucidation des difficultés de la pratique du dialogue d'un côté et de *Formation* à l'esprit du dialogue et à sa pratique en s'appuyant notamment sur les difficultés vécues par les praticiens, co-relevées, co-élucidées, co-interprétées pour faciliter l'appropriation du dialogue, dans l'esprit et le sens que Bohm lui donne.

Un **séminaire** portant sur le dialogue de Bohm, animé par le Professeur Cayer et, ensuite, une présentation des buts, objectifs ainsi que la démarche de la recherche et les procédures de collectes de données sont deux activités prévues pour permettre aux éventuels participants du projet de recherche de savoir à quoi s'en tenir et décider librement de s'engager ou non au groupe de “ *praticiens du dialogue - co-chercheurs sur la pratique du dialogue* ”. L'engagement du participant se traduira par un contrat quant au respect du calendrier des séances de dialogue, à la confidentialité des données, et au partage authentique des réflexions sur les expériences vécues en séances de dialogue (via les fiches d'auto-observation et pour ceux qui le désirent, journal de réflexion).

Le déroulement comme tel de l'expérimentation

L'expérimentation pourra débiter deux semaines après la tenue du séminaire, elle comprendra 21 séances de dialogues; les rencontres se tiendront à toutes les deux semaines. Une rencontre durera 3

heures : une pratique du Dialogue de 2 heures, pause-santé, puis suivie d'une séance de 45 mn de réflexivité collective sur le vécu du dialogue.

Préliminairement, nous avons esquissé quelques paramètres du processus de dialogue. Nous insistons sur le caractère provisoire pour indiquer que le groupe de co-chercheurs-praticiens du dialogue est invité à les ajuster et enrichir pour les rendre le plus conviviaux possible.

Processus général

- Il y aura enregistrement du dialogue sur cassette audio, retranscription (en sauvegardant l'anonymat); copie remise à chacun
- Il y aura prise de *notes* par chacun, à partir d'une fiche, de ce qu'il vit pendant le déroulement du dialogue et aussi son pressenti de ce que les autres membres peuvent vivre. Après le dialogue, chaque participant est invité à compléter, s'il y a lieu sa fiche en notant les réflexions sur son expérience de dialogue fraîchement vécu
- Les notes individuelles seront remises à la chercheuse à la fin de la rencontre pour analyse, synthèse et retour à la séance suivante au groupe, lors de la période de la mise en commun.
- Après la pause-santé (de 15 mn), une mise en commun des vécus, une réflexion collective, une compréhension de ce qui s'est passé, une " évacuation ", un retour sur la synthèse préparée par la chercheuse de la séance de dialogue précédente et pour faire ressortir des " leçons " émergentes, probantes (susceptible d'être viables). 30 mn au maximum sont prévues pour cette activité post dialogue.
- La gestion de la parole: pour gérer le flux du dialogue, une convention pourrait être mise l'essai : tour de rôle, dans le sens des aiguilles d'une montre. Le participant s'il le veut, décider de passer son tour. Tant qu'il n'a pas cédé la parole lui-même, il la garde (dans le respect du temps partagé...)
- Un code d'éthique à co-construire : respect, empathie, transparence, sens du pardon, confidentialité.
- L'organisation des rencontres : pour tenir compte des contraintes de chacun, les séances de dialogue, distantes de 2 semaines, pourront prendre place un soir sur semaine, (mercredi par exemple), un soir en fin de semaine (vendredi par exemple) [plutôt que tous les 2 vendredi soir par exemple]
- Les séances de dialogue pourront avoir lieu au local des Amis de la Terre

Processus particulier

Pour tenir compte des difficultés des dimensions " méditation collective " et " participation " du dialogue, 3 séances intensives et extensives de dialogue pourront être organisées. Les intensives se déroulant chacune sur une fin de semaine se veulent des moments privilégiés de communication dont le but est d'optimiser les échanges, d'élargir, d'enrichir l'expérience d'apprentissage individuel et collectif. Un site enchanteur, au cœur de la nature (chez Loesha, Jean-Paul ou tout autre participant qui en manifeste la générosité) accueillira le groupe. La marche dans la nature, la préparation et le partage de repas communautaires, les activités artistiques (danse, chants, etc.) s'allieront au dialogue, aux partages de vécus, de combats quotidiens pour permettre à chacun et au groupe de

contacter le beau, le créatif, l'affectif, l'esthétique, la connexion, la fraternisation, l'unification, l'ouverture de la conscience, la communion, les expériences transcendantes associées au dialogue.

Un vidéo pourra être prévu lors de ces intensives; permettra au groupe et à chacun de se voir. Le quatre vidéo du groupe dans ses premiers dialogue (septembre) puis trois vidéos subséquents permettront de “ percevoir ” le chemin parcouru. Pour que tous et chacun puissent faire partie de la pellicule, les 4 vidéos projetés seront réalisés par une ressource externe au mais qui partage l'esprit du dialogue de Bohm (un participant du groupe de dialogue existant). Ces vidéos pourra servir de support, de source de données pour la chercheure principale.

Attente, souhait

Il me reste à formuler le souhait de recevoir, dès que possible, écho de votre part au regard de votre intérêt à participer au séminaire (début septembre – date à préciser) et de votre éventuelle participation au projet de recherche sous une forme ou une autre : co-facilitateur (trice), co-participant(e), observateur (trice) et toute autre considération susceptible d'harmoniser le projet de recherche avec notre communauté actuelle de pratique.

(Note il est prévu que les séances de dialogue, dans le cadre de l'expérimentation, se feront une journée différente de celle prévue pour le groupe actuel Dialogue-Québec).

Je vous remercie pour votre attention et vous souhaite santé, joie, plénitude.

Kim Lien Do

Téléphone (bur.) : 657 2747, poste 5202; Télécopie (bur.) : 657 2094

Téléphone (rés.) : 683 6540

Adresse (bur.): 2600 Boulevard Laurier, Tour de la Cité, 6è étage, local 7851.

Adresse (rés.) : 2266 Philippe Brodeur, Sillery, Québec, G1T 1T9

Courriel : lkimdo@teluq.quebec.ca ou Kim_Lien_Do@teluq.quebec.ca

ANNEXE 5 : LES ENJEUX DE LA RECHERCHE

***CHAQUE RECHERCHE COLLABORATIVE SUPPOSE
UNE NÉGOCIATION CONSTANTE ENTRE CHERCHEURS ET PRATICIENS,
ET CELA, POUR L'ENSEMBLE DES PHASES DE LA RECHERCHE : CO-SITUATION, CO-
OPÉRATION ET CO-PRODUCTION***

Cette négociation va s'effectuer sur la base d'enjeux, de toutes sortes, auxquels sont confrontés les partenaires.

Cole et Knowles (1993, cités par DESGAGNÉ, 1998) en identifient au moins six enjeux

- TECHNIQUES OU LOGISTIQUES;
- PERSONNELS;
- PROCÉDURAUX;
- ÉTHIQUES;
- POLITIQUES ;
- ÉDUCATIONNELS

1) TECHNIQUES OU LOGISTIQUES

1. Où se passent les rencontres réflexives et qui gèrent l'organisation des locaux et du matériel :

Aux locaux des AmiEs de la Terre, avec la collaboration de Michel Leclerc; le matériel d'enregistrement audio et vidéo est assuré par Kim Lien Do; les séances intensives auront lieu à Stoneham, Québec.

2. Comment est assurée la communication entre les différents partenaires :

Une rencontre à toutes les deux semaines : 2 heures de pratique, suivie d'une courte période consacrée à la réflexivité individuelle (écrite) de 15 minutes pour se terminer avec une séance d'échange et de mise en commun de 30 minutes. Il est cependant important de prendre en compte de la liberté et des contraintes contextuelles qu'un participant pourra vivre. Ainsi, au regard des séances de mise en commun, si une personne ne se sent pas entièrement disponible à rester pendant 30 mn pourra donner sa présence écourtée. Au regard des séances de dialogue : les absences, sans motivation, jusqu'au nombre de 4 sont possibles. Au niveau de l'abandon en cours de route : un entretien avec la chercheuse pour que celle-ci puisse tenir traces des raisons conduisant à l'abandon. Pour toutes les difficultés vécues au cours de l'expérimentation, le participant est invité à en faire part en premier lieu à la chercheuse. Les communications entre la chercheuse et les participants, en dehors des séances, peuvent être assurées par voies téléphonique, ou télécopie ou courriel ou en face-à-face, suite à une entente convenue entre eux.

3. Qui négocie le financement du projet et comment se gère le financement :

La chercheuse est la principale responsable des frais de location de la salle de rencontre, des fournitures tels papier, cassettes, etc. Les intensives et le séminaire d'introduction aura lieu, grâce à leur générosité, chez Loesha R. Lavoie et Bernard Vallée, deux participants-co-chercheurs de la recherche.

4. Quel matériel de recherche et de formation qui est nécessaire et qui en assure la constitution et la distribution?

Le matériel d'appui à la formation est rendu disponible, en format papier et électronique par la chercheuse. Certains sont des lectures obligatoires, d'autres suggérées. Le premier séminaire de formation sera animé par le Professeur Mario Cayer. Le matériel de recherche sont rendus disponibles par la chercheuse : la grille d'observation des difficultés, les protocoles d'intervention de facilitation, sont autant d'outils à expérimenter, à moduler et à enrichir au vécu.

5. Comment sont gérées les disponibilités des praticiens pour la recherche?

La participation des praticiens se fait essentiellement, au premier niveau, lors des séances de dialogue; un second niveau se fera au niveau de l'appréciation, la modulation des outils et protocoles mises à l'essai; niveau qui prendra place lors des séances de mises en commun; un troisième se fera au niveau de l'interprétation et de l'analyse des données (de quelques verbatims des séances), faite en sous-groupes, sollicitant le participant au maximum deux fois; un quatrième niveau se fera lors de la validation générale du rapport produit par la chercheuse avant le dépôt du rapport final..

6. Quels sont les besoins techniques liés à des événements spécifiques autres que l'activité réflexive centrale ?

Au vécu de l'expérimentation, nous verrons à répondre aux émergences : formation d'appoint à concevoir, ce qui impulserait un nouveau cycle recherche, proposition, expérimentation et appréciation.

2) PERSONNELS	<p>7. Qu'est-ce qui est mis en place pour assurer une prise de connaissance, un apprivoisement aux personnes et au projet? <i>Des séances de consultation sur la planification de l'expérimentation, le séminaire d'introduction au dialogue de Bohm prévu avant la sélection et l'engagement des participants, la construction d'une fiche de présentation des participants, les intensives pour approfondissement, des documents portant sur le dialogue de Bohm et la liste des participants annonçant leur intérêt sont envoyés, un aperçu de l'expérimentation font partie de l'envoi d'invitation.</i></p> <p>8. Quels sont les facteurs de personnalité et de dynamique de groupe à considérer dans un tel projet collaboratif? <i>Projet impliquant une participation régulière et persévérante, les facteurs de personnalité à considérer : l'esprit de "quête", l'authenticité, l'ouverture à l'apprentissage et au changement</i></p> <p>9. Quelles sont les habiletés relationnelles et sociales à considérer et à valoriser dans un tel projet ? <i>Le partage, le respect de la différence, le sens du pardon, l'authenticité, l'ouverture. la sensibilité à l'autre.</i></p> <p>10. Quelles sont les enjeux d'une relation qui se veut provisoire: un début et surtout une fin à gérer? <i>Même si la relation de recherche se veut provisoire, elle est susceptible d'être entretenue dans une perspective de continuité, car le sens même du dialogue réside dans l'investigation continue dans nos hypothèses, croyances. Les praticiens du dialogue sont susceptibles de continuer leur exploration au delà de l'expérimentation. Authenticité dans le vécu, le partage, dans le questionnement, et dans le témoignage sont autant les enjeux de cette relation.</i></p> <p>11. Quel cadre permet d'identifier les rôles et les responsabilités de chacun ? <i>Un contrat d'engagement : chercheure, participants, facilitateur.</i></p> <p>12. Y a-t-il une souplesse pour recadrer les rôles et responsabilités au besoin ? <i>Les orientations Collaboration, Émergence et Banc d'essai alignent la conduite du projet. En ce sens, la facilitation du dialogue est prévue pour être intégrée par les participants; la formation pourra être co-assurée par des participants ayant des connaissances expérientielles, cognitives, pratiques susceptibles de contribution pertinente dans le vécu du groupe.</i></p>
----------------------	---

3) PROCÉDURAUX	<p>13. Comment l'activité réflexive sera-t-elle aménagée en activités plus spécifiques progressives, amenant les partenaires à co-construire ? <i>L'activité réflexive personnelle pourrait être facilitée par l'application du concept de "partenaire" (dans le sens de Senge & al.) amenant ainsi vers une mise en commun élargie, permettant à chacun de cheminer vers une co-construction. Des outils tels que la colonne de gauche, l'échelle d'inférence sont suggérés.</i></p> <p>14. Que vient modifier l'activité réflexive dans la routine de dialogue des praticiens et des chercheurs ? <i>L'explicitation de ses réflexions, ou l'exposé des observations de la chercheuse et du facilitateur peut attirer l'attention aux regards de certaines pratiques considérées difficiles ou lacunaires tels les généralisations rapides, le peu de questionnement des assomptions, le maintien de l'attention à ce qui est, le contact avec soi qui se déroule en soi : émotions, ressentis pour une meilleure suspension et proprioception. L'activité pourra modifier le rythme du dialogue.</i></p> <p>15. Peut-on prévoir plusieurs degrés d'engagement progressif, au choix des partenaires ? <i>Oui. Participation au dialogue sans utiliser les outils suggérés; participer en utilisant certains des outils suggérés; participer dans l'analyse des données; participer dans la coopération de la recherche-formation.</i></p> <p>16. Quelles sont les contraintes procédurales des chercheurs par rapport à celles des praticiens (temps de la recherche etc.) dues aux différences de cultures de travail ? <i>La chercheuse aura particulièrement à s'assurer de rendre disponible les transcriptions-verbatim, porter son attention sur les difficultés et leur appropriation aux fins du dialogue; alors que les praticiens dialoguent. Possiblement le choix des grilles d'observations proposées démarquera ou établira les ponts. C'est à vivre à observer, laisser émerger, et capturer les opportunités de rapprochement.</i></p> <p>17. Comment rendre compatibles et exploiter à la fois les procédures liées au déroulement de la recherche et celles liées à la formation ? <i>L'enregistrement automatique est le moyen que nous estimons être le terrain le plus compatible; le compte rendu permettra de concilier la pratique et la préoccupation de la recherche</i></p> <p>18. Quel est le retour pour le participant co-chercheur ? Le premier retour est au niveau de la formation, l'accès gratuit à du matériel pédagogique. Le second retour, de loin plus important, c'est au regard de la connaissance de soi, de l'autre, à partir d'un vécu expérientiel prolongé, partagé authentiquement, dans un cadre sécuritaire</p> <p>19. Quel est le pouvoir d'action qu'a chacun ? <i>Participer à la séance de dialogue, utiliser parmi les outils proposés, ceux qui contribuent le plus à son (ses) intentions en acceptant de pratiquer le dialogue.</i></p> <p>20. Quel sont les niveaux de réflexivité impliquant les parties prenantes : <i>4 niveaux de réflexivité dans notre cas, donc autant de procédures de fonctionnement</i> <ul style="list-style-type: none"> • Procédure de réflexivité individuelle : Fiches d'auto-observation de Do-Lavoie et notes réflexives (journal facultatif) • Procédure de fonctionnement en groupe de praticiens de dialogue : le modèle de Bohm • Procédure de fonctionnement de facilitateur : le protocole d'intervention de Lavoie/facilitateurs • Procédure de fonctionnement en groupe de co-chercheurs : le journal de terrain (Modèle de Larochelle), la discussion habile (Modèle de Senge) </p>
-----------------------	--

4) ÉTHIQUES⁸⁸	<p>21. Comment gérer la confidentialité des participants, sachant qu'ils sont co-auteurs ? <i>Le traitement des données (codage des noms par un numéro) est une première mesure. Un contrat de respect de confidentialité est établi pour que la confidentialité soit respectée par tous et chacun.</i></p> <p>22. Est-ce qu'il y a possibles conséquences négatives de révéler les identités des participants? <i>J'avoue ne pas pouvoir identifier les possibles.</i></p> <p>23. Comment le consentement des participants est-il assuré et quels sont les facteurs qui empêchent le consentement éclairé? <i>Par un séminaire d'introduction sur le dialogue et sur les tenants et aboutissants de la recherche de deux jours.</i></p> <p>24. Comment gérer les conflits d'interprétation entre les chercheurs et les praticiens, souvent dus à la distance critique du chercheur, inhérente à sa position théorique ? <i>Les conflits d'interprétation pourront donner opportunité au dialogue. La chercheuse est responsable de sa thèse et pourra en dernière limite valider son interprétation auprès de figure d'autorité en ce qui concerne le dialogue</i></p> <p>25. Comment gérer le contrôle que chacun peut avoir sur le déroulement du projet ? Y a-t-il égalité du pouvoir de contrôle ? <i>Les points possibles sont les choix sur les thèmes de formation et leur opportunité. Des techniques de décisions s'alignant avec l'esprit d'égalité pourront être mises à contribution (technique du groupe nominal)</i></p> <p>26. En situation d'entretien réflexif, comment gérer le respect de l'intimité des personnes et la limite d'intrusion dans la zone privée ? <i>Les praticiens ont la liberté d'indiquer leur limite, ceci est aligné avec l'esprit du dialogue</i></p> <p>27. Comment gérer les bouleversements provoqués par les changements de pratique et les prises de conscience <i>La chercheuse a le devoir et la responsabilité de figurer l'instance première où chaque participant pourra exprimer ses difficultés; elle aura à mettre en place des mécanismes visant à assurer le bien-être personnel et collectif des participants, suggérer des pistes susceptibles de les amoindrir. La confidentialité du partage est sacrée.</i></p>
---------------------------------	---

⁸⁸ Les enjeux éthiques renvoient à un code de conduite quant au respect des engagements des partenaires, à la préservation de l'intégrité des personnes et de leurs contributions, au bien-être personnel et collectif et à ses exigences

5) Politiques ⁸⁹	<p>28. Quelle la contribution sociale vise la recherche? <i>La problématique à la base du dialogue de Bohm permet de saisir la valeur écologique du projet, mais aussi sa contribution au développement de l'être réflexif, sensible au fait qu'il est partie d'un TOUT</i></p> <p>29. Quelles retombées sont visées à court et à long terme ? <i>Une attention plus vigilante au processus de penser, une amélioration dans l'art d'investiguer, de parler; une plus grande connaissance de soi, des outils expérimentés de la facilitation, des connaissances sur la nature des difficultés du dialogue et leur contribution au processus du dialogue et à la connaissance de soi. Une étude sur des difficultés pour faire ressortir des pistes facilitant l'appropriation du dialogue</i></p> <p>30. Qui est visé par les résultats de la recherche ? <i>La communauté de pratique du dialogue, les partisans des organisations apprenantes, tous les chercheurs et praticiens intéressés aux organisations apprenantes, au processus de transformation humaine et organisationnelle</i></p> <p>31. Comment risque d'être vue par les autres membres de la communauté de pratique la participation à ce genre de recherche ? <i>L'esprit du respect de l'auto-détermination semble prédominer dans la communauté de pratique actuelle. La participation à ce genre de recherche est susceptible d'être vue comme une contribution à la cause, mais aussi une menace à la stabilité du vécu en vigueur (participation partagée, remise en question du mode de fonctionnement en cours)</i></p> <p>32. En quoi ce genre de recherche participative s'inscrit-elle dans les visées de l'Institution universitaire ? <i>La recherche s'inscrit dans la méta-orientation éducative : transformation de l'être, dont les racines philosophiques sont la philosophie éternelle, connectée avec le transcendantalisme et le mysticisme, soutenue par les travaux scientifiques " de la nouvelle science " notamment de Pribam, Capra, Peat, Bohm et Wilber. Elle s'aligne avec le micro-programme en cours de développement à la FSE, dont le responsable est le professeur Lapointe.</i></p> <p>33. Quelles sont les attentes du milieu de la pratique? Ont-elles été clairement exprimées? <i>Notre compréhension des attentes du milieu de la pratique sont dans ces termes : le dialogue de Bohm mérite une exploration , susceptible de contribuer à son développement tant au niveau théorique que pratique.</i></p> <p>34. Quelles sont les attentes du milieu de la recherche ? <i>Notre compréhension des attentes du milieu de la recherche est la suivante : peu de recherche a été effectuée sur le dialogue de Bohm . Les travaux actuellement connus dans le milieu des chercheurs québécois sont ceux de Cayer (1996), Marchand (en cours), Pauchant (en cours)</i></p> <p>35. Y a t-il des privilèges rattachés à une éventuelle participation à la recherche surtout pour les institutions concernées ? - <i>Aucune</i></p>
-----------------------------	---

⁸⁹ : Les enjeux politiques renvoient à l'impact de la recherche pour les décideurs, ceux qui ont le pouvoir de changer les choses sur le plan institutionnel. Ils renvoient plus largement à l'éclairage produit par la recherche et à ses conséquences pour la formulation de politiques éducatives

6) ÉDUCATIONNELLES⁹⁰	<p>36. En quoi la recherche fait-elle avancer la pratique professionnelle sur un aspect ou un autre ? <i>La recherche vise à faciliter la pratique du dialogue, et ce dans le sens et l'esprit du dialogue tel que proposé par Bohm. Clarifier les difficultés qui font de la pratique actuelle, une pratique confuse.</i></p> <p>37. En quoi répond-elle à des besoins concernant des problèmes éducatifs à traiter ? <i>Le besoin d'un mode de penser non fragmenté, un mode de penser qui nous permet de construire notre monde dans une plus grande cohérence et une harmonie.</i></p> <p>38. En quoi enrichit-elle les participants et assure-t-elle un certain développement professionnel autant aux praticiens qu'aux chercheurs ? <i>La recherche est participative : sa qualité dépend de la participation et de l'apprentissage des participants. S'ils sont ouverts à l'expérience, l'enrichissement à plusieurs dimensions est possible (voir les dimensions du Dialogue selon l'enquête de Cayer). Bohm suggère que si le dialogue est pratiqué avec régularité et persévérance, le participant pourra vivre la transformation de la conscience. Cayer et Isaacs estiment que le dialogue est une voie sécuritaire à l'apprentissage de niveau 3 : un esprit recadrant, capable de voir les prémisses de sa pensée au moment où elle se déploie.</i></p> <p>39. Qui sont les bénéficiaires principaux et qui sont les bénéficiaires périphériques ? <i>Les bénéficiaires principaux sont les participants et la chercheuse. Les bénéficiaires périphériques sont les personnes dans leur entourage personnel et professionnel.</i></p> <p>40. Peut-il avoir danger que la recherche collaborative ait des conséquences (bien que non-intentionnelles) de déficit plutôt que de développement éducatif ? Y a-t-il pertinence à évaluer le développement éducatif des participants dans le cadre d'une recherche collaborative ? <i>Il est possible que les tensions, naturelles dans le processus du dialogue dans ses premières séances, les prises de consciences puissent amener les participants à vivre des moments d'inconfort. de remise en question. Si le groupe est capable d'aller au delà des tensions, il est possible que la " camaraderie impersonnelle " se développe et sème les germes d'une transformation individuelle et collective compensant largement les difficultés du départ. La seconde question sera examinée par le groupe d'expérimentateurs, au vécu de leur expérience dans le dialogue.</i></p>
--	--

⁹⁰ Les enjeux éducationnels renvoient aux buts éducatifs de la recherche collaborative, autant pour les participants eux-mêmes, praticiens et chercheurs, que pour les personnes visées par la pratique concernée

ANNEXE 6 : LE CONTRAT D'ENGAGEMENT DES PARTICIPANTS

J'ai pris connaissance du projet de recherche de Kim Liên Do, étudiante au doctorat à l'Université Laval, portant le titre "*L'exploration du Dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*". J'ai aussi pris connaissance des buts et objectifs de sa recherche ainsi que de son engagement à respecter l'esprit du Dialogue de Bohm.

Nature de la participation

J'ai été informé(e) de ce projet et de la démarche qui y est proposée. Essentiellement, le projet vise une appropriation du Dialogue de Bohm par une stratégie de récupération des difficultés comme matériau d'apprentissage, difficultés telles le manque de focus sur l'attention, la précipitation vers l'abstraction et la difficulté de maintenir constamment l'attention sur le moment présent. Cette démarche s'inscrit dans une étude exploratoire des pratiques facilitant l'apprentissage de niveau 3 qui est un méta-regard sur le processus de penser au moment même où il s'active.

La démarche qui m'est proposée consiste en une série de rencontres de groupes, se déroulant à l'intérieur des séances de pratique et des rencontres des co-chercheurs. Dans l'esprit du dialogue, "participer, de parler et de penser en toute liberté", je partagerai mes réflexions et expériences de ma pratique du dialogue sous formes verbales et écrites (sur des fiches d'observation) et co-construirai avec le groupe une compréhension commune des difficultés au regard de la présence attentive et des moyens pour les amoindrir. Dans la mesure du possible, je m'engage à participer à toutes les séances de pratique planifiées, pour permettre le maintien d'un terrain de pratique favorable au cheminement des autres participants-co-chercheurs. Je pourrai aussi, tracer le cheminement de mon exploration du Dialogue, sous forme de journal, qui comprendra notamment, *une courte biographie, une réflexion sur les difficultés ressenties et les événements déclenchant leur déblocage*. Je suis conscient(e) que ces engagements s'inscrivent dans une perspective de facilitation personnelle et collective de la communauté des praticiens du dialogue.

Principe de confidentialité et protection de l'anonymat

J'ai été informé(e) que les séances de pratique du dialogue seront enregistrées sur magnétophones (audio et vidéo) pour fins d'analyse des données. Les informations dans mon journal de réflexion pourront être utilisées comme information complémentaire aux données en provenance des rencontres de pratique du dialogue et à mon récit de pratiques. J'ai été informé(e) aussi des précautions liées au principe de confidentialité et de protection de l'anonymat qui seront prises dans cette procédure de collecte et d'analyse de données. Voici en quoi consiste ces précautions :

Mon nom et mon prénom seront remplacés par des symboles suivants : la lettre CS pour co-chercheur / sujet, accompagné d'un chiffre (1, 2, 3, etc.) ou encore, par un nom fictif, comme il est d'usage de le faire lorsqu'il s'agit d'études de cas. Si mon récit contenait une idée, liée à un événement spécifique risquant de repérer mon identité, cette idée sera exclue. L'enregistrement servira aux fins d'analyse de l'étudiante/chercheur. Il se peut que mon récit soit présenté lors de communication, dans des publications ou lors de formation; dans un tel cas, l'étudiante/chercheur aura à obtenir auparavant mon autorisation.

Liberté d'engagement

Je m'engage librement dans la démarche proposée pour une période d'un an. Je me réserve le droit, tel que m'en a avisé (e) l'étudiante/chercheur, de me retirer de la recherche si je juge à propos de le faire, et je m'engage à fournir les motifs de ce retrait.

Par la présente, j'accepte de participer au projet de recherche de doctorat mené par *Kim Liên Do*, dans le respect des principes d'éthiques énoncés à l'appendice. Je l'autorise, sauf avis contraire que je lui communiquerai alors, à faire usage de ce que j'ai mentionné à propos du thème de recherche qui la préoccupe, et cela aux fins de sa thèse de doctorat, de publications subséquentes et de ses exposés auprès d'auditoires concernés.

Restriction s'il y a lieu :

Nom et Prénom :
Adresse :
Téléphone (rés.) :
Téléphone (bur.) :
Télécopieur :
Courriel :

ANNEXE 7 : UN RÉSUMÉ DU DÉROULEMENT DES SÉANCES DE DIALOGUE

Ce résumé succinct est effectué à partir des comptes rendus des séances de dialogue qui ont été livrés à chaque participant⁹¹ comme outil susceptible de contribuer à sa réflexion et son cheminement dans sa pratique. Chaque compte rendu résume le vécu, amène la réflexion de la chercheuse au regard des « difficultés » vécues et, lorsque nécessaire, est enrichi d'un annexe portant sur différents ressources théoriques en lien avec le dialogue de Bohm.

Séance 1 : Éclaircissements de certaines notions de base du dialogue : proprioception et suspension (thème proposé par la chercheuse)

La conversation s'est déployée sur la proprioception puis la suspension où différents participants se sont exprimés sur leur compréhension de ces actes essentiels dans la pratique du dialogue. "*L'intuition*" a émergé en cours de chemin comme sujet suite à la notion d'attention amenée la chercheuse. Des interrogations quant à la nature de l'intuition puis des s'engageant à l'expérimentation, d'explorer le processus de pensée, de prendre conscience des préjugés, des croyances plutôt que d'explorer les voies pour développer l'intuition.

Le rythme a été souligné par certains participants comme étant "*rapide*", rendant difficile l'écoute de soi, l'écoute des autres. Une minorité témoigne cependant qu'un tel rythme ne leur a induit pas de difficulté au regard de la gestion de leur écoute et de leur participation. Un participant témoigne d'avoir vécu un certain inconfort devant les échanges qu'il considère "*intellectuels*", portant sur les définitions. Deux participants ont exprimé une certaine irritation au regard de la fréquence avec laquelle le groupe a référé à Bohm. Au retour post-dialogue, il fut suggéré par un participant, de "*plutôt que de citer Bohm à chaque précision, le faire lorsqu'il s'avère que l'information amenée n'est pas une information ayant déjà circulé*"

⁹¹ Le genre masculin est délibérément choisi pour des considérations de confidentialité.

Un compte rendu détaillé résumant le contenu des échanges et leur déroulement est accompagné d'une annexe produite par la chercheuse, portant sur une clarification à partir des textes de Bohm, sur les notions d'attention, de suspension et de proprioception.

Séance 2 : Être dans l'espace dialogique (thème proposé par la chercheuse)

La seconde séance, dans son contenu, reflète la préoccupation du groupe au regard de l'appropriation du dialogue. Un premier partage en provenance d'un participant attire l'attention du groupe sur la relation qu'on entretient avec la pensée une fois déposée, dans l'esprit du dialogue : *“je prends conscience que je ne l'ai pas encore déposée...je veux encore la défendre, la protéger”*. L'idée amenée par ce participant se résume ainsi : en se détachant de notre opinion une fois émise, on permettrait son déploiement collectif. Suite à cette intervention, s'enchaînent différentes interventions portant sur le vécu de la dernière rencontre, mais aussi sur le but du dialogue, sur la suspension, sur les intentions au dialogue et enfin sur des propositions pour expérimenter le dialogue autrement que par des tentatives de comprendre et de définir les notions de base.

“ Il s'est passé beaucoup de choses la semaine dernière; on s'est cassée la tête à comprendre, à définir...on aurait pu se servir de ce qui se passe dans le groupe... et questionner pourquoi ça se passe comme cela. Le vivre au lieu de le définir.. on est passé à côté ça sans trop s'en apercevoir. ”

“ or un élément est important dans le dialogue: une question qui nous importe, qui suscite une énergie, qui donne vie, un dynamisme pour créer des choses dans le dialogue. Quelqu'un qui amène quelque chose qui peut être partagé par d'autres, ça peut être une enquête commune vers ...il y a un danger ... d'arriver à une pratique avec des règles... ”

“ Je crois qu'il faut en sortir de cette situation de méfiance, d'analyse... il y a eu comme thème l'ego à Dialogue Québec... chacun a embarqué...thème nous faisant oublier un peu l'aspect théorique, à exercer notre capacité à dialoguer. ”

Le dialogue s'est ainsi déployée sur une question, qu'un participant a amené sur les rêves: *“est-ce que c'est dérangent d'avoir des rêves?”*. Le thème émergent a permis au groupe de contacter certaines dimensions du dialogue : l'écoute empathique, le débuscage de certains prémisses collectives et individuelles au regard des rêves.

Cette séance de dialogue a fait permis à la chercheure de s'adapter à la réalité du terrain, de laisser les sujets émerger plutôt que d'aborder l'expérimentation dans ses débuts par une invitation à tous d'échanger sur les actes essentiels du dialogue.

Un compte rendu détaillé de la séance ainsi que les réflexions de la chercheure au regard de la proposition amenée lors de la séance ont été retournés au groupe. Un bref rappel de la contre-proposition de la chercheure se résume comme suit:

- La pratique sur un thème qui touche, librement déposé par les participants, est susceptible de permettre d'exercer nos capacités au dialogue : écoute, suspension, proprioception, prise de conscience de nos présupposés et croyances;
- Dans une telle pratique, le méta regard sur le processus dialogique, utile à la compréhension et à l'appropriation du dialogue est essentiel; la période de mise en commun étant l'espace favorable à cela, s'il ne s'est pas manifesté avant.
- Les éléments théoriques pourront être introduits à ce moment, ou dans les compte-rendu.

Compte tenu de la diversité des interprétations sur la suspension et sur le but du dialogue de Bohm, une annexe au compte rendu détaillé, portant sur les pensées de Bohm au regard du but du dialogue et de la suspension a aussi été produite et retournée au groupe.

Séance 3 : Homme-Femme (thème spontanément proposé par un participant)

La proposition initiale, amenée par un participant fut élargie en "archétypes associés à la féminité et ceux associés à la masculinité". Les échanges ont ramené au jour des constats au regard de la place des femmes dans les diverses sociétés et celle des hommes dans le monde du travail et de la gouverne, mais aussi des constats sur le changement qui est entrain de s'amorcer, qui dévoile la nécessité d'intégration, d'harmonisation, de ré interprétation des archétypes pour agir dans un monde d'interdépendance.

La diversité des partages sur le thème, portant essentiellement, d'une part, sur la compréhension et l'intégration de ce couple "*homme/archétypes associés au masculin - femme/archétypes associés au féminin* " dans la construction de soi pour agir, et, d'autre part, sur les observations des différences manifestées au niveau social, a suscité des

interrogations sur la démarche d'investigation que le groupe a entreprise. Les échanges ont permis au groupe de constater deux “ préférences mentales et conversationnelles” : d'une part, la clarté, la convergence et d'autre part, la divergence, l'émergence, les multiples réalités et multiples perceptions. Le thème étant reconnu comme complexe, les mots ayant leurs limites, les émotions, les “ abstractions, les généralisations, et les confusions” ont été relevées pour donner lieu aux réflexions quant aux limitations e à l'effet réducteur de l'abstraction et des généralisations.

Les interrogations émergentes ont suscité des interventions portant sur le dialogue, révélant ainsi sa nature essentielle de “*terrain d'apprentissage, de construction de sens commun*”; elles ont aussi permis de constater que l'apprentissage pour les participants, dans l'expérimentation du dialogue n'est pas limité aux idées, concepts, connaissances intellectuelles, mais qu'il est essentiellement orienté vers la connaissance de soi lorsqu'on interagit avec les autres.

Enfin, la mise en commun en période post dialogue a fait ressortir qu'un participant a vécu le sentiment d'être jugé , sentiment qui lui a permis cependant de “*travailler sur soi*” et le sentiment qu'il semble avoir une tentation de contrôle qui anime inconsciemment certains. Ce partage a donné l'opportunité aux facilitateurs de rappeler que :

- Les sentiments vécus se présentent dans les premières phases du dialogue, et que ça va évoluer.
- Que le dialogue, étant espace d'apprentissage, notamment pour se distancer, se désidentifier de nos croyances, de nos pensées, de nos conceptions, est un exercice inconfortable, non facile.
- Qu'un partage avec un partenaire privilégié pourra être d'un support au processus de distanciation.
- Qu'un schéma de l'équipe de recherche sur le dialogue au MIT, illustrant les principales phases du dialogue fera l'objet d'un envoi à tous.
- Qu'un climat de confiance s'installe et s'agrandit, qui mise sur l'intelligence collective, qui s'appuie sur l'authenticité, l'implication, le courage de “ dire ce qui est”, l'acceptation de la vulnérabilité.

Une annexe au compte rendu détaillée a été envoyée au groupe, portant sur les principales phases du dialogue, développé par l'Équipe de recherche sur le dialogue du MIT Sloan School of Management.

Séance 4 : L'essence du dialogue (thème déposé par un participant)

Après quelques interventions d'ordre de compréhension des questions posées, se sont succédées les interventions au regard de la question suivante : quelle est l'essence du dialogue. Elles révèlent, pour ceux qui réussissent à prendre la parole, que l'essence du dialogue est dans :

- Une communication plus en profondeur. [voir dimension 1, selon l'enquête de Cayer (1996)]
- Le développement au niveau du subtil (développer l'attention, cette intelligence subtile qui permet de percevoir les plus fins mouvements, les nuances, de transcender le processus mécanique de la pensée, réponse active de la mémoire). [voir dimension 5, selon l'enquête de Cayer (1996)]
- La prise de conscience du processus de penser individuel et collectif et de ne pas perdre de vue d'où vient la pensée. [voir dimension 5, selon l'enquête de Cayer (1996)]
- Un apprentissage à être ensemble, à partager des parties de soi, des expériences, des compréhensions de ses émotions, apprendre à dépasser ses limites, à développer sa conscience, à travailler sur soi. [voir dimensions 1, 3, 4 et 5 selon l'enquête de Cayer (1996)]
- Une exploration saine de nos différences, un désir intense de questionner ensemble. [voir dimension 2, selon l'enquête de Cayer (1996)]

Les interventions font aussi référence aux intentions des participants et à leurs représentations du dialogue ainsi qu'aux apprentissages émergents, reflétant ce que Cayer a révélé dans sa synthèse des cinq dimensions du dialogue (1996). Elles portent aussi sur les difficultés de la pratique dialogique : le désir souvent inconscient de convaincre, les difficultés avec les mots qui "généralisent" (tel que "on" vs "je"), les difficultés de ne pas avoir le mot pour le dire, le défi "d'aller au delà des mots, pour comprendre ce qu'une personne veut dire", l'identification des présupposés. La diversité des intentions peut-elle être source de

difficulté dans la pratique du dialogue a été déposée comme question. Les interventions ont porté aussi sur les quelques résultats déjà observés par certains participants : améliorer leur écoute, apprendre plus sur soi, ses réactions, ses pensées, être plus sensible à son degré d'ouverture ou de fermeture aux pensées d'autrui, voir la valeur du silence et apprendre à avoir confiance en l'intelligence collective du groupe.

Le retour post-dialogue fut une évaluation de chaque participant sur ce qu'a été la pratique du dialogue, une précision sur le rôle des facilitateurs et leur positionnement au regard de la facilitation.

Dans le compte rendu livré aux participants, les réflexions des facilitateurs sur ce qui semble se dégager comme vécu individuel et collectif dans une perspective de facilitation de la pratique du dialogue, furent partagées :

“ Clément et moi vous déposons la réflexion qui suit : Le dialogue de Bohm ne peut aboutir en forçant. [...] Ce n'est pas une simple conversation... Passer du mode de conversation ou de dialogue (dans le sens commun, généralement entendu et compris) à la pratique du dialogue de Bohm et réaliser un dialogue dans toutes ses dimensions ne se fait ni par simple acte de volonté, ni par connaissance théorique de la nature du Dialogue de Bohm. La volonté et la connaissance sont nécessaires mais non suffisantes. La pratique du dialogue “ abouti ” fait appel à une pratique réflexive du dialogue, en identifiant les pièges de la pensée (où nous continuons de tomber), nos modèles mentaux ou pré-conceptions au regard de la communication, en acceptant que nous ne pouvons nous échapper de ces pièges du jour au lendemain, en reconnaissant que nous avons même de la difficulté à les identifier, en mettant notre attention en vigilance pour nous entraider à les identifier lors de notre pratique pour qu'enfin, un jour, soit “ abouti, accouché ” notre Dialogue de Bohm. Ce processus est lent, mais nous ne pouvons ni le fuir, ni le contourner si nous voulons réellement nous engager dans la pratique du dialogue de Bohm. ”

“ Accueillons toute réflexion ,idée , opinion, position, réaction exprimant une différence ou un désaccord comme matériau pour faciliter l'exploration des croyances de base. ”

Une annexe a aussi fait l'objet d'envoi à chacun des participants donnant une précision sur le contexte du développement du Dialogue ainsi que son essence (à partir des écrits de Bohm) et les cinq dimensions du Dialogue selon l'enquête de Cayer (1996) – intentions, caractéristiques, difficultés- éléments lacunaires.

Séance 5 : Nos intentions par rapport au dialogue (thème déposé par un participant)

Les intentions des participants furent partagées, et nous pouvons constater des intentions reliées pour la plupart aux dimensions relevées par Cayer (1996): notamment, font partie de la dimension collective, les intentions telles comprendre comment fonctionne la pensée, incluant les émotions; observer le processus de la pensée; prendre conscience de ses filtres et modèles mentaux; voir d'où viennent ses filtres émotives, comprendre le pourquoi des émotions qui viennent avec les pensées; d'être "*plus habile*" à l'*attention*"; lever les obstacles à l'éveil, débusquer cette division qui empêche de voir des présupposés en soi, ses compartiments, l'éveil de l'intelligence intuitive qui voit le mental (illumination). Font partie de la dimension investigation, les intentions telles participer à un groupe des gens qui questionnent, apprendre à penser ensemble par le questionnement; font partie de la dimension conversation, les intentions telles apprendre à mieux communiquer, apprendre à parler en grand groupe, voir comment on se positionne dans un groupe, apprendre à mieux se connaître, apprendre sur soi, savoir qui " sommes-nous vraiment ". Pour la dimension participation, les intentions telles vivre des moments magique de la communion et de l'interconnexion, appartenir à un groupe ayant les mêmes intérêts au regard du dialogue. Il y a par ailleurs, d'autres intentions : participer pour permettre la réalisation d'une thèse, étant entendu que la pratique du dialogue semble être un travail convergent avec le travail sur soi en cours de cheminement, comprendre le dialogue de Bohm dans la pratique (objectif d'apprentissage), vérifier cet outil de Bohm comme solution pour aller aux causes de nos problèmes.

Les interventions ont aussi porté sur le questionnement d'un préalable : avons-nous l'intention de nous ouvrir, pour écouter, pour suspendre ?

Au retour post-dialogue, il fut constaté des moments où la conversation a glissé vers une discussion vive, avec les coupures de paroles, les tons élevés dénotant la tension; il y fut aussi partagé qu'un tel vécu est compréhensible puisque le groupe n'a eu que quelques séances de pratique, ce qui est peu pour se défaire de nos habitudes ordinaires de communication. Une invitation donc à la patience et à retenir que des apprentissages avec le dialogue sont des apprentissages différés, à long terme.

Séance 6 : Confiance et communication (thème amené par un participant)

Un participant a déposé deux interrogations qui l’animent, suite à sa lecture du compte rendu de la séance précédente; elles touchent des comportements susceptibles, pour reprendre ses termes, “ de contribuer à notre approche à la planète ”. Ces interrogations sont:

- La clarification est-elle nécessaire lorsque les mots utilisés sont interprétés différemment par les acteurs (à titre d’exemple, les intentions) ? et si oui, pourquoi ne pas prendre notre temps pour clarifier ? Cette interrogation ne fait pas l’objet de la séance et nous avons été invités à y revenir dans une séance ultérieure.
- En prenant pour hypothèse la relation récursive entre la communication et la confiance (la confiance comme ingrédient nécessaire à la communication qui contribue à construire la confiance), comment faire lorsque la confiance n’existe pas ? Ce thème fut amené de la façon suivante : “*Ça fait deux semaines que je pense à la phrase relevée dans le compte rendu de la dernière rencontre : ‘Je ne parle pas avec les personnes en qui je n’ai pas confiance’*” ”

L’exposé du porteur de la proposition a déclenché un dialogue considéré et exprimé tel quel, séance tenante, par certains, comme riche, passionnant.

Plusieurs ingrédients du dialogue y sont vécus : l’investigation des intentions, la prise de conscience de l’art de poser des questions de façon adéquate (ou l’art de dire pour rejoindre), la tension, l’écoute, le “*nommer pour dévoiler sens commun, pour situer et clarifier*”, la conviction (croyance) avec la force qui l’anime et les effets qu’elle induit, la mise au jour de certains “ jugements ”, le partage sur la suspension vécue, une tentative d’expérience de proprioception, le dévoilement d’un processus de pensée pour constater que la pensée est un tout - réaction de l’émotion, du corps, de nos présupposés, de l’intellect, de nos vécus – une réponse “ active de la mémoire ” à ce qui est amené, de ce qui est vécu individuellement et en groupe.

Cette séance a aussi été le début de la saga de l’exploration du processus de penser amenée par un participant dont la prémisse de base est : le “je” est la cause de la fragmentation, l’expérimentation du dialogue consiste à débusquer ce “je”

L'annexe jointe au compte rendu, présente le “modèle des quatre joueurs”, qu'Isaacs (1999, *Dialogue and the Art of Thinking Together*) propose pour comprendre les structures qui sont derrière le comportement de groupe, modèle développé initialement par le thérapeute des systèmes familiaux, David Kantor. Les dynamiques des “ Initiateurs, Opposeurs, Suiveurs et Spectateurs” caractérisent un champ d'actions interdépendantes de positions qu'optent les participants, à un niveau tacite. L'annexe présente aussi les diagrammes reliant ces positions lors d'un dialogue : un premier diagramme sur les positions, un second, sur les habiletés associées à chacune de ces positions, un troisième sur les principes clés du dialogue, tels que proposés par Isaacs.

Séance 7 : La joie (thème spontanément proposé par un participant)

Au point de vue contenu, le thème a suscité des questionnements sur la joie en lien avec le moment présent, en lien avec le sentiment de bien-être en contexte, d'amitié, d'affection, d'amour, d'insouciance (entendue comme libre de préoccupations pesantes). Dans le déploiement des échanges, ce thème a aussi donné lieu aux interventions portant sur le processus de la pensée, sans cependant aller jusqu'à mettre au jour les modèles mentaux, les *a priori* qui peuvent être à la source de l'état qualifié de joie, de plaisir, ou de souffrance.

La séance de dialogue a été ponctuée des moments de réactions vives de la part du groupe au regard des affirmations telles :

« Je dis que la joie n'est pas dans le temps alors que le plaisir est dans le périmètre du temps. C'est un mouvement plutôt horizontal. La joie, c'est au delà de la pensée. Nous faisons de l'observation. Je n'affirme pas. Si quelqu'un a quelque chose à dire, on en parle. Je parle de la joie qui n'est pas dans le champ de la pensée et le plaisir qui est dans le champ de la pensée. Je ne l'affirme pas. C'est à vérifier en nous. ».

Elle a été aussi ponctuée de réactions du groupe au regard des énoncés prescriptifs, des affirmations assertives en provenance d'un participant. Le climat fut considéré “turbulent”.

Une analyse fut faite et incluse dans le compte rendu, analyse qui vise à donner sens à ce qui a été vécu (tumultueusement), et à le “situer” dans le cadre d'une exploration des dimensions du dialogue. Résumons cette analyse.

La séance révèle qu'un modèle du dialogue, quoi qu'implicite, semble rejoindre plus facilement certains ou, peut être, plusieurs. Ce modèle tacite se manifeste par une certaine polarisation manifestée par les interventions de certains participants lorsqu'un participant "s'en écarte". Les dimensions associées au dialogue dans ce modèle - appelons-le C - sont, notamment :

- Le dialogue, c'est parler ensemble, sans agenda; c'est écouter les autres, c'est partager ses expériences et c'est aussi comprendre l'expérience des autres; c'est aussi un espace où se déroule le raisonnement interpersonnel. Le respect, l'empathie, l'attention, la réceptivité et la sollicitude sont des attitudes du praticien dans sa parole et dans son écoute. La réciprocité caractérise aussi le dialogue.
- Le dialogue, c'est un flux de sens autour et à travers les participants; c'est aussi un espace où cohabite une diversité des points de vue, qui invite à la suspension du jugement, et qui favorise l'émergence d'un contenu partagé.
- Le dialogue, c'est un espace ouvert, privilégiant le questionnement, la réflexion et l'investigation collective dans les hypothèses, les croyances et les émotions; le dialogue demande du courage et l'ouverture, le dialogue favorise l'ouverture de la conscience.
- Le dialogue est un espace de participation : pas de hiérarchie, moins d'attachement au langage conceptuel.

Ce modèle C du dialogue "instaure" implicitement une base considérée comme essentielle à la communication dialogique. L'esprit de cette communication semblerait d'entretenir un espace libre, et de l'espace pour permettre à tous de participer à un échange, à construire un flux de signification partagé. Afin que le "contact" essentiel à l'interaction dialogique et participative favorise la construction de sens, les ingrédients considérés comme nécessaires sont les attitudes individuelles tels le respect, l'empathie, l'attention, la réceptivité, et la sollicitude; ainsi que l'attitude intra-individuelle, la réciprocité. Deux "préférences communicationnelles" découlent de cette base :

- Un langage concret : ce qui est exprimé et perçu comme compréhensible, rejoint le registre d'un vécu à la fois intellectuel, sensitif et affectif. Le langage imagé, concret,

facilite le partage, rejoint, ouvre l'écoute, favorise l'échange harmonieux. Un langage qui invite au partage et la réflexivité, notamment, par le partage de son vécu, par une interrogation, a la même portée.

- Un rythme qui dénote l'écoute : Les interventions "*précipitantes*", qui coupent une intervention en cours, sont considérées "*anti-dialogiques*" pour certains participants, sinon plusieurs. Un rythme, " trop " bousculant, les décentre, les fait réagir (à la poussée des émotions et aux ressentis d'inconforts plutôt qu'au contenu amené) et ne favorise pas l'écoute et le flux des réflexions.

Ainsi, un énoncé, dans l'absence totale de ces deux qualités, telle une affirmation prescriptive, tranchée, non soutenue par un partage de vécu personnel, et de surcroît, répétée, est associée à une intention de "transmission", d'insistance sur un "savoir abstrait" de la part de son auteur; de tel énoncé semble avoir pour effet de susciter des réactions qui font obstacles au déroulement du dialogue (flux de sens) : l'attention des participants est alors attirée par la poussée qui est derrière l'énoncé. Et, comme la suspension ne semble pas encore très "ancrée" dans nos compétences dialogiques, le mode réactif demeure encore, pour la plupart, un réflexe premier. La réaction la moins utilisée est la suspension et l'investigation dans ce qui est, par une demande d'explicitation ou d'explication. La réaction plus souvent manifestée est la résistance ou le "déli" par la fuite. Plus la poussée "perçue" est vécue comme forte, plus la réaction est forte, moins le message que contient l'énoncé (son contenu) passe ("passer" signifiant susciter, inviter une réponse, un questionnement, un écho à ce contenu), et moins le flux de sens coule à travers et entre les participants. Nonobstant ce modèle, et au delà de son "impact sur certains participants", soulignons que l'intention du groupe demeure: vivre un peu plus le dialogue. Cette intention s'est traduite notamment en actions de suggestion, de sensibilisation auprès de la personne qui "agit" en marge de ce modèle.

Le modèle singulier, appelons-le P, révélé plus nettement à cette séance, met la priorité sur le processus de la pensée, de façon directe, spontanée, à l'instant même du vécu du dialogue qui se déroule. Le modèle se résumerait comme suit : "Je relève tout ce qui est à la base de la problématique du dialogue : les limites de la pensée; j'observe les processus génériques de penser qui ont tendance à percevoir le monde d'une façon fragmentée et je l'exprime

spontanément, dans une intention de participation à un processus collectif d'observation du processus de la pensée". Dans ce modèle singulier P, la "priorité" est mise sur l'acceptation de la réalité du moment présent sans essayer de changer les gens, les comportements, les situations; sur la pratique de cultiver l'attention, une forme d'intelligence subtile au delà de la dualité observateur/observé; l'attention dirigée vers le processus de la pensée, individuellement et collectivement. Cette priorité a été "activée" par un participant. La forme de son intervention (le ton incisif, le style affirmatif) rend la mise en application quelque peu partielle et fait obstacle à la circulation de sens. Plusieurs participants lui ont souligné la justesse du contenu de ce qu'il amène : "*ce que tu dis est juste*". La "réaction" porte sur les "préférences communicationnelles", le langage pas assez concret, peu imagé et le rythme "précipitant" de ses interventions ainsi qu'une "perception" de non réciprocité ("*nous écoutes-tu?*"). En revenant au modèle descriptif de Cayer des cinq dimensions du Dialogue, il nous est permis de constater que le modèle singulier P, dans son contenu, est notamment la cinquième dimension du dialogue telle que relevée par Cayer dans son enquête, alors que le modèle C rassemble les quatre premières dimensions relevées : conversation, participation, investigation, création de sens partagé.

Les deux modèles, C (conversation, participation, construction de sens partagé et investigation) et P (méditation collective - attention portée sur le processus de la pensée), cohabitent, sont interdépendants et s'influencent mutuellement. Le vécu de notre septième séance de dialogue semble révéler que plusieurs d'entre nous ne peuvent vivre P sans que C avec ses ingrédients de base soit manifeste.

Séance 8 : Se sentir intimidé (thème déposé par un participant)

Suite au thème proposé par un participant, un autre participant lance une invitation au groupe à examiner ce sentiment d'intimidation dans le cadre même de la pratique du dialogue du groupe. Cette dernière invitation n'a pas reçu d'écho. Les échanges ont porté sur différentes hypothèses explicatives émises par plusieurs, puis des partages de contextes similaires avec des interprétations différentes et des ressentis différents. La séance a été parsemée d'énoncés en provenance d'un participant (une sorte de monopolisation), qui ont ramené le thème à un questionnement sur le processus de penser en arrière du ressenti.

Notamment se succèdent, dans ses interventions, un “rappel” aux différentes notions : miroir, jeu du processus de la pensée, l’indissociable couple observateur-observé, ego = jugement – dualité – images ou modèles mentaux, non existence du moi (ou son caractère de “construit familial/social”, de mémoires, de représentations et présentations), conditionnement dès l’enfance à la division, à la fragmentation. En bref et en direct, des interventions rappelant des hypothèses à la base du dialogue de Bohm. Nous avons assisté comme à la dernière séance, à des échanges dans le mode “un - plusieurs” jusqu’au moment où un participant a déposé à l’intention du personnage central “XX, *j’aimerais ça qu’on dépose*”. Cet énoncé a permis le déroulement, pour un court moment, d’un mouvement moins “chaotique” au dialogue; les échanges ont été moins centrés autour de la même personne, pour revenir à un partage entre plusieurs sur le thème déposé. Dans le flux de ce qui fut soulevé, le participant, au centre du premier temps fort, ré-intervient. Par sa question, il suscite des échanges sur des valeurs collectives internalisées par imitation, par survie, par comparaison, etc.; ces valeurs, souvent tacites, nous “dirigent”, nous font “juger”, discerner, choisir, mais aussi séparer, rejeter. Ce faisant, nous contribuons à les maintenir et constatons, par ailleurs, que nous sommes conditionnés (sans être capables de reconnaître fondamentalement que nous sommes acteurs contribuant à notre conditionnement, ou encore pour être plus précis, sans nous arrêter au rôle actif du processus de penser, processus constitué en large partie par les croyances, les valeurs, les *a priori* du collectif dont nous sommes parties). Un participant a su mieux que quiconque relever la diversité des présupposés qui se révèlent :

“ D’abord, il y a une tendance de certains qui présupposent qu’on ne peut pas sortir du champ du bien et du mal, savoir qu’on existe, savoir qu’on est quelqu’un de bien. Je ne suis pas certain que ces supposés sont partagés. XXX, par exemple dit : “ être, tout simplement ”. Or quand on a des présupposés différents, on ne peut partager la même signification. Le second, la dualité. J’écoutais YYY : “ la perception de la dualité est nécessaire, une distance est nécessaire pour ne pas être envahi ”; d’autres, diront : “ les autres sont nous ”. Par ailleurs, ceux qui disent “ les autres c’est nous ”, suggèrent de ne pas parler des autres. On n’est pas très sûr de nos présupposés. [...] Le troisième présupposé : Il y a dans le groupe certains qui ont un présupposé : à l’effet que nous avons un pattern d’évolution, la dualité, la comparaison... le présupposé est que cela va continuer. Il y a d’autres qui pensent, je crois, qu’on peut changer pour évoluer, atteindre l’intelligence avant qu’il y ait dualité... Certains disent que si on ne présuppose ni tout l’un ou tout l’autre, cela peut nous ouvrir au dialogue ”

Le méta-regard sur la séance de dialogue fut exprimé essentiellement par deux participants lors du retour post-dialogue : 1. la polarisation (attribut considéré comme anti-dialogique) et le manque de fluidité du dialogue (la fluidité étant un attribut privilégié par certains), (le modèle C est privilégié) ; 2. une invitation au groupe à participer et mieux vivre l'observation du processus de la pensée (le modèle P est privilégié).

Dans le compte rendu de cette séance, comme action visant la facilitation, nous avons fait part de notre réflexion mais aussi des recommandations des facilitateurs :

“ Nombre d'entre nous avons vécu, à un degré plus fort que d'autres, une certaine difficulté en raison d'un modèle C du dialogue qui nous habite, tacitement. Nous avons été témoins, plus d'une fois, des tentatives de “ décodage ” des interventions de la personne associée au modèle P. Ses messages n'ont pu s'harmoniser avec les préférences communicationnelles du modèle C. ”

Nonobstant ces difficultés, certains commencent à établir les liens, à faire sens des interventions “ centrées sur le processus de penser ”, même si "faire sens de ce qui se passe" n'est pas évident. Le rythme rapide n'a pas favorisé l'intériorisation, la suspension et la construction de ces liens. La fréquence des interventions “ centrées sur le processus de penser ” n'ont pas laissé suffisamment d'espace-temps propice à un apprivoisement, à un apprentissage; l'accumulation de la tension, du sentiment de “non sens”, d'incompréhension ou de confusion, rend l'exercice de “faire liens et sens”, de plus en plus difficile et a pu désengager certains participants dans leur effort à faire sens des échanges. Ce qui amène les facilitateurs (réunis dans une séance de travail post-dialogue) à recommander une clé possible, déjà évoquée en séance du dialogue : la centration sur l'observation de nos réactions pour en tirer les apprentissages, des plus enrichissants, qui permettront au groupe de traverser ce passage délicat de l'appropriation du dialogue. Une seconde piste a été explorée : inviter chacun à relire l'essentiel de Bohm sur le processus de la pensée [présenté dans une annexe jointe au compte rendu].

Séance 9 : annulée à la dernière minute, compte tenu de la tempête de neige qui continuait de faire rage à 16 heures 30.

L'espace dégagé nous a permis de recueillir les réflexions de trois participants, portant sur les difficultés de la communication vécues, particulièrement fortes et qui ont culminé lors

des séances 7 et 8. Ces réflexions furent consolidées dans un document, enrichi par la pensée de Bohm, et envoyé au groupe.

Séance 10 : L'amour (thème spontanément proposé par un participant)

Cette séance a connu pour une première fois, un problème de défaillance technique de l'appareillage d'enregistrement. Il en ressort du point de vue "contenu" que c'est un sujet difficile à définir, parce que référant à plusieurs dimensions : amour parental, amour de couple, amour des choses, amour altruiste (compassion). Si le contenu concerne "l'amour", le processus a été, pour une large partie du temps, dans la polarisation qui s'est développée depuis les dernières séances, signe que le groupe demeure dans l'étape délicat et difficile du dialogue.

Un participant, qui a été au centre de la polarisation, semble, par ses interventions, avoir suscité chez certains participants des émotions difficiles : sentiment d'incommunicabilité, de frustration, le vécu désagréable en situation d'agression (le sentiment d'être agressé et la réaction de vouloir remettre les choses à leur place, d'"être désagréable" sans le vouloir). Ces émotions et réactions exprimées témoignent en fait de la qualité de la confiance caractérisant l'espace dialogique que chacun et tous veulent construire. Le sentiment de malaise découlant de ses interventions, réfère au fait que :

- Les énoncés, s'échelonnant le long du dialogue, deviennent, à force de répétition, une sorte de "vérité tyrannique", de conclusions hors de tout doute (énoncés assertifs) du type "*nous sommes un*", "*tout est en nous*"; le "martèlement" voulant montrer que les échanges manifestent notre ancrage en un "*moi séparé de l'autre ou des autres*", une non prise de conscience de notre fragmentation.
- La façon de prendre la parole du participant en question est jugée non respectueuse, irrecevable: couper la parole de l'autre, et continuer à le faire, malgré les remarques des participants dont la parole a été coupée ("*je n'ai pas encore fini*", "*est-ce que je peux terminer ce que j'ai à partager?*"), ou des avis directs de certains autres : "*tu n'as aucun respect pour les autres, tu nous coupes la parole*".

- La poussée (l'intention) qui est derrière ses interventions semble, pour certains, *“dépasser les limites de l'entendement”*, à un point tel qu'un participant a déclaré : *“je décroche”*

Une intervention a permis au groupe de se dégager la tension collectivement ressentie : la suspension totale du dialogue pendant quelques minutes.

Le retour post-dialogue a cependant été révélateur :

- Le dialogue a été des plus intéressants en termes d'apprentissage (2 participants)
- Le dialogue a été quand même bénéfique malgré un vécu difficile (2 participants)
- Nous avons à pratiquer davantage la suspension (3 participants)
- Observons : déposons-nous une opinion ou voulons-nous convaincre ? (2 participants)
- Se retenir permet d'agir plus efficacement (2 participants)
- Nous pouvons apprendre à agrandir nos limites (4 participants)

L'idée d'exclusion du participant “ monopolisateur ” sinon le retrait des participants qui sont rendus “fatigués” avec les tensions commence à circuler . Une séance de travail avec les facilitateurs nous a permis de garder espoir d'arriver au bout du tunnel, et les recommandations des facilitateurs à tous les participants furent incorporées dans le compte rendu : la centration sur l'observation de nos réactions pour en tirer les apprentissages, des plus enrichissants, qui permettront au groupe de traverser ce passage délicat de l'appropriation du dialogue et une relecture de l'annexe portant sur les dimensions du Dialogue de Cayer. Deux participants ont pris la peine de partager (entre les séances de dialogue) leurs observations et leurs réflexions au regard du vécu ainsi qu'au regard d'une certaine impasse observée, ainsi que des pistes. Avec leur permission, leurs réflexions ainsi que notre écho ont été diffusés au groupe.

Séance 11 : Le Dialogue de Bohm et le cadre philosophique de Krishnamurti (thème déposé par un participant)

Cette séance a permis un échange approfondi sur les types d'interventions qui bloquent ou qui favorisent la participation, la co-création de sens, l'échange, la conversation; elle a aussi fait ressortir l'importance d'accorder une attention et un questionnement sur ce qui est à la

base des réactions. Le sens commun partagé collectivement porte sur la dynamique collective (et pas seulement sur le sens).

La proposition du thème a suscité un partage sur les difficultés perçues, sur les modèles tacites de notre mode de fonctionnement, sur ce qui semble gratifiant à mettre en pratique avec persévérance, en se disant déjà, qu'il y aura fort possiblement des embûches, pour ne pas dire paradoxes et dilemmes. Le compte rendu relève les prises de conscience collectives réalisées à cette séance et les pistes de réflexions collectives. Rappelons-les succinctement :

Notre mode de fonctionnement tacite devant les difficultés semble être la résolution de problème. *“Le mode de résolution de problème est devenue une façon habituelle de gérer une situation difficile, un réflexe, un processus de penser tacite : on veut prendre action, on veut limiter, restreindre, réduire, on veut trouver une solution”.* Or difficulté peut être associée soit à un problème, soit à un paradoxe. Rappelons que la “résolution d'un paradoxe” ne prend pas le même chemin que celui de la résolution d'un problème. Cette notion, même si elle est nouvelle, mérite d'être explorée.

Une prise de conscience qui semble de plus en plus partagée : notre façon de penser (et d'agir) contribue à créer, et à maintenir nos difficultés. La difficulté n'est plus “out there”, l'ennemi n'est pas nécessairement à l'extérieur; une invitation a été lancée pour que chacun et tous mettent en pratique l'exercice sérieux d'explorer ses propres émotions au vécu “ du dialogue”, leurs sources possibles (modèles, a priori, paradigmes, prémisses, présomptions, règles, façons de voir le monde, histoire de vie, contexte de leur mise en règles, etc..) et de réfléchir sur leur poids : incontournable, indiscutable, vérité hors de tout doute, justesse contextuelle, etc..

Une piste de réflexion est soumise: l'apport possible d'un groupe de dialogue qui pourrait m'aider à voir là où je n'ai pu “ percevoir et voir ” avec mes “ lunettes ”.

Le mode d'intervention “ assertif ” qui ne favorise pas la participation, la co-construction alors que le mode spéculatif ou confrontatif qui est plus susceptible de favoriser la

participation, l'ouverture, l'investigation, la recherche et le partage de sens commun. Le défi est le suivant : est-ce que le mode assertif est associé indiscutablement au “ non dialogue ” ?

Une piste a été soulevée : la présomption d'une “entité qui divise” peut faire de cette association, une frontière, un couloir.

Une seconde piste a été déposée : Réfléchir à la question “ Pourquoi je me sens moins libre de participer lorsqu'une autre personne s'exprime de la manière qui lui convient ? Avons-nous là un modèle de dialogue (dimension conversation) indiscutable ? ”

La difficulté de suspendre le jugement : Si théoriquement, nous désirons “suspendre le jugement ”, nous confrontons certaines difficultés pratiques. Possiblement, dû à ce qui est nommément reconnu comme “ego”; nous avons de la difficulté à nous arrêter à nos modèles mentaux, à les voir , à nous en distancier, à nous en désidentifier et à en apprécier leur portée. À la base de cette difficulté, selon une hypothèse déposée, se trouve la présomption de l'existence d'une entité, le “je”, qui “*a le pouvoir*”, mais qui a aussi un besoin nécessaire (qui ne cède pas) de se faire reconnaître, qui se sent jugé ou qui a peur d'être jugé, menacé, remis en question, qui a peur de “ perdre son image ”, son équilibre; ce “je” divise et juge.

Une piste de réflexion : quelles sont les croyances, les valeurs qui sont à la base de mon jugement ? Sont-elles indiscutables ? Pourquoi?

La difficulté de suspendre ses émotions : l'association des émotions avec le soi. L'hypothèse de base de cette association est la suivante : les émotions sont là, elles sont moi. La suspension permettrait de voir” qu'elles peuvent, plus que souvent, prendre source dans ses propres pensées, présupposés, sa mémoire.

Piste : avons-nous un rythme qui favorise un tel exercice ? Autre piste : les nommer, réfléchir à ce que cela réveille en nous lorsque de telles émotions arrivent et le pourquoi.

La difficulté de maintenir l'espace dialogique comme espace libre . Si au fond de nous, nous désirons cet espace libre, nous érigeons souvent, quasiment à notre insu, des frontières et des divisions. Ce que nous constatons souvent peut se décrire comme suit : “Je souhaite que le

mode de fonctionnement que je privilégie soit respecté et je souhaite que le mode qui me “rapetisse” , qui restreint ma liberté, change (nécessairement). Le dilemme de la liberté individuelle ainsi que sa zone de confort versus l’espace individuel de l’autre (lorsque ce qui définit chaque liberté individuelle varie, diffère d’un individu à l’autre).”

Pratique séance tenante relevée comme piste éventuelle: “Mettre des gants blancs”. Est-elle vraiment générique ?

La communication dialogique, c’est créer ensemble quelque chose de neuf, qui n’existe pas auparavant. Le paradoxe : le nouveau fait peur, peut et suscite la résistance, ou la fuite (inconsciente) qui peut se manifester par le retrait ou le rejet instantané du malaise puis la recherche immédiate de la cause du malaise, à l’extérieur de soi.

Piste : identifier la peur qui nous habite et qui déclenche nos mécanismes de défenses

Le dialogue, c’est pour observer le processus de la pensée, débusquer la fragmentation du processus de penser. Le paradoxe : s’il est relativement facile d’accepter que notre processus de penser peut être fragmenté, il est très difficile de reconnaître qu’on peut être plus que souvent incohérent. Comme si le processus de penser c’est encore quelque chose à l’extérieur de nous, distinct de nous; parler de quelque chose à l’extérieur de nous qui est fragmenté est facile. “Se faire prendre comme incohérent (fragmenté)” est cependant plus difficile à vivre, surtout si nous sommes dans la prémisse que nous sommes “ observés pour être jugés”. Ainsi, un mécanisme de défense puissant se met “naturellement” en marche pour empêcher à tout prix de se faire “prendre” publiquement comme étant un être incohérent, manifesté à travers son attitude, son dire, ses expressions.

Piste : Si nous partons humblement de cette reconnaissance de notre faillibilité, qui est à la base de notre présence à la pratique du dialogue; si nous acceptons qu’il n’y a ni honte, ni culpabilité à porter un héritage qu’on voudrait “délester, du moins, quelque peu”, pourrions-nous laisser tomber cette armure automatique qui nous empêcherait d’avancer dans l’accueil, l’observation de nos incohérences ? Si nous nous pardonnons, d’avance, d’être, au moment présent, ce que nous sommes, pourrions-nous avoir une plus grande chance

d'apprendre et d'évoluer ? Reconnaissons que ce n'est pas facile de mettre en pratique ce que Bohm a suggéré : *“Dans le dialogue, quand quelqu'un “perd”, vraiment, il ne perd pas mais gagne et qu'avec lui, tous gagnent”*. Mais si on se donne la main? Si, à chaque prochaine incohérence que nous pourrions “débusquer”, redisons, à l'instar d'un de nos participants *“compassion, remerciement”*, est-ce que cela nous donnerait courage d'apprendre?

Le dialogue c'est un espace libre pour apprendre (choix libre) l'ouverture, pour participer : prendre part à, partager sans imposer, prendre sans se faire imposer un “couloir, un alignement”. Le paradoxe : apprendre oui, se faire enseigner, non... Or la ligne parfois est mince...Il suffit d'un ton mal harmonisé, un partage bascule en imposition.

Piste : Réfléchir à ce que cela réveille en nous, le sentiment de se faire enseigner . Qu'est-ce que nous perdons vraiment ?.

Le dialogue de Bohm, dans toute la richesse de ses facettes ne pourrait être “épluché” en 17 séances. Le piège c'est de penser et vouloir y arriver en dedans de si peu de temps.

Piste : regarder notre expérimentation comme une pratique soutenue pour amélioration continue. Nous nous donnons une chance d'apprendre ce que nous pouvons, honnêtement avec nos limites actuelles et les outils disponibles et accessibles, tout en sachant que l'apprentissage ne cessera sans doute pas avec l'expérimentation. Visons une amélioration plutôt qu'“une résolution de problème, une fois pour tout”. Visons l'apprentissage à effet différé plutôt que l'apprentissage immédiat.

Séance 12 : Conscience et Dialogue (thème se déployant séance tenante)

Un participant attire l'attention de tous sur l'intérêt possible, pour les praticiens du dialogue, des conférences sur vidéo de Bohm et Krishnamurti, prévues par les AmiEs de la Terre, particulièrement la prochaine portant sur l'évolution de la conscience. Conscience et dialogue devient ainsi le thème émergent. Sur l'aspect contenu, les partages ont abordé différentes “notions” : conscience, évolution de la conscience, évolution de la conscience collective, évolution de la conscience du groupe.

Un vécu qu'on pourrait appeler "tournant" a eu lieu : un temps fort, une discussion vive entre deux participants dont l'un est celui qui par son intervention fréquemment interprétée comme prescriptive a suscité beaucoup de tensions dans les 5 séances qui précèdent, a permis au groupe de vivre, séance tenante, que quand quelqu'un "perd", il ne perd rien mais plutôt gagne et que tout le groupe gagne, notamment, par la prise de conscience collective des choses qui favorisent l'apprentissage ou à l'inverse, suscitent le blocage. Des émotions, contactées, ressenties et exprimées et non "jugées" contribuent au déploiement du dialogue.

La séance est évaluée par plusieurs comme étant plus fluide que les précédentes. Les énoncés du participant, au centre des tensions des dernières séances me semblent moins prescriptifs et moins ontologiques. Ce participant dépose, en retour post-dialogue constate qu'il y a un modèle répété à chaque début de séance (les 2 mn de centration). Sur la base que la facilitation n'est que pour un certain temps, il propose d'en arriver à ce que chaque participant soit sa propre autorité. Sa proposition a été le point abordé en premier à la séance de dialogue qui suit.

Séance 13: Les modèles, les conventions et le dialogue (thème se déployant séance tenante)

La séance a duré 4 heures. " Les modèles " fut le thème qui s'est déployé à partir de la proposition d'un participant visant à abolir la convention de centration que fait le groupe avant de commencer le dialogue. La plupart des participants qui se sont exprimés sont d'accord avec la convention qu'ils trouvent facilitante pour la pratique du dialogue, et n'associent pas cette convention à l'acceptation d'une autorité, sauf pour le participant ayant amené la proposition de l'abolir. Un participant voit dans la proposition amenée, en fait, un autre modèle que le proposeur veut "*imposer*". La conversation collective fait aussi ressortir l'interprétation des participants au regard de la structure du dialogue telle que proposée par Bohm, ainsi que leur positionnement, (la respecter à la lettre ou s'en inspirer sans en faire une bible). Dans cette conversation, certains participants révèlent et questionnent leur ressenti du moment au regard de ce qui se passe collectivement; certains relèvent aussi leur observation au regard de deux patterns collectifs : 1- "*on va vite à ce qu'on veut dire et on ne fait pas attention au fait qu'on est surtout mê par une émotion*", 2-notre résistance face à l'inconnu, ferme l'espace libre que propose Bohm pour le dialogue. La conversation a eu

son moment fort, suscité par le fait répété qu'un participant ne cesse de couper la parole de l'autre, pour l'inviter à partager ce qu'il vit, et surtout pour lui faire prendre conscience que c'est surtout son propre modèle de communication qui lui imprime le sentiment d'être agressé, plutôt que l'action de celui qui lui coupe la parole. Ce qui a amené un troisième intervenant d'inviter, avec force, celui qui coupe la parole à prendre conscience qu'il a aussi un modèle qu'il "impose " inconsciemment. Des réflexions "sur ce qui ce passe" par d'autres participants, ont libéré la tension collective pour permettre un déploiement d'une conversation collective sur un sujet proposé sur le champ : " Quand vous faites l'amour, est-ce que c'est simplement physique ? y a t-il un lien avec notre capacité de transcender le corps ? ". Le flux des échanges n'étant pas interrompu, le contenu s'est déployé, suivi de réflexions sur le rôle des modèles mentaux dans nos perceptions et émotions, et sur la nature "culturelle" de plusieurs de nos modèles mentaux et de la limite humaine quant au regard d'une idéologie (modèle universel). Par la suite, est revenue sur la table la prémisse du "je" (ou modèle individuel) " fragmenté (par la séparation de l'intellect et du cœur) et qui divise. Prémisse qui, selon l'interprétation de l'intervenant, demande l'éradication des modèles mentaux. Cette prémisse n'obtient clairement pas une adhésion de tous. Suivent ensuite des échanges sur les liens entre l'émotion, l'intelligence, la créativité, la curiosité, la sagesse : tant d'interrelations qui permettent de croire qu'il n'y a pas de division entre ces diverses "notions". Lors de ce moment d'échange de plusieurs points de vue sans oppositions et résistances mutuelles, plusieurs participants ont témoigné d'avoir le sentiment de vivre un flux de sens qui circule, particulièrement, lors des échanges sur la sagesse.

La seconde partie de la 13^è séance s'est déroulée en après-midi.

Le questionnement collectif porte sur ce qui pourrait laisser l'espace dialogique ouvert, favorisant la création de sens et la participation, et ce qui risque de le fermer. Lors de cette exploration, nous avons vécu de nouveau, grâce au participant qui prend une place centrale dans le débuscage du processus de fragmentation, un moment "chaud". Plusieurs interventions l'invitent "*à ne plus répéter ses dires*" et la dernière, lui demandant de "laisser porter", a permis à l'espace collectif de se redéployer.

La séance 13 a été intense, et lors de leur séance de mise en commun, les facilitateurs se sont demandés si la prolongation du vécu ne “ menacerait pas la recherche.”. Lors de cette séance, un participant a proposé qu’une gestion de la parole soit faite pour que “l’espace dialogique” ne demeure pas monopolisé par un seul participant, ni fermé aux réactions suscitées par ce qu’il amène et pour que le rythme soit plus favorable à la participation. La proposition ne fut pas retenue car elle ne rejoint pas unanimement tous les facilitateurs, *“non, ne tombons pas là dedans, dans quelque chose qui risque, même à titre expérimental, de limiter l’expression libre de la pensée.”*.

Une analyse fut déposée par la chercheuse et incluse dans le compte rendu, analyse qui vise à donner sens à ce qui a été vécu depuis la sixième rencontre, et à le “situer” dans le cadre d’une exploration des dimensions du dialogue. En support à son analyse, une annexe fut jointe, portant sur un recensement des intentions de chacun des participants.

L’envoi du compte rendu à tous fut suivi d’échanges, hors dialogue, par courriel, de plusieurs participants (échanges partagés au groupe) et une proposition d’un participant sur la gestion de la parole. Cette proposition devenait le thème de la séance 14.

Séance 14 : Une convention de gestion de la parole (thème proposé par un participant)

L’exploration collective se déploie et prend forme sous différentes interrogations : est-ce qu’une convention permettant de gérer la parole, peu importe sa forme, va dans le sens et l’esprit du dialogue de Bohm ? Perdons-nous quelque chose en adoptant une convention? Et que pouvons-nous gagner en terme d’apprentissage?

Si les avis déposés diffèrent, le groupe a pris conscience que, d’en parler attire l’attention de tous; une attention commune portée au rythme suscite naturellement un rythme plus lent dans le groupe, et que les blocages que nous vivons, en ne pas adoptant la convention, sont les matériaux essentiels de la pratique du dialogue.

“ Si on prend une convention, c’est sûr qu’il n’y aura pas de blocages. Les blocages que nous vivons ici, reflètent dans une large mesure les blocages que nous vivons à l’extérieur de cette salle, lorsque nous causons, quelque soit le lieu, avec les gens. On rencontre les gens qui monopolisent la parole, qui te coupent la parole, qui réagissent de façon, disons, négative à ce

qu'on dit, et souvent même, on est pris par les frustrations nous-mêmes. Et ce qui se passe comme blocage, que nous critiquons, presque à toutes les séances et que nous pensons défaire avec des propositions comme ça, sont pratiquement, disons, ce qu'on a à gagner ici. En fait, pensez-y, ça constitue la moelle même de toute cette activité du dialogue ici. En faisant une convention, nous perdons ça. Nous aurons ...la fluidité de la parole d'une personne à l'autre, mais nous perdrons l'essentiel. Et, on peut expérimenter mais moi je préfère garder l'essentiel. Je préfère garder l'essentiel du dialogue, dans ses émotions, ses frustrations, ses rires, ses remises en questions, ses ajustements collectifs, ou individuels, ses prises de positions avec ses changements d'attitudes par rapport au situation collective; ça c'est l'essentiel de ce que nous vivons tous les jours, dans le quotidien lorsque nous causons avec les autres ”

Un questionnement sur le champ, suite à l'intervention du participant au centre du processus collectif vécu depuis la sixième rencontre, a amené l'exploration de la proposition vers le processus de penser et les modèles; suivi d'un questionnement collectif du “ pourquoi revenons-nous toujours au même pattern : action/réaction ”, et d'une exploration de ce qui est derrière ce pattern. Se déploya, par la suite, une exploration sur les approches possibles pour le débuscage de nos croyances et prémisses : le sujet est-il ou non important pour débusquer nos a priori, prémisses et croyances ? Les avis diffèrent :

“ Pour moi, pour qu'on ait dialogue, il faut un contenu, un sujet. Et à partir de là on s'exprime sur la question, cela nous permet de voir les présupposés qu'on a en arrière, comment on réagit aux choses. Or là d'accord, on voit qu'on est, comment on réagit, mais c'est toujours par rapport à la même situation. C'est là que je trouve cela piégeant, pas intéressant à la longue. ”

“ Je reste pour ma part, du moins convaincu que le sujet n'importe pas; c'est notre capacité d'observation [réflexivité, introspection] qui importe et le piège, quand on amène un contenu, c'est qu'on s'embarque sur la réflexion philosophique, on fait un échange d'idées [conversation de salon] et, à mon sens, on ne fait pas de dialogue ”

Notre séance, qui s'est terminée sur l'observation d'un facilitateur, lors du retour post-dialogue, “*Ce soir, il y a un petit peu plus d'espace*”, aurait pu s'intituler “Espace”. Espace, parce que, collectivement, nous avons maintenu une conscience soutenue sur l'idée que le rythme est un facteur créant des difficultés dans un dialogue. Cette attention régule naturellement, sans créer de résistance. Espace aussi parce que nous avons donné place à un rythme accéléré qui s'est manifesté pour un certain temps (dans le sens de permettre qu'il se déploie sans réagir, sans que cela semble nous déranger), le comprenant comme une manifestation de l'intensité d'une intention, d'une attente et/ou de l'émotion sous-jacente accompagnant les échanges. En quelque sorte, nous avons eu une lecture qui a donné sens au rythme, sens de cohérence avec ce qui est (émotion, etc.), pour l'accepter comme il est.

Faisant sens d'un tel rythme, nous avons pu maintenir l'espace collectif dans une "température" qui favorise l'autorégulation du rythme, le laisser revenir de lui-même à un niveau " plus dialogique", qui, à son tour favorise l'appropriation de ce qui est vécu pour déposer des méta-regards, des questionnements et co-construire un terrain favorable à l'exploration. Nous avons vécu un "climat de conscience commune".

Mais aussi, en donnant espace et place, nous avons reconnu la pluralité des modèles. Nous avons pris le temps de comprendre l'autre (et soi); en investiguant (ex : "*je voudrais comprendre NF9 quand elle a dit... "est-ce que c'est une question de vocabulaire ? "*"), de faire sens, d'explorer, dans l'espoir d'arriver à un sens, une compréhension commune partagée.

Nous avons partagé, dans le compte rendu, notre lecture des apprentissages (plus que moins) collectifs que nous avons décodé à cette séance :

- Un apprentissage avec " ce qui est ".
- Un changement : le proposeur se distance de sa proposition (ce qui est déposé n'est pas lui, il ne l'impose pas, et est prêt à importer toute logique collectivement plus riche), il vise le cheminement collectif plutôt qu'un résultat précis, le passage de " j'ai raison " à "ce que nous pouvons faire ensemble pour avancer ".
- Nous commençons à débusquer des sauts d'inférence qui contribuent notamment à la récurrence des " patterns" qui nous maintiennent dans le sentiment de blocage.
- Nous avons appris à nous approprier, sur le champ, des matériaux pour avancer. Notre attention, notre sensibilité à " ce qui est " se développe.
- Notre habileté à questionner s'est renforcée : nous invitons l'autre à expliciter avant de réagir.
- Nous manifestons de plus en plus le goût de l'exploration, c'est à dire aller vers l'inconnu.
- Nous sommes de plus en plus à l'aise avec la notion d'apprentissage collectif dans le dialogue : explorons ensemble ce qu'il y a derrière ce que nous venons immédiatement de vivre...L'apprentissage plutôt que la défense du connu qui est à la base de la fermeture.

- Nous sommes sensibilisés à l'idée que les difficultés et le blocage ont leur place dans l'apprentissage et dans le Dialogue.
- Nous sommes sensibilisés au fait que nous contribuons à l'entretien de nos " patterns " qui bloquent, et que nous pouvons choisir la créativité comme orientation à la place de l'orientation action/réaction.
- Nous avons de plus en plus de " courage, de confiance " dans le face à face; courage attentif, lucide et empathique (et non témérité aveugle) qui prend en compte notre vulnérabilité autant que notre pressentiment au regard de la capacité de l'autre à prendre et à faire sens de notre propos, à aller au delà des mots pour communiquer au niveau de l'intention.

Séance 15 : L'"absence" d'émergence - Importance de l'agir du processus collectif de penser et les modèles mentaux : le jeu de la pensée dans la perception de la réalité / Importance du non agir du processus de penser et de la vigilance de l'attention" (thème se déployant séance tenante)

Un participant a ouvert le dialogue en invitant un autre participant à rendre publique son partage au regard du compte rendu. Ce qui fut fait, et la suite s'est déroulée en exploration collective de ce que cela a suscité. Le flux des échanges s'est déployé en passant par :

- Une interrogation sur la nécessité, pour comprendre le compte rendu, de mettre un nom (identifier) sur ce qui est rapporté, fut suivie par un avis quant à la non nécessité de l'identification dans la perspective d'une recherche de sens commun collectif; avis qui énonce aussi un constat de l'absence d'émergence, de construits collectifs dans nos dialogues. S'en suit une exploration au regard de l'absence de l'émergence ressentie dans notre groupe : constats et hypothèses quant aux conditions favorables à une telle construction : écoute totale, climat d'ouverture plutôt que de défense, la présence d'un sujet sur lequel le groupe pourrait construire, le partage sur un vécu intéressant qui mettrait en diapason les centres émotionnels, etc.; mais aussi une spéculation sur des explications possibles de cette absence, compte tenu de la nature de notre groupe : un groupe de dialogue (selon le sens et l'esprit de Bohm) plutôt qu'un groupe d'intérêt, un groupe de croissance personnelle, un groupe amical, un groupe de travail, avec comme

structure de fonctionnement minimal (assis en cercle, aucun sujet écarté, pas d'agenda, pas de règles de fonctionnement, pendant deux heures, à toutes les deux semaines).

- Une interrogation sur les particularités du face-à-face dans la communication, du rôle des sens dans le processus de penser (perception, interprétation et création de sens) pour s'enchaîner avec une spéculation autour de l'idée d'un dialogue avec les yeux bandés afin de valider la qualité de notre communication et de nos interprétations des échanges; afin de mieux prendre conscience et de relever les filtres subtils ou tacites qui interviennent dans notre perception et compréhension. Cette proposition en a suscité une seconde, qui consiste plutôt à parler du fonctionnement de son processus de penser à partir de son propre vécu. Un partage a eu lieu séance tenante et a rejoint plusieurs ; cela nous a sensibilisés à l'importance de la suspension, de la vigilance à nos modèles mentaux, dès qu'ils s'activent, au moment même de notre " lecture " de la réalité.
- Une exploration des modèles mentaux. Construits éducatifs, culturels, expérientiels, et mémoires, bien sûr. Si la non conscience de ces construits et leur " rigidité, non mise à jour " sont à la base de la fragmentation, une vigilance et une mise au jour de ces construits, pour un questionnement sur leur fondé, puis une attention au moment présent, sont autant de voies susceptibles de nous permettre de nous en distancier et ainsi tenir compte de ce qui est, pour lire plus adéquatement la réalité.
- Ce qui a débouché sur des interrogations sur la nature de la réalité. Nous prenons conscience qu'une perspective adoptée sur la nature de la réalité est aussi un modèle mental, fédérateur.

Les appréciations faites en retour post-dialogue indique que le groupe débute une phase moins difficile du dialogue.

"Moi j'ai trouvé le climat de ce soir différent. Il y avait un flux, une qualité d'émotion qui était beaucoup plus propice pour moi. On était parti de rien, il y avait même pas de sujet de posé...Il y avait une atmosphère qui permettait les échanges, la réflexion "

"Moi aussi, j'ai beaucoup aimé l'évolution du dialogue, les thèmes qu'on a abordés. "

"Ce soir, effectivement,... Ce soir on a parlé de la non émergence, et curieusement, à en parler, on a fait du pouce sur les interventions. Je trouve que ça coulait. "

"Dans notre expérience, c'est la première fois que ça perce. Moi, j'ai le sentiment que c'est parce qu'on se connaît de plus en plus, et qu'on est de plus en plus en confiance, et qu'on a le courage de nos oppositions, on est moins résistant; on s'habitue, on est moins résistant. dans

notre groupe, c'est un peu au contraire....on n'est pas tombé en amour mais on monte en amour.”

Au compte rendu, sont annexées des précisions théoriques, inspirées des idées de Cayer (2000), Lapointe (1997) , Senge & al. (1990, 1994) sur les modèles mentaux et des précisions théoriques, sur le mode réceptif dans la lecture de la réalité, inspirées de Deckman (1982).

Séance 16 : “ Notre relation au divin ” (thème proposé par un participant)

“Vous allez peut-être aimer qu'on examine la perception du divin, du rapport au divin, son existence ou non existence, parce que, justement, c'est un domaine où il y a place pour énormément d'imagination, de croyance et on est souvent très émotif pour toute sorte de raisons et, bon, je trouvais que c'est un sujet possiblement révélateur. Je ne chercherais pas à arriver à une vérité sur le divin mais juste à ce qu'on mette en lumière la valeur de ces présupposés là, en termes d'ouverture, de réceptivité . ”

Dans un premier temps, il y eut expression d'appui, mais aussi de clarification :

“C'est un très beau sujet !

Tu disais révélateur. Révélateur de quoi ?

Révélateur de notre façon de penser, de réfléchir, d'écouter,. Je peux même présupposer que c'est une zone sensible pour tout le monde. ”

Puis nous avons plongé. Les partages font ressortir comment cette relation s'est construite chez certains, comment elle a évolué en prenant en compte l'observation, la réflexion critique, l'expérience, en passant soit

- par une continuité,
- par une évolution sans trop de rupture,
- par une remise en question des construits premiers, une distanciation, et une construction de nouvelles significations

Chez d'autres, ressortent davantage

- une interrogation continue sur l'existence ou la non existence du divin (hasard ou ordre supérieur non encore décodé)

- une croyance qu'il ne s'agit que d'un modèle construit et sans fondement ni utilité, qui risque d'emprisonner et enfreint l'ouverture

Les échanges ont abordé les notions telles la religion, Dieu, la nature de l'être humain, et selon la perspective adoptée (partie mortelle et partie éternelle), sa portée sur les relations avec soi, les autres humains, les autres vivants, visibles et invisibles, et bien sûr, la notion des modèles mentaux. Ressort aussi que cette relation est socio-construite mais aussi, idiosyncratiquement construite.

Au partage post-dialogue, le groupe semble être unanime quant au flux des échanges : ça coule. Ce vécu ressenti collectivement a suscité des interrogations et hypothèses sur cette fluidité vécue dans sa pratique du dialogue :

- est-ce que le flux du dialogue (un échange sans trop de heurts) provient du fait que le nombre de participants pour la première fois, est inférieur à 20 ?
- est-ce que le contenu, parce qu'il nous touche tous, même s'il nous touche différemment, nous a " happé " au point tel que nous avons échangé sans heurts?
- est-ce que le contenu, puisqu'il est en continuité avec celui de la dernière séance sur les modèles mentaux, a fait que nous n'avons pas abordé le contenu (" relation au divin ") avec autant d'émotion, d'émotivité, d'impulsion à convaincre celui qui résiste à nos croyances ?

Une hypothèse de notre part au regard de ce thème est, qu'en quelque part, le cheminement individuel de chacun dans le processus qu'est la pratique du dialogue, a été pour quelque chose.

Séance 17 : Retour sur le vécu des participants au regard de l'expérimentation de la pratique du dialogue (thème proposé par la chercheure)

Cette séance fut consacrée à un retour collectif sur toutes les séances de dialogue de l'expérimentation, avec "un bâton de parole"; le micro (choix utilitaire pour la chercheure , pour avoir moins de difficulté de réécoute; choix auquel le groupe n'oppose aucune résistance) a permis une expérience première pour chacun des participants : prendre la

parole au moment où il le veut, après qu'un participant ait eu le temps nécessaire pour s'exprimer.

Notre dix-septième séance, intensive de fermeture de l'expérimentation était consacrée à l'expression, par chaque participant, de son vécu de l'expérimentation, avec un retour sur ses intentions (au regard de la pratique du dialogue) et un partage de ses apprentissages.

Nous avons commencé par un retour sur nos vécus des dialogues, puis nous avons naturellement dialogué, bien entendu, sur "le dialogue".

Cette séance a révélé que l'expérimentation a été une aventure satisfaisante pour chacun, sur l'angle de l'apprentissage du dialogue de Bohm, sur la connaissance de soi, favorable à son cheminement. Se sont déployés un questionnement et un échange sur ce qui a permis un tel déroulement, qualifié " de réussite " en terme de persévérance dans la pratique, et de richesse d'apprentissages.

Les hypothèses émises sont les suivantes :

- La notion de participation à un projet d'exploration, avec une date de début et de fin;
- Le support périphérique : compte-rendu, annexes donnant les apports théoriques sur le dialogue de Bohm (qui aide à faire sens, qui stimule, qui suscite la réflexivité), les facilités de communication grâce à l'utilisation généralisée du courriel;
- Le " retour post-dialogique" constituant un espace consacré à chacun et occupé par chacun, a sans doute favorisé la co-construction d'un espace collectif;
- L'implication de la chercheuse, entretenant et supportant la persévérance d'un apprentissage difficile qu'est la pratique du dialogue.

ANNEXE 8 : LA SÉLECTION DES VERBATIMS POUR FINS D'ANALYSE

La masse des données résultante d'une recherche-action portant sur l'appropriation du dialogue de Bohm est substantielle. Aussi, une sélection des données pour analyse s'impose comme étape préalable à l'analyse de données.

Notre préoccupation consiste à choisir parmi les verbatims de l'expérimentation, ceux des séances qui sont les plus représentatives des difficultés reliées aux différentes dimensions du dialogue et qui ont amené des insights (prises de consciences) signifiants sur le dialogue de Bohm. En prenant comme point d'ancrage le but de notre recherche, « Relever les difficultés d'appropriation du dialogue au moment même où elles sont vécues par les participants pour les réinvestir immédiatement au processus du dialogue Bohm, dans une perspective d'apprentissage » nous pouvons relever deux principaux fils conducteurs qui orientent et alignent notre démarche de sélection : “ la stratégie axée sur le repérage des difficultés au moment où elles sont vécues par les participants ” et “ la facilitation de la pratique du dialogue de Bohm ”. Cet alignement nous a conduit à effectuer suivre une démarche en trois étapes : 1- une codification provisoire des verbatims selon le modèle C de L'Écuyer (1990), tel qu'explicité dans le cadre méthodologique, 2- à partir d'indicateurs qui en ressortent, dégager ceux qui sont les plus riches en difficultés tout en nous assurant que ceux qui seront retenues couvrent toutes les catégories de difficultés vécues lors de l'expérimentation, 3- à partir d'indicateurs qui en ressortent, dégager ceux qui sont les plus riches en manifestations de facilitation.

1. La codification provisoire

1.1 Rappel méthodologique

Nous avons prévu pour le traitement des données, de faire une analyse de contenu⁹², selon l'approche proposé par Guilbert (1997a). D'après celle-ci, une analyse de contenu comprend 5 étapes dont la première est *la mise en forme des données* comprenant la *transcription*, puis

⁹² Séminaire 2 - Résumé de l'exposé de la méthodologie de recherche du projet de thèse intitulé “ L'exploration du Dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative ” - 1999-09-27, p. 12

la préparation du discours allant de a) la relecture du texte vers b) l'épuration i.e. rendre le discours plus conforme au langage écrit tout en lui conservant son sens premier, puis vers c) le découpage en unités de significations, complètes en soi et ayant en soi un sens et d) la codification de la source; la seconde étape, *l'analyse passant par la catégorisation*, comprend a) le regroupement provisoire puis définitif des unités de significations par thèmes ou catégories, en retenant que les catégories devraient être très homogènes intérieurement et très hétérogènes entre elles, qu'il y aurait lieu de subdiviser certaines catégories si nécessaire et d'adjoindre des catégories similaires tout en conservant leurs particularités; les nommer par un terme plus englobant, b) la recherche des relations entre les catégories, c) la recherche de données supplémentaires pour l'extension des données incomplètes d'une catégorie (saturation intra-catégorie), pour la jonction entre deux catégories (saturation inter-catégories), pour une catégorie manquante (saturation inter-catégorie), d) la révision de la catégorisation de chacune des unités, et e) la révision par un pair des catégorisations qui se doivent, idéalement être objectives, mutuellement exclusives⁹³, homogènes, exhaustives, pertinentes et productives au regard de la recherche; 3) *l'abstraction formelle* qui consiste à exprimer pour chacune des unités le sens formel exprimé par le sujet ou le sens émergent, à regrouper sous un terme générique les divers sens formels et ce dans un but explicatif et inférer les liens logiques possible entre les sens émergents; 4) *la présentation des données* : les caractéristiques de la catégorie, le titre des sous-catégories, les énoncés dans chacune des catégories, le sens émergent, les citations à l'appui; 5) *l'interprétation des données* soit la description des catégories (thèmes), à l'aide d'exemples et de liens intégrateurs, et leur sens global

Rappelons aussi qu'il y fut précisé, que nous nous appuyerons, pour l'analyse de contenu au fins de sélection des verbatims, sur le modèle C (catégories mixtes) de L'Écuyer R. (1990), qui permet, d'ajouter aux catégories de difficultés préalablement identifiées, des catégories émergent du matériel constitué par les verbatims. Selon L'Écuyer (1990, p. 66), le modèle

⁹³ Notre position sur le critère " mutuellement exclusives " est celle que défend L'Écuyer (1990, p. 81): " Nous estimons également que les catégories doivent posséder sept qualités, mais pour nous ce sont les suivantes: exhaustives et en nombre limité, cohérences, homogènes, pertinentes, clairement définies, " objectivées ", productives. Le lecteur peut y remarquer la présence d'une qualité nouvelle (cohérence), la modification de l'une d'entre elles (objectivée au lieu objective) et la disparition d'une autre (mutuellement exclusives)

C, ou modèle mixte est souple en ce que ses catégories sont mixtes: une partie des catégories est pré-existante dès le départ; il laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres catégories soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles; les catégories pré-existantes n'ont aucun caractère immuable, c'est-à-dire qu'elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées et même remplacées par de nouvelles catégories selon les particularités du matériel recueilli. Dans le cas de notre recherche, les catégories pré-existantes comprennent celles identifiées par Cayer (1996) et celles que nous avons ciblées dans notre grille initiale d'observation des difficultés. Elles ont été présentées aux directeur et co-directeur de thèse, dans le document précédemment cité, " Proposition d'une démarche de sélection des données pour l'analyse de contenu " (Réf. Appendice). À ces catégories pré-existantes, sont venues, au fur et à mesure de notre codification provisoire, s'ajouter des catégories émergentes qui prennent en compte le vécu dialogique des participants.

1.2 La codification provisoire effectuée

Notre codification provisoire s'effectue avec le logiciel Nudist, version 4.0. Elle consiste à " marquer " les unités de sens (des verbatims) en fonction des catégories pré-existantes et émergentes. Elle correspond à ce que Guilbert (1997a) identifie comme étape première de la catégorisation. Même si nous avons effectuées plusieurs " passes " afin d'accroître la qualité des catégories en termes d'homogénéité intérieure, d'hétérogénéité entre elles, avec une subdivision de certaines catégories lorsque nécessaire, et un effort pour nommer les catégories par un terme plus englobant, certaines étapes sont encore à raffiner davantage, telles la recherche des relations entre les catégories, la recherche de données supplémentaires, la révision de la catégorisation de chacune des unités, la révision des catégorisations.

Notre travail a donné lieu au stade de la sélection des verbatims à choisir, à certains regroupements des catégories, regroupements que nous prévoyons, répétons le, affiner dans les étapes subséquentes de l'analyse de contenu. Ces catégories provisoires de difficultés sont présentées ci-dessous. Tout en reconnaissant que ce travail de catégorisation demeure à

affiner, nous estimons qu'à cette étape de sélection des verbatims, leur application sur les verbatims permet de faire ressortir ceux qui sont les plus riches en difficultés.

Les catégories de difficultés, reliées aux différentes dimensions du dialogue, qui ressortent de l'analyse au stade provisoire, pour la stricte fin de sélection des verbatims à retenir pour analyse de contenu ultérieure, sont les suivantes :

Conversation

- (5 1) C1- rythme collectif dans la prise de parole
- (5 2) C2- interventions qui entravent
 - (5 2 1) C2.5- faire des assertions
 - (5 2 2) C2.6- injonction
 - (5 2 11) C2.1- utiliser un langage "hermétique", abstrait, théorique
 - (5 2 12) C2.4- " vendre une idéologie, une croyance "
 - (5 2 16) C2.3- "monopoliser" l'espace
 - (5 2 18) C2.2- couper la parole
- (5 3) C4- manifestations, témoignages
 - (5 3 1) C4.1- dialogue de sourd, discussion vive, non écoute mutuelle
 - (5 3 3) C4.2- impatience, ennui, et autre manifestation
 - (5 3 7) C4.3- impuissance devant les impasses
 - (5 3 20) C4.4- désagréable sentiment d'être manipulé ou trappé ou non respecté
- (5 4) C5-le sens des mots, le langage
- (5 5) C7- tendance à l'analyse intellectuelle
- (5 9) C3- écoute lorsqu'on est en groupe
- (5 10) C6- dilemme concernant la place à prendre
- (5 13) C8- présupposés de la dimension conversation
- (5 15) C9- le sujet, le thème, la question
- (5 17) C10- carences dans les préalables : être disposé à s'ouvrir , la maîtrise de la parole, l'écoute, le lâcher prise, la confiance

Investigation

- (6 1) I1- agirs
 - (6 1 3) I1.3- propension à chercher solution
 - (6 1 4) I1.1- être sur la défensive ou sur l'attaque
 - (6 1 5) I1.2- changement de direction, fuite
 - (6 1 8) I1.6 - trop d'idées à la fois
 - (6 1 17) I1.4- résistance à l'inconnu, à ce qui interroge
 - (6 1 22) I1.5- un questionnement déposé est "identifié" à son auteur
- (6 2) I2- manifestations, témoignages
 - (6 2 6) I2.1- frustration, insatisfaction
 - (6 2 14) I2.2- tensions, échanges vives à deux
 - (6 2 15) I2.3- non approfondissement
- (6 9) I4- représentations diverses de l'approfondissement et de l'investigation

- (6 16) I3- interventions qui entravent l'investigation
 - (6 16 1) I3.1- affirmer fortement une théorie, prescrire un alignement, une conduite
 - (6 16 2) I3.2- affirmer une vérité ontologique
 - (6 16 3) I3.3- questionner en bousculant
 - (6 16 7) I3.4- relever les présupposés en "confrontant"
 - (6 16 10) I3.5- questionner "faussement"
 - (6 16 11) I3.6- chercher à convaincre
 - (6 16 12) I3.7- quand on reste dans ses croyances sans pouvoir mettre un espace entre ces croyances et soi
 - (6 16 21) I3.8- absence de validation de sa compréhension, de reformulation

Création de sens commun partagé

- (7 1) S1- interventions qui ne facilitent pas la création de sens commun
 - (7 1 1) S1.8- insister sur ("imposer") une façon de voir, d'interpréter (répétition, ton, énoncé ontologique, rythme)
 - (7 1 3) S1.4- s'impatiser lors de l'exploration avec les divergences, la diversité, le chaos des idées
 - (7 1 4) S1.1- absence de sensibilité au contexte
 - (7 1 13) S1.2 absence de clarification
 - (7 1 14) S1.3- défendre sa façon de voir
 - (7 1 15) S1.5- s'accrocher à ses connaissances, savoirs et façon de voir (résistance)
 - (7 1 17) S1.6- s'attacher au sens du mot plutôt que le sens contextuel
 - (7 1 19) S1.7- jugement (l'autre est..., quoi faire pour sortir de là)
- (7 2) S2- confusion devant les différentes approches d'un thème, différents niveaux de langages, les différentes interprétations
- (7 5) S3- absence du sentiment d'avoir abouti à un sens commun émergent
- (7 6) S4- sentir perdre son temps, s'isoler, se retirer de
- (7 12) S7- ne pas pouvoir faire sens, impuissance, limite
- (7 8) S5- puissance des émotions (ou la difficulté de la suspension; la culture de la réaction)
- (7 9) S6- présupposé sur le sens commun partagé
- (7 18) S8- puissance des présentations

Participation

- (8 2) P2- rythme, espace, place
- (8 3) P1- aucune manifestation
- (8 5) P5- présupposés de la participation
- (8 10) P10- quand on ne comprend pas
- (8 11) P11- multiples directions de la conversation
- (8 12) P12- le sujet ou le thème du dialogue (intéressant ou pas)
- (8 13) P13- sentiment de ne pas être respecté, écouté, d'être bousculé, d'être manipulé
- (8 15) P15- quand intervient l'hypothèse d'un exercice de pouvoir (non liberté)
- (8 17) P17- interventions qui n'invitent pas à participer à une réflexion collective
 - (8 17 1) P17.1- monopolisation
 - (8 17 6) P17.2- prémisses qui détournent du dialogue
 - (8 17 7) P17.3- échanges vifs à deux, polarisation
 - (8 17 16) P17.4- la répétition
- (8 18) P18- Prendre sa place (risque, confiance, sentir ce qu'on apporte est valable) sans monopoliser

Méditation collective

- (9 1) M1- précipitation vers l'abstraction, la généralisation
- (9 2) M2- s'éloigner de ce qui est
- (9 3) M3- rationaliser au lieu d'écouter ce qui se passe (proposition de théorie, de connaissance ayant pas de lien avec le conflit en cours lorsqu'il y a conflit, tension; attention porté sur le savoir abstrait plutôt que sur l'expérience du moment)
- (9 4) M4- mode réactif
- (9 5) M6- confusion sur la suspension, l'observation
- (9 6) M6- propension à recherche de solution
- (9 7) M7- propension à vouloir changer l'autre
- (9 8) M8- identification à ses croyances et pensées
- (9 9) M9- double écoute
- (9 10) M10- attention soutenue à l'intangible, au processus
- (9 11) M11- observer son processus de penser
- (9 12) MP12- rythme
- (9 13) M13- présupposés de l'observation du pp
 - (9 13 1) M13.1- présupposés sur la nature de la réalité
 - (9 13 2) M13.2- présupposés sur le rôle des modèles mentaux
 - (9 13 3) M13.4- présupposés sur la nature de la pensée
 - (9 13 4) M13.3- présupposés sur la nature humaine
- (9 14) M14- ne pas vivre le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi
- (9 15) M15- le face à face

Facilitation

- (10 2) Fc2 - capacité d'écoute au delà des mots
- (10 3) Fc3- signifier les impasses et proposer la suspension
- (10 4) Fc4- participer dans la conversation avec aisance
- (10 5) Fc5- intervention allant dans le sens de la construction d'un espace sécuritaire
- (10 6) Fc6- accorder sa confiance, dévoiler sa vulnérabilité

- (10 7) Fi1 - prise de conscience de ses propres présupposés
- (10 8) Fi2- questionnement de ses propres croyances, la source de la réaction émotive
- (10 9) Fi3- relever les présupposés
- (10 10) Fi4- auto-questionnement sur le vif
- (10 11) Fi5- sensibiliser le groupe qu'il est en mode de plaidoirie, d'affrontement, en réaction
- (10 12) Fi6- exposer et questionner son ressenti et ses prémisses
- (10 13) Fi7- exprimer ce qui est appris avec le questionnement soulevé
- (10 14) Fi8- inviter le groupe à ralentir et expliciter les présupposés.
- (10 15) Fi9- rendre son raisonnement visible aux autres
- (10 43) Fi10- débusquer un ou des présupposés collectifs
- (10 44) F11- rappeler la richesse d'une investigation
- (10 52) Fi12- intervention qui construit sur ce qui est déposé, co-investiguer
- (10 57) Fi13- donner écho qui encourage l'investigation collective

- (10 16) Fs1- intervention qui témoigne d'une écoute selon Bohm
- (10 17) Fs2- apporter une dimension élargie
- (10 18) Fs3- faire une synthèse significative

- (10 19) Fs4- souligner des moments de transformation de sens
 (10 20) Fs5- demander clarification
 (10 21) Fs6- sensibiliser le groupe à un rythme favorable à la compréhension et au partage de sens
 (10 22) Fs7- exprimer une position qui crée sens
 (10 23) Fs8- intervention qui témoigne du respect d'un point de vue opposé au sien
 (10 48) Fs9 - faire les liens entre ce qui a été échangé
- (10 24) Fp1- souligner la participation à ce qui se construit
 (10 25) Fp2- souligner la monopolisation répétée
 (10 26) Fp3- souligner rythme qui entrave
 (10 27) Fp4- rendre compte de la participation
 (10 35) Fp5- faire prendre conscience d'une participation sans écho
 (10 28) Fp6- faire ressortir une difficulté comme miroir
- (10 29) Fm1- manifestation de présence à soi
 (10 30) Fm2- nommer avec justesse l'expérience sensorielle du moment
 (10 31) Fm3- nommer avec justesse son expérience émotionnelle du moment
 (10 32) Fm4- investiguer dans ce qui est
 (10 33) Fm5- dérouler les tenants et aboutissants de sa pensée et ressentis
 (10 34) Fm6- silence après un échange chargé de sens
 (10 1) Fm7- relever les abstractions, les sauts d'inférences
 (10 45) Fm8- vulgariser les concepts de l'observation du processus de penser
 (10 53) Fm9- reconnaître ce qui est
 (10 56) Fm10- témoignage d'un processus de penser
- (10 42) Fmpc- inviter le groupe à ne pas fuir les impasses
 (10 36) Fpm- souligner le rôle des émotions
 (10 37) Fspm- faire sens d'un vécu en dialogue (tensions)
 (10 38) Fspm - prendre une pause pour se contacter
 (10 39) Fcpm- souligner un mouvement dans la direction d'un dialogue
 (10 40) Fcp- inviter à revenir au sujet, au moment opportun
 (10 41) Fcsp- clarifier son dire lorsqu'il porte à confusion
 (10 46) Fcs- exprimer les limites individuel ou collectif
 (10 47) Fcsp- partager ses apprentissages
 (10 49) Fsi- relever un ajout pour élargir l'investigation et la co-construction de sens
 (10 50) Fcis – reformuler pour clarifier une compréhension
 (10 51) Fcis- intervention spéculative invitant la co-construction de sens et la co-investigation
 (10 54) Fis- rendre compte d'un pattern collectif
 (10 55) Fisp- relever une difficulté comme matériau propice à l'observation et à la réflexion
 (10 58) Fcisp- rappeler l'importance de la suspension

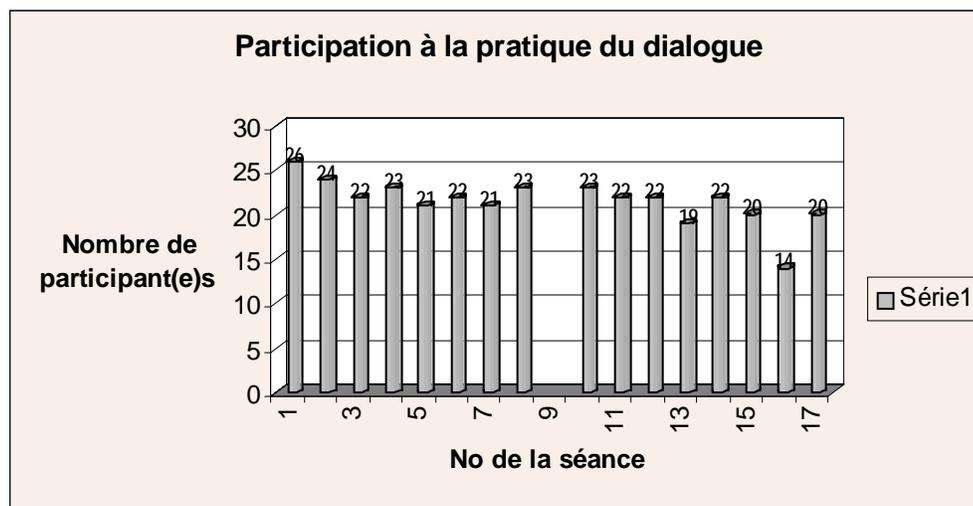
1.3 Les verbatims codifiés préliminairement

Soulignons d'abord qu'il y a eu 16 séances de dialogues, dont la treizième (13e) comportait une séance de dialogue prolongée, durant ainsi 4 heures. Par rapport à la planification de 21 séances de dialogue, l'écart s'explique par deux raisons :

- La majorité des participants souhaitent que l'expérimentation s'arrête avant le mois de juillet, tout comme le mode de fonctionnement du Groupe Dialogue Québec. Le raccourcissement de 4 séances n'a pu être compensé, compte tenu du conflit d'horaire avec le Groupe Dialogue Québec (se tenant aussi au même local des Ami(E)s de la terre, mobilisant certains participants de l'expérimentation).
- La journée de tempête de neige : la 9e séance a dû être annulée.

L'enregistrement a connu une défaillance totale à la 10e séance. Aussi, des 16 séances de dialogue, il en reste 15 verbatims. La codification provisoire a été effectuée sur 14 verbatims. Le seul verbatim non codifié correspond à celui de la séance 16 qui n'a eu que 14 participants. Les autres séances ayant des statistiques de présences égales ou supérieures à 19 participants.

Tableau 13 : La présence des participants à chaque séance de l'expérimentation



2. Les résultats de la codification préliminaire au chapitre des difficultés

La codification préliminaire a donné, au regard du premier référent de notre démarche de sélection que constituent les difficultés, les résultats que nous présentons dans le tableau 14 "Présence des catégories de difficultés à chaque verbatim", dans les pages qui suivent.

Tableau 14 : La présence des catégories provisoires de difficultés à chaque verbatim

Catégories de difficultés de conversation	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(5 1) C1- rythme collectif dans la prise de parole	X						X	X				X		
(5 2) C2- interventions qui entravent														
(5 2 1) C2.5- faire des assertions					X	X	X	X	X	X				
(5 2 2) C2.6- injonction					X			X	X		X			
(5 2 11) C2.1- utiliser un langage "hermétique", abstrait			X	X	X	X	X							
(5 2 12) C2.4- " vendre une idéologie, une croyance "							X	X			X			
(5 2 16) C2.3- "monopoliser" l'espace						X	X		X	X	X			
(5 2 18) C2.2- couper la parole							X	X	X	X	X	X		
(5 3) C4- manifestations, témoignages						X								
(5 3 1) C4.1- dial. de sourd, discussion vive, non écoute mutuelle			X		X	X	X			X	X	X		
(5 3 3) C4.2- impatience, ennui, et autre manifestation	X		X		X	X					X	X		
(5 3 7) C4.3- impuissance devant les impasses								X	X		X			
(5 3 20) C4.4- désagréable sentiment d'être manipulé ou trappé ou non respecté										X		X		
(5 4) C5- sens des mots, le langage			X	X		X								
(5 5) C7- La tendance à l'analyse intellectuelle	X								X					
(5 9) C3- écoute lorsqu'on est en groupe				X	X									
(5 10) C6- dilemme concernant la place à prendre			X	X						X		X		
(5 13) C8- présupposés de la dimension conversation	X	X	X	X	X								X	
(5 15) C9- le sujet, le thème, la question	X	X				X						X		
(5 17) C10- carences dans les préalables : être disposé à s'ouvrir, l'écoute, la confiance		X	X		X		X				X		X	
Catégories de difficultés d'investigation	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(6 1) I1- les agirs														
(6 1 3) I1.3- propension à chercher solution						X								
(6 1 4) I1.1- être sur la défensive ou sur l'attaque				X		X					X	X		
(6 1 5) I.2- changement de direction, fuite						X					X			
(6 1 8) I1.6- trop d'idées à la fois	X					X		X						
(6 1 17) I1.4- résistance à l'inconnu, à ce qui interroge										X				
(6 1 22) I1.5- un questionnement déposé est "identifié" à son auteur				X										
(6 2) I2- manifestations, témoignages														
(6 2 6) I2.1- frustration, insatisfaction										X				
(6 2 14) I2.2- tensions, échanges vives à deux					X		X	X	X	X				
(6 2 15) I2.3- non approfondissement								X	X	X	X			
(6 9) I4- représentations diverses de l'approfondissement et de l'investigation				X	X	X		X	X	X		X		X
(6 16) I3- interventions qui entravent l'investigation														
(6 12 1) I3.1- affirmer fortement une théorie, prescrire un alignement, une conduite						X	X	X	X	X				
(6 16 2) I3.2- affirmer une vérité ontologique						X	X	X	X	X				
(6 16 3) I3.3- questionner en bousculant					X			X	X	X	X			
(6 16 7) I3.4- relever les présupposés en "confrontant"		X				X								
(6 16 10) I3.5- questionner "faussement"						X	X	X	X	X	X			
(6 16 11) I3.6- chercher à convaincre						X	X		X		X			
(6 16 12) I3.7- rester dans ses croyances				X		X				X				
(6 16 21) I3.8- absence de validation de sa compréhension										X		X		X

Tableau 14 : La présence des catégories provisoires de difficultés à chaque verbatim (suite)

Catégories de difficultés de création de sens commun partagé	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(7 1) S1- interventions qui ne facilitent pas la création de sens commun														
(7 1 1) S1.8- imposer une façon de voir, d'interpréter (répétition, ton, rythme)								X					X	
(7 1 3) S1.4- s'impatiser lors de l'exploration avec les divergences, la diversité, le chaos des idées				X					X					
(7 1 4) S1.1- absence de sensibilité au contexte														
(7 1 13) S1.2- absence de clarification														
(7 1 14) S1.3- défendre sa façon de voir						X						X	X	
(7 1 15) S1.5- s'accrocher à ses connaissances, savoirs et façon de voir (résistance)											X		X	
(7 1 17) S1.6- s'attacher au sens du mot plutôt que le sens contextuel													X	
(7 1 19) S1.7- jugement (l'autre est..., quoi faire pour sortir de là)								X				X		
(7 2) S2- confusion devant les différentes approches d'un thème, différents niveaux de langages, les différentes interprétations													X	
(7 5) S3- absence du sentiment d'avoir abouti à un sens commun émergent										X				
(7 6) S4- sentir perdre son temps, s'isoler, se retirer de														
(7 12) S7- ne pas pouvoir faire sens, impuissance, limite										X				
(7 8) S5- puissance des émotions (ou la difficulté de la suspension; la culture de la réaction)						X			X	X	X			
(7 9) S6- présupposés sur le sens commun partagé		X		X				X		X		X	X	
(7 18) S8- puissance des présentations								X					X	
Catégories de difficultés de participation	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(8 2) P2- rythme, espace, place	X	X					X	X			X	X		
(8 3) P1- aucune manifestation														
(8 5) P5- présupposés de la participation				X							X	X	X	
(8 10) P10- quand on ne comprend pas	X	X		X					X					
(8 11) P11- multiples directions de la conversation	X			X					X					
(8 12) P12- le sujet ou le thème du dialogue (intéressant ou pas)						X								
(8 13) P13- sentiment de ne pas être respecté, écouté, d'être bousculé, d'être manipulé									X			X		
(8 15) P15- quand intervient l'hypothèse d'un exercice de pouvoir (non liberté)						X			X		X			
(8 17) P17- interventions qui n'invitent pas à participer à une réflexion collective														
(8 17 1) P17.1- monopolisation								X	X			X		
(8 17 6) P17.2- prémisses qui détournent du dialogue	X											X		
(8 17 7) P17.3- échange vive à deux, polarisation						X			X		X	X		
(8 17 16) P17.4- répétition						X	X							
(8 18) P18- prendre sa place (risque, confiance) sans monopoliser				X								X		

Tableau 14 : La présence des catégories provisoires de difficultés à chaque verbatim (suite et fin)

Catégories de difficultés de méditation collective	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(9 1) M1- précipitation vers l'abstraction, la généralisation	X	X						X	X		X			
(9 2) M2- s'éloigner de ce qui est														
(9 3) M3- rationaliser au lieu d'écouter ce qui se passe (proposition de théorie, de connaissance sans lien avec ce qui est en cours)							X		X					
(9 4) M4- mode réactif												X		
(9 5) M6- confusion sur la suspension, l'observation				X					X					
(9 6) M6- propension à recherche de solution									X					
(9 7) M7- propension à vouloir changer l'autre												X		
(9 8) M8- identification à ses croyances et pensées				X			X		X			X		
(9 9) M9- la double écoute						X								
(9 10) M10- attention soutenue à l'intangible, au processus		X												
(9 11) M11- observer son processus de penser	X	X		X		X		X	X			X		
(9 12) MP12- rythme	X										X			
(9 13) M13- pré-supposés sur le processus de penser														
(9 13 1) M13.1- pré-supposés sur la nature de la réalité												X	X	
(9 13 2) M13.2- pré-supposés sur le rôle des modèles mentaux								X			X			
(9 13 3) M13.4- pré-supposés sur la nature de la pensée	X			X	X		X					X	X	
(9 13 4) M13.3- pré-supposés sur la nature humaine				X			X	X	X		X		X	
(9 14) /M14- ne pas vivre le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi											X			
(9 15) M15- absence des conditions favorables : esprit de pairs									X					

Du tableau 14, nous avons fait une compilation sur les catégories (et sous-catégories) de difficultés relevées à chaque verbatim, et ce, par dimension. Ce qui nous donne le tableau 15:

Tableau 15 : Le nombre de catégories provisoires de difficultés relevées, selon les dimensions du dialogue

Dimension Verbatim	Conversation	Investigation	Création de sens commun	Participation	Méditation collective	Total
Verb. 1	5	1	0	4	4	14
Verb. 2	2	1	1	2	3	9
Verb. 3	7	0	0	0	0	7
Verb. 4	5	4	2	4	5	20
Verb. 5	8	4	0	0	1	13
Verb. 6	8	11	2	4	2	26
Verb. 7	8	5	0	2	4	19
Verb. 8	6	8	4	2	4	24
Verb. 11	6	8	4	6	8	32
Verb. 12	5	11	5	0	0	21
Verb. 13	8	6	2	4	5	25
Verb. 14	7	3	3	6	2	21
Verb. 15	2	0	7	1	3	14
Verb. 17	0	2	0	0	0	2

3. Les choix découlant des statistiques de “difficultés”

Soulignons tout d’abord que le verbatim 13, correspondant à une intensive de dialogue de 4 heures, pourrait présenter un cas particulier par rapport aux autres verbatims. Nous nous proposons, pour éviter un risque de biais, de ne pas prendre en compte la portée des statistiques en découlant de ce verbatim.

Du tableau 3 ressortent deux indicateurs pour la sélection des verbatims : 1) les difficultés selon chaque dimension (les colonnes 2 à 6) et 2) l’ensemble des difficultés (dernière colonne). La combinaison des deux indicateurs constitue aussi une troisième piste pour le choix des verbatims les plus riches en difficultés à retenir pour une analyse de contenu en profondeur. Examinons maintenant chacun des alternatives

3.1 Un premier choix basé sur la richesse des difficultés pour chacune des dimensions

En utilisant le critère “ nombre de catégories de difficultés rencontrées pour chacune des dimensions ”, à partir du tableau 3, nous avons relevé les dialogues suivantes, “ riches ” en difficultés dans le tableau 16 présenté ci-dessous :

Tableau 16 : Les dialogues ressortant comme les plus riches en difficultés selon les dimensions du dialogue

Dimension	Les dialogues ayant un éventail significativement plus riche de catégories de difficultés
<i>Conversation</i>	Dialogues 3 (7), 5 (8), 6 (8) , 7 (8), 8 (6), 11(6), 14 (7)
<i>Investigation</i>	Dialogues 6 (11), 8 (8), 11(8), 12 (11),
<i>Création de sens partagé</i>	Dialogues 8 (4), 11 (4), 12 (5), 15 (7)
<i>Participation</i>	Dialogues 1 (4), 4 (4), 6 (4), 11 (6), 14 (6)
<i>Méditation collective</i>	Dialogues 1 (4), 4 (4), 7 (4), 8 (4), 11 (8),15 (3)

Le tableau 16 nous indique qu’un choix préliminaire pourrait porter sur les 5 dialogues : 6 (ou 7 ou 5) pour la dimension conversation , 12 (ou 6) pour la dimension investigation, 15 pour la dimension création de sens partagé, 14 (ou 11) pour la dimension participation, 11 pour la dimension méditation collective.

La sélection s’effectuerait entre 5, 6, 7, pour la dimension conversation, entre 6 et 12 pour la dimension investigation, entre 14 et 11 pour la dimension participation alors que les séances 15 et 11 se présentent comme “ évidents ” respectivement pour la dimension création de sens partagée et la dimension méditation, nous amenant à privilégier la séance 14 pour la dimension participation.

Les statistiques, présentées dans le tableau 17 ci-dessous, nous indiquent de privilégier la séance 6 pour la richesse des difficultés présentées. De son choix découle la sélection de la séance 12 pour la dimension investigation.

Tableau 17 : Un comparatif entre les séances 6, 7, et 13

Difficultés de Conversation	Difficultés d’Investigation	Difficultés de Création de sens commun partagé	Difficultés de Participation	Difficultés de la méditation collective	Ensemble des difficultés
*Verb. 5 (8)	*Verb. 5(4)	*Verb. 5 (0)	*Verb. 5 (0)	*Verb. 5 (1)	*Verb. 5 (13)
*Verb. 6 (8)	*Verb. 6 (11)	*Verb. 6 (2)	*Verb. 6 (4)	* Verb. 6 (2)	*Verb. 6 (26)
*Verb. 7 (8)	*Verb. 7 (5)	*Verb. 7 (0)	*Verb. 7 (2)	*Verb. 7 (4)	*Verb. 7 (19)

Ainsi, dans l’optique de choisir les verbatims les plus riches en difficultés pour chacune des dimensions, les séances suivantes semblent probantes pour notre analyse de contenu :

- Investigation : séance 6 dont le thème porte sur “ la confiance et le dialogue ”
- Méditation collective : séance 11 dont le thème fut “ le Dialogue et nos difficultés , un équilibre entre la recherche sur le Dialogue de Bohm et le cadre philosophique de Krishnamurti ”
- Conversation : séance 12 dont le thème porte sur “ la conscience ”
- Participation : séance 14 dont le thème porte sur “ Une convention de gestion de la parole à expérimenter pour la séance ”);
- Création de sens commun partagé : séance 15 dont le thème porte sur “ L’émergence dans un processus collectif et les modèles mentaux ”.

3.2 Un second choix basé sur la richesse de l'ensemble des difficultés à chaque séance

En nous basant sur le critère “ nombre total de difficultés rencontrées ”, et retenant le fait que nous ne retenons pas les statistiques associées au dialogue 13 (de 4 heures), le choix serait le suivant :

- o Dialogue 11 (32)
- o Dialogue 6 (26)
- o Dialogue 8 (24)
- o Dialogue 12 (21)
- o Dialogue 14 (21)

3.3 La combinaison des deux indicateurs : difficultés par dimension et nombre total de difficultés rencontrées

La combinaison des deux indicateurs se présente comme suit :

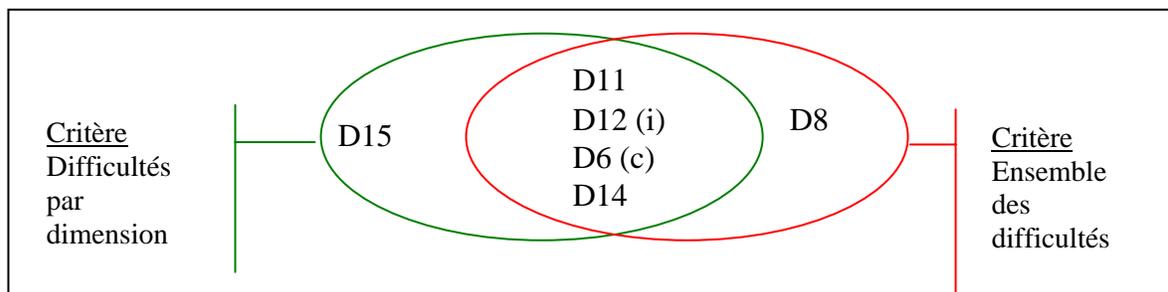


Schéma 8 : La combinaison des deux indicateurs :
Difficultés par dimension et nombre total de difficultés rencontrées

Le schéma 8 indique, à première vue, trois possibilités de choix :

- La première, consistant à choisir 4 verbatims, qui tiennent compte simultanément des deux ensembles de critères;
- La seconde, consistant à donner préférence première à l'indicateur “ difficultés selon chacune des dimensions du dialogue ”, soit les verbatims 6, 11,12, 14 et 15;
- La troisième, consistant à donner préférence première à l'indicateur “ ensemble des difficultés du dialogue ”, soit les verbatims 6, 8, 11, 12, 14.

Le choix parmi ces trois possibilités amène à considérer la portée de chacune d'elles. La première possibilité risque de laisser de côté les difficultés recensées sur la dimension de la création de sens commun partagée. En ce sens, elle ne nous paraît pas adéquate. Dans la même veine, la seconde possibilité nous semble plus satisfaisante : 7 catégories de difficultés reliées à la dimension de création de sens partagée y sont relevées, ainsi que la troisième possibilité, quoiqu'à un moindre degré (4 catégories de difficultés reliées à la dimension de création de sens partagée). Le choix entre la seconde et la troisième possibilité nous amène à introduire un indicateur complémentaire : la couverture des catégories de difficultés relevées dans l'ensemble 6 verbatims : 6, 8, 11, 12, 14, 15.

3.4 L'utilisation d'un indicateur complémentaire : la couverture des catégories de difficultés retrouvées dans les 6 verbatims

Les tableaux suivants, 18 à 22, extraits des statistiques du tableau 14, présentent, pour chacune des dimensions, les catégories de difficultés relevées dans les 6 verbatims. En retenant que les verbatims 6, 11, 12, sont déjà retenus par la prise en compte simultanées des indicateurs : nombre de difficultés par dimension et ensemble total des difficultés, l'examen consiste à regarder l'apport du verbatim 8 et celui du verbatim 15 à l'analyse de contenu.

Tableau 18 : Un comparatif entre les 6 verbatims (6, 11, 12, 14 et 15) sur les catégories provisoires de difficultés relevées selon la dimension Conversation

Catégories de difficultés de la dimension conversation	V6	V8	V11	V12	V14	V15
(5 1) C1- Le rythme collectif dans la prise de parole		X			X	
(5 2) C2- interventions qui entravent						
(5 2 1) C2.5- faire des assertions	X	X	X	X		
(5 2 2) C2.6- injonction		X	X			
(5 2 11) C2.1- utiliser un langage "hermétique", abstrait, théorique						
(5 2 12) C2.4- " vendre une idéologie, une croyance "	X	X				
(5 2 16) C2.3- "monopoliser" l'espace			X	X		
(5 2 18) C2.2- couper la parole	X	X	X	X	X	
(5 3) C4- manifestations, témoignages						
(5 3 1) C4.1- dial. de sourd, discussion vive, non écoute mutuelle	X			X	X	
(5 3 3) C4.2- impatience, ennui, et autre manifestation	X				X	
(5 3 7) C4.3- impuissance devant les impasses	X	X	X			
(5 3 20) C4.4- désagréable sentiment d'être manipulé ou trappé ou non respecté					X	
(5 4) C5- s'attacher au sens des mots, au langage						
(5 5) C7- tendance à l'analyse intellectuelle	X					
(5 9) C3- écoute lorsqu'on est en groupe			X			
(5 10) C6- dilemme concernant la place à prendre				X		
(5 13) C8- pré-supposés de la dimension conversation					X	
(5 15) C9- le sujet, le thème, la question	X					X
(5 17) C10- carences dans les préalables: être disposé à s'ouvrir, la maîtrise de la parole, l'écoute, le lâcher prise, la confiance					X	X
Difficultés de la conversation	8	6	6	5	7	2
Constat : Les difficultés relevées à la séance 8 sont couvertes dans les séances 6,11,12, 14 alors que celles relevées à la séance 15 en débordent (voir le souligné)						

Tableau 19 : Un comparatif entre les 6 verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 sur les catégories provisoires de difficultés relevées selon la dimension Investigation

Catégories de difficultés d'investigation	V6	V8	V11	V12	V14	V15
(6 1) I1 les agirs						
(6 1 3) I1.3- propension à chercher solution	X					
(6 1 4) I1.1- être sur la défensive ou sur l'attaque	X				X	
(6 1 5) I1.2- changement de direction, fuite	X					
(6 1 8) I1.6- trop d'idées à la fois	X	X				
(6 1 17) I1.4- résistance à l'inconnu, à ce qui interroge				X		
(6 1 22) I1.5- un questionnement déposé est "identifié" à son auteur						
(6 2) I2- manifestations, témoignages						
(6 2 6) I2.1- frustration, insatisfaction			X	X		
(6 2 14) I2.2- tensions, échanges vives à deux		X	X	X		
(6 2 15) I2.3- non approfondissement		X		X		
(6 9) I4- Les représentations diverses de l'approfondissement et de l'investigation	X	X	X	X	X	
(6 16) I3- Les interventions qui entravent l'investigation						
(6 16 1) I3.1- affirmer fortement une théorie, prescrire un alignement	X	X	X	X		
(6 16 2) I3.2- affirmer une vérité ontologique	X	X	X	X		
(6 16 3) I3.3- questionner en bousculant		X	X	X		
(6 16 7) I3.4- relever les pré-supposés en "confrontant"	X					
(6 16 10) I3.5- questionner "faussetment"	X	X	X	X		
(6 16 11) I3.6- chercher à convaincre	X		X			
(6 16 12) I3.7- quand on reste dans ses croyances sans pouvoir mettre un espace entre ces croyances et soi	X			X		
(6 16 21) I3.8- absence de validation de sa compréhension, de reformulation				X	X	
Difficultés de l'investigation	11	8	8	11	3	0
Constat : Les difficultés présentées par la séance 8 sont couvertes par les séances retenues 6, 11, 12, 14						

Tableau 20: Un comparatif entre les 6 verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 sur les catégories provisoires de difficultés relevées selon la dimension Création de sens commun partagé

Catégories de difficultés de création de sens commun partagé	V6	V8	V11	V12	V14	V15
(7 1) S1- interventions qui ne facilitent pas la création de sens commun						
(7 1 1) S1.8- insister fortement ("imposer") sur une façon de voir, d'inter-préter (répétition, ton, énoncé ontologique, rythme)		X	X			X
(7 1 3) S1.4- s'impatienter lors de l'exploration avec les divergences, la diversité, le chaos des idées						
(7 1 4) S1.1- absence de sensibilité au contexte						
(7 1 13) S1.2- absence de clarification						
(7 1 14) S1.3- défendre sa façon de voir	X				X	X
(7 1 15) S1.5- s'accrocher à ses connaissances, savoirs et façon de voir (résistance)						<u>X</u>
(7 1 17) S1.6- s'attacher au sens du mot plutôt que le sens contextuel						<u>X</u>
(7 1 19) S1.7- jugement (l'autre est..., quoi faire pour sortir de là)		X			X	
(7 2) S2- confusion devant les différentes approches d'un thème, différents niveaux de langages, les différentes interprétations				X		X
(7 5) S3- absence du sentiment d'avoir abouti à un sens commun émergent				X		
(7 6) S4- sentir perdre son temps, s'isoler, se retirer de				X		
(7 12) S7- ne pas pouvoir faire sens, impuissance, limite				X		
(7 8) S5- puissance des émotions (ou la difficulté de la suspension; la culture de la réaction)	X		X	X		
(7 9) S6- présupposé sur le sens commun partagé		X		X	X	X
(7 18) S8- puissance des présentations		X				X
Difficultés de la création de sens commun partagé	2	4	2	5	3	7
Constat : Les difficultés relevées à la séance 8 sont couvertes par les séances retenues (6, 11, 12, 14) alors que celles relevées à la séance 15 en débordent (voir le souligné)						

Tableau 21 : Un comparatif entre les 6 verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 sur les catégories provisoires de difficultés relevées selon la dimension Participation

Catégories de difficultés de participation	V6	V8	V11	V12	V14	V15
(8 2) P2- rythme, espace, place		X			X	
(8 3) P1- aucune manifestation						
(8 5) P5- présupposé de la participation			X		X	X
(8 10) P10- quand on ne comprend pas			X			
(8 11) P11- multiples directions de la conversation						
(8 12) P12- le sujet ou le thème du dialogue (intéressant ou pas)	X					
(8 13) P13- sentiment de ne pas être respecté, écouté, d'être bousculé, d'être manipulé			X		X	
(8 15) P15- quand intervient l'hypothèse d'un exercice de pouvoir (non liberté)	X		X			
(8 17) P17- interventions qui n'invitent pas à participer à une réflexion collective						
(8 17 1) P17.1- monopolisation		X	X		X	
(8 17 6) P17.2- Les prémisses qui détournent du dialogue						
(8 17 7) P17.3- Échanges vifs à deux, polarisation	X		X		X	
(8 17 16) P17.4- la répétition	X					
(8 18) P18- Prendre sa place (risque, confiance, sentir ce qu'on apporte est valable sans monopoliser)					X	
Difficultés de la participation	4	2	6	0	6	1
Constat : Les difficultés relevées à la séance 8 sont couvertes par les séances retenues 6, 11, 12, 14						

Tableau 22 : Un comparatif entre les 6 verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 sur les catégories provisoires de difficultés relevées selon la dimension Méditation collective

Catégories de difficultés de méditation collective	V6	V8	V11	V12	V14	V15
(9 1) M1- précipitation vers l'abstraction, la généralisation		X	X		X	
(9 2) M2- s'éloigner de ce qui est						
(9 3) M3- rationaliser au lieu d'écouter ce qui se passe (proposition de théorie, connaissance ayant pas de lien avec le conflit en cours lorsqu'il y a conflit, tension, attention porté sur le savoir abstrait plutôt que sur l'expérience du moment)			X			
(9 4) M4- mode réactif					X	
(9 5) M6- confusion sur la suspension, l'observation			X			
(9 6) M6- propension à recherche de solution			X			
(9 7) M7- propension à vouloir changer l'autre					X	
(9 8) M8- identification à ses croyances et pensées						
(9 9) M9- la double écoute	X					
(9 10) M10- attention soutenue à l'intangible, au processus						
(9 11) M11- observer son processus de penser	X	X			X	
(9 12) MP12- rythme			X			
(9 13) M13- présupposés de l'observation du processus de penser						
(9 13 1) M13.1- présupposés sur la nature de la réalité		X	X		X	X
(9 13 2) M13.2- présupposés sur le rôle des modèles mentaux					X	
(9 13 3) M13.4- présupposés sur la nature de la pensée						
(9 13 4) M13.3- présupposés sur la nature humaine		X	X			X
(9 14) M14- ne pas vivre le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi						X
(9 15) M15- L'absence des conditions favorables : espace vide, sans hiérarchie			X			X
Difficultés de la méditation collective	2	4	8	0	6	3
Constat : Les difficultés relevées à la séance 8 sont couvertes par les séances, retenues (6, 11, 12, 14) alors que ce n'est pas le cas pour la séance 15						

Le comparatif donné par les cinq tableaux 18 à 22 nous amène à privilégier la séance 15 dont certaines catégories difficultés relevées ne sont pas couvertes par les séances déjà retenues (6, 11, 12, 14), et ce, au détriment de la séance 8 dont les catégories de difficultés sont entièrement couvertes par les séances 6, 11, 12 et 14. Ces tableaux indiquent que l'apport "en catégories de difficultés" de la séance 15 est plus riche que celui de la séance 8. De plus, le comparatif nous reconferme aussi que chacun des verbatims 6, 11, 12, 14, 15 apporte une contribution valable, par les catégories de difficultés qu'il couvre.

En résumé :

La codification provisoire et les statistiques qui en découlent nous amènent à retenir le choix suivant pour l'analyse de contenu :

- Investigation : 6 (Confiance et dialogue),

- Méditation collective : 11 (“ Le Dialogue et nos difficultés , un équilibre entre la recherche sur le Dialogue de Bohm et le cadre philosophique de Krishnamurti ”),
- Conversation : 12 (“ Conscience ”),
- Participation : 14 (“ Une convention de gestion de la parole à expérimenter pour la séance ”);
- Création de sens commun partagé : 15 (“ L’émergence dans un processus collectif et les modèles mentaux ”)

Se posent à nous maintenant les questions suivantes : Devons-nous nous circonscrire à l’ensemble de difficultés circonscrites par ces verbatims sélectionnés ? Qu’en est-il des difficultés relevées dans les verbatims non sélectionnés ? La section suivante vise à donner réponse à ces interrogations.

3.5 S’assurer que les verbatims non retenus ne présentent pas des catégories de difficultés non relevées dans ceux sélectionnés

Pour ce faire, il s’agit d’examiner les catégories de difficultés relevées dans les verbatims non sélectionnés et de faire un comparatif avec les catégories de difficultés relevées dans les verbatims sélectionnés. Le tableau 23, présenté aux pages qui suivent, résulte de ce travail. Il nous révèle que les catégories de difficultés relevées dans les verbatims non retenus se retrouvent toutes dans les verbatims retenus.

Tableau 23 : Couverture des catégories de difficultés assurée par les verbatims choisis

Catégories de difficultés de conversation	V1	V2	V3	V4	V5	V7	V8	V13	V17	V6	V11	V12	V14	V15
(5 1) C1- le rythme collectif dans la prise de parole	X					X	X						X	
(5 2) C2- interventions qui entravent														
(5 2 1) C2.5- faire des assertions					X	X	X			X	X	X		
(5 2 2) C2.6- injonction					X		X	X			X			
(5 2 11) C2.1- utiliser un langage "hermétique", abstrait			X	X	X	X				X				
(5 2 12) C2.4- " vendre une idéologie, une croyance "						X	X	X						
(5 2 16) C2.3- "monopoliser" l'espace						X		X		X	X	X		
(5 2 18) C2.2- couper la parole						X	X	X			X	X	X	
(5 3) C4- manifestations, témoignages										X				
(5 3 1) C4.1- dial. de sourd, discussion vive, non écoute mutuelle			X		X	X		X		X		X	X	
(5 3 3) C4.2- impatience, ennui, et autre manifestation	X		X		X			X		X			X	
(5 3 7) C4.3- impuissance devant les impasses							X	X			X			
(5 3 20) C4.4- désagréable sentiment d'être manipulé ou trappé ou non respecté												X	X	
(5 4) C5- pris avec le sens des mots, le langage			X	X						X				
(5 5) C7- la tendance à l'analyse intellectuelle	X										X			
(5 9) C3- écoute lorsqu'on est en groupe				X	X									
(5 10) C6- dilemme concernant la place à prendre			X	X								X	X	
(5 13) C8- présupposés de la dimension conversation	X	X	X	X	X									X
(5 15) C9- le sujet, le thème, la question	X	X								X			X	
(5 17) C10- ces carences dans les préalables : être disposé à s'ouvrir, la maîtrise de la parole, l'écoute, la confiance		X	X		X	X		X						X
Nombre de catégories de difficulté de conversation relevées	5	3	7	5	8	8	6	8		8	6	5	7	2
<i>Constat : toutes les catégories de difficultés des verbatims non retenus se retrouvent dans ceux retenus.</i>														
Catégories de difficultés d'investigation	V1	V2	V3	V4	V5	V7	V8	V13	V17	V6	V11	V12	V14	V15
(6 1) I1- différents agirs														
(6 1 3) I1.3- propension à chercher solution										X				
(6 1 4) I1.1- être sur la défensive ou sur l'attaque				X				X		X			X	
(6 1 5) I1.2- changement de direction, fuite de ce qui se passe								X		X				
(6 1 8) I1.6- trop d'idées à la fois	X						X			X				
(6 1 17) I1.4- résistance à l'inconnu, à ce qui interroge												X		
(6 1 22) I1.5- une question déposée est "identifié" à son auteur				X										
(6 2) I2- manifestations, témoignages														
(6 2 6) I2.1- frustration, insatisfaction												X		
(6 2 14) I2.2- tensions, échanges vives à deux					X	X	X				X	X		
(6 2 15) I2.3- non approfondissement							X	X			X	X		
(6 9) I4- représ. diverses de l'approfondis. et de l'investigation				X	X		X		X	X	X	X	X	
(6 16) I3- interventions qui entravent l'investigation														
(6 12 1) I3.1- affirmer fortement une théorie, prescrire un alignement, une conduite						X	X			X	X	X		
(6 16 2) I3.2- affirmer une vérité ontologique						X	X			X	X	X		
(6 16 3) I3.3- questionner en bousculant					X		X	X			X	X		
(6 16 7) I3.4- relever les présupposés en "confrontant"		X								X				
(6 16 10) I3.5- questionner "faussement"						X	X	X		X	X	X		
(6 16 11) I3.6- chercher à convaincre						X		X		X	X			
(6 16 12) I3.7- rester dans ses croyances				X						X		X		
(6 16 21) I3.8- absence de validation de sa compréhension									X			X	X	
Nombre de catégories de difficultés d'investigation relevées	1	1	0	4	3	5	8	6	2	11	8	11	3	0
<i>Constat : toutes les catégories de difficultés des verbatims non retenus se retrouvent dans ceux retenus.</i>														

Tableau 23 : Couverture des catégories de difficultés assurée par les verbatims choisis (suite)

Catégories de difficultés de création de sens commun partagé	V1	V2	V3	V4	V5	V7	V8	V13	V17	V6	V11	V12	V14	V15
(7 1) S1- interventions qui ne facilitent pas la création de sens commun : énoncés prescriptifs, assertions														
(7 1 1) S1.8- imposer une façon de voir, d'interpréter (répétition, ton, rythme)							X							X
(7 1 3) S1.4- s'impatienter lors de l'exploration avec les divergences, la diversité, le chaos des idées				X							X			
(7 1 4) S1.1- absence de sensibilité au contexte														
(7 1 13)S1.2- absence de clarification														
(7 1 14) S1.3- défendre sa façon de voir										X			X	X
(7 1 15) S1.5- s'accrocher à ses connaissances, savoirs et façon de voir (résistance)								X						X
(7 1 17) S1.6- s'attacher au sens du mot plutôt qu'au sens contextuel														X
(7 1 19) S1.7- jugement (l'autre est..., quoi faire pour sortir de là)							X						X	
(7 2) S2- confusion devant les différentes approches d'un thème, différents niveaux de langages, les différentes interprétations														X
(7 5) S3- absence du sentiment d'avoir abouti à un sens commun émergent												X		
(7 6) S4- sentir perdre son temps, s'isoler, se retirer de														
(7 12)S7- ne pas pouvoir faire sens, impuissance, limite												X		
(7 8) S5- puissance des émotions (ou la difficulté de la suspension; la culture de la réaction)								X		X	X	X		
(7 9) S6- présupposés sur le sens commun partagé		X		X			X					X	X	X
(7 18)S8- puissance des présentations							X							X
Nombre de catégorie de difficultés de création de sens commun partagé relevées	0	1	0	2	0	0	4	2	0	2	2	5	3	7
<i>Constat : toutes les catégories de difficultés des verbatims non retenus se retrouvent dans ceux retenus.</i>														
Catégories de difficultés de participation	V1	V2	V3	V4	V5	V7	V8	V13	V17	V6	V11	V12	V14	V15
(8 2) P2- rythme, espace, place	X	X				X	X	X					X	
(8 3) P1- aucune manifestation														
(8 5) P5- présupposé de la participation				X				X					X	X
(8 10) P10- quand on ne comprend pas	X	X		X							X			
(8 11) P11- multiple direction de la conversation	X			X							X			
(8 12) P12- le sujet ou le thème du dialogue (intéressant ou pas)										X				
(8 13) P13- sentiment de ne pas être respecté, écouté, d'être bousculé, d'être manipulé											X		X	
(8 15) P15- quand intervient l'hypothèse d'un exercice de pouvoir								X		X	X			
(8 17)P17- interventions qui n'invitent pas à participer à une réflexion collective														
(8 17 1) P17.1- monopolisation							X				X		X	
(8 17 6) P17.2- prémisses qui détournent du dialogue	X												X	
(8 17 7) P17.3- échanges vifs à deux, polarisation								X		X	X		X	
(8 17 16) P17.4- répétition de son message						X				X				
(8 18) P18- prendre sa place (risque, confiance, sentir ce qu'on apporte est valable) sans monopoliser				X									X	
Nombre de catégories de difficultés de participation relevées	4	2	0	4	0	2	2	4	0	4	6	0	7	1
<i>Constat : toutes les catégories de difficultés des verbatims non retenus se retrouvent dans ceux retenus.</i>														

Tableau 23 : Couverture des catégories de difficultés assurée par les verbatims choisis (suite et fin)

Catégories de difficultés de méditation collective	V1	V2	V3	V4	V5	V7	V8	V13	V17	V6	V11	V12	V14	V15
(9 1) M1- précipitation vers l'abstraction, la généralisation	X	X					X	X			X			
(9 2) M2- s'éloigner de ce qui est														
(9 3) M3- rationaliser au lieu d'écouter ce qui se passe (proposition de théorie, de connaissance ayant pas de lien avec le conflit en cours lorsqu'il y a conflit, tension; attention porté sur le savoir abstrait plutôt que sur l'expérience du moment)						X					X			
(9 4) M4- mode réactif													X	
(9 5) M6- confusion sur la suspension, l'observation				X							X			
(9 6) M6- propension à recherche de solution											X			
(9 7) M7- propension à vouloir changer l'autre													X	
(9 8) M8- identification à ses croyances et pensées				X		X					X		X	
(9 9) M9- la double écoute										X				
(9 10) M10- attention soutenue à l'intangible, au processus		X												
(9 11) M11- observer son processus de penser	X	X		X			X			X	X		X	
(9 12) MP12- rythme	X							X						
(9 13) M13- les présupposés de l'observation du processus de penser														
(9 13 1) M13.1- les présupposés sur la nature de la réalité													X	X
(9 13 2) M13.2- les présupposés sur le rôle des modèles mentaux							X	X						
(9 13 3) M13.4- les présupposés sur la nature de la pensée	X			X	X	X							X	X
(9 13 4) M13.3- les présupposés sur la nature humaine				X		X	X	X			X			X
(9 14) /M14- ne pas vivre le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi								X						
(9 15) M15- absence des conditions favorables : espace vide, sans hiérarchie											X			
Nombre de difficultés de méditation collective relevées	4	3	0	5	1	4	4	5	0	2	8	0	6	5
<i>Constat : toutes les catégories de difficultés des verbatims non retenus se retrouvent dans ceux retenus.</i>														

Au terme de la sélection des verbatims sous le prisme de la richesse des catégories de difficultés, nous pouvons retenir à ce stade ci que les verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 sont les plus susceptibles d'être riches en difficultés relevées au cours de l'expérimentation.

4. Les résultats de la codification au chapitre de la facilitation

Notre démarche de sélection ne saurait traduire entièrement l'expérimentation et notre but de recherche si elle ne prenait pas en compte la codification provisoire effectuée sur la facilitation. Aussi, il nous semble pertinent d'examiner les résultats provenant de cette codification, au regard des interventions facilitantes. À ce chapitre, deux tableaux sont

présentés, le premier, le tableau 24, présenté ci-dessous et à la page qui suit, donne la présence des catégories provisoires d'interventions facilitantes relevées à chaque verbatim et le second, le tableau 25 qui donne une compilation du nombre de catégories relevées.

Tableau 24 : La présence des catégories provisoires de facilitation par verbatim

(10) Facilitation	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(10 2) Fc2- capacité d'écoute au delà des mots		X		X		X								
(10 3) Fc3- signifier les impasses et proposer la suspension							X			X	X			
(10 4) Fc4- participer dans la conversation avec aisance								X						
(10 5) Fc5- intervention allant dans le sens de la construction d'un espace sécuritaire						X	X			X				
(10 6) Fc6- accorder sa confiance, dévoiler sa vulnérabilité		X			X									
(10 7) Fi1 - prise de conscience de ses propres présupposés											X	X		
(10 8) Fi2- questionnement de ses propres croyances, la source de la réaction émotive						X						X		
(10 9) Fi3- relever les présupposés		X	X	X				X		X	X		X	
(10 10) Fi4- auto-questionnement sur le vif									X					
(10 11) Fi5- sensibiliser le groupe qu'il est en mode de plaidoirie, d'affrontement, en mode réactif					X	X	X			X		X		
(10 12) Fi6- exposer et questionner son ressenti et ses prémisses				X							X			
(10 13) Fi7- exprimer ce qui est appris avec le questionnement soulevé						X				X				
(10 14) Fi8- inviter le groupe à ralentir et expliciter les présupposés.											X			
(10 15) Fi9- rendre son raisonnement visible aux autres					X									
(10 43) Fi10- débusquer un ou des présupposés collectifs				X		X	X	X	X	X	X		X	
(10 44) F11- rappeler la richesse d'une investigation						X			X					
(10 52) Fi12- intervention qui construit sur ce qui est déposé, co-investiguer									X	X		X	X	
(10 57) Fi13- donner écho qui encourage l'investigation collective	X					X			X				X	
(10 16) Fs1- intervention qui témoigne d'une écoute selon Bohm						X				X	X			
(10 17) Fs2- apporter une dimension élargie		X		X			X		X		X		X	
(10 18) Fs3- faire une synthèse significative		X				X				X		X	X	
(10 19) Fs4- souligner des moments de transformation de sens		X							X					
(10 20) Fs5- demander une clarification						X		X	X	X	X	X	X	
(10 21) Fs6- sensibiliser le groupe à un rythme favorable à la compréhension et au partage de sens	X										X			
(10 22) Fs7- exprimer une position qui crée sens			X		X			X	X	X				
(10 23) Fs8- intervention qui témoigne du respect d'un point de vue opposé au sien										X	X			
(10 48) Fs9 - faire les liens entre ce qui a été échangé				X				X		X			X	

Tableau 24 : La présence des catégories provisoires de facilitation par verbatim
(suite et fin)

(10) Facilitation	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V11	V12	V13	V14	V15	V17
(10 24) Fp1- souligner la participation à ce qui se construit				x										
(10 25) Fp2- souligner la monopolisation répétée											x			
(10 26) Fp3- souligner rythme qui entrave														
(10 27) Fp4- rendre compte de la participation		x		x		x								
(10 35) Fp5 - faire prendre conscience d'une participation sans écho	x													
(10 28) Fp6 - faire ressortir une difficulté comme miroir				x	x	x		x	x	x	x	x		
(10 29) Fm1- manifestation de présence à soi					x	x			x		x			
(10 30) Fm2- nommer avec justesse l'expérience sensorielle du moment						x			x		x			
(10 31) Fm3- nommer avec justesse son expérience émotive du moment					x	x	x				x			
(10 32) Fm4- investiguer dans ce qui est		x		x	x		x	x	x	x	x		x	
(10 33) Fm5- dérouler les tenants et aboutissants de sa pensée et ressentis	x	x			x	x			x	x	x	x		
(10 34) Fm6- silence après un échange chargé de sens								x						
(10 1) Fm7- relever les abstractions, les sauts d'inférences			x							x				
(10 45) Fm8- vulgariser les concepts de l'observation du processus de penser				x		x		x	x					x
(10 53) Fm9- reconnaître ce qui est			x	x						x		x		
(10 56) Fm10- témoignage d'un processus de penser														x
(10 42) Fmpc- inviter le groupe à ne pas fuir les impasses						x					x			
(10 36) Fpm- souligner le rôle des émotions	x					x					x	x		
(10 37) Fspm- faire sens d'un vécu en dialogue (tensions)						x		x						
(10 38) Fspm - prendre une pause pour se contacter					x									
(10 39) Fcpm- souligner un mouvement dans la direction d'un dialogue	x				x							x	x	
(10 40) Fcp- inviter à revenir au sujet, au moment opportun												x		
(10 41) Fcsp- reformuler son dire lorsqu'il porte à confusion					x									x
(10 46) Fcs- exprimer les limites individuels ou collectifs.				x		x					x	x		
(10 47) Fcsp- partager ses apprentissages						x						x		
(10 49) Fsi- relever un ajout pour élargir l'investigation et la co-construction de sens										x		x	x	
(10 50) Fcis - reformuler pour clarifier une compréhension				x					x	x	x		x	
(10 51) Fcis- intervention spéculative invitant la co-construction de sens et la co-investigation									x	x	x	x	x	
(10 54) Fis- rendre compte d'un pattern collectif			x		x	x			x		x			
(10 55) Fisp- relever une difficulté comme matériau propice à l'observation et à la réflexion	x				x				x		x			
(10 58) Fcisp- rappeler de l'importance de la suspension									x					
TOTAL	7	12	4	17	15	26	9	11	20	23	25	21	16	0

Tableau 25 : Le nombre de catégories d'intervention de facilitation relevées à chaque séance

Séance	Nombre de catégories d'interventions de facilitation relevées
1	7
2	12
3	4
4	17
5	15
6	26
7	9
8	11
11	20
12	23
13	25
14	21
15	16
17	0

Le tableau 25 permet de constater que les verbatims pressentis pour être sélectionnés sur la base de la richesse des difficultés présentent aussi des statistiques les plus élevées (excluant les données reliées au verbatim 13) en termes d'interventions facilitantes, à l'exception du verbatim 15, qui se trouve au sixième rang, après le verbatim 4.

Un retour au tableau 24 permet de constater que l'apport du verbatim 15 en termes de catégories non couvertes par les verbatims 6, 11, 12, 14 est plus riche (2 catégories) que celui du verbatim 4 (1 catégorie). Cet indicateur fait pencher notre choix vers le verbatim 15.

Au terme de notre travail, les verbatims 6, 11, 12, 14, 15 sont proposés comme choix définitif.

5. Notre proposition de choix des verbatims pour l'analyse de contenu

En nous appuyant sur les indicateurs résultant de la codification provisoire, nous retenons les verbatims 6, 11, 12, 14 et 15 comme choix pour une analyse de contenu, et en se basant sur l'avis de Bohm (1991, p. 5) à l'effet que

« Un groupe de personnes invitées à donner leur temps et à porter une attention particulière à une tâche qui n'a pas de but apparent et qui ne semble pas prendre de direction précise, voilà quelque chose qui pourrait rapidement amener ces personnes à éprouver beaucoup d'anxiété et à se sentir contrariées. Cela peut entraîner certains à vouloir briser le groupe et d'autres à tenter d'en prendre la maîtrise afin de lui donner une direction. Des buts ignorés antérieurement se manifesteront. Des émotions fortes seront exposées au grand jour de même que les pensées qui leur sont sous-jacentes. Des prises de position rigides auront comme résultat la division du groupe et la formation de sous-groupes. Tout cela fait partie du processus. C'est ce qui nourrit le dialogue et fait en sorte qu'il accède continuellement, et de façon créatrice, à de nouvelles dimensions ».

nous avons le sentiment que le choix des verbatims 6, 11, 12, 14, 15 nous assure de rentrer au cœur du processus dialogique pour en faire une analyse de contenu qui soit en cohérence avec le but de notre recherche.

En appendice, est présentée la matrice des catégories de difficultés présentées dans le document “ Proposition d'une démarche de sélection des données pour l'analyse de contenu ” présentée le 2 octobre 2000 aux directeur et co-directeur de notre thèse au titre des catégories de départ.

APPENDICE : LES CATÉGORIES DE DIFFICULTÉS ET DE FACILITATION PRÉSENTÉES DANS LE DOCUMENT “ PROPOSITION D’UNE DÉMARCHE DE SÉLECTION DES DONNÉES POUR L’ANALYSE DE CONTENU ” DU 2 OCTOBRE 2000

DIMENSION CONVERSATION

	Indices de difficultés	Facilitation - Indices d'apprentissage	L'esprit et le sens de Bohm
<p>Caractéristiques de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>L'écoute passive (non-jugement); L'écoute de soi et des autres; L'écoute des idées, des ressentis, des processus; Les autres, comme miroirs, sont des opportunités d'apprendre sur soi; L'opportunité de vivre l'affection et de l'attention envers les autres; Le Dialogue ne vise pas à résoudre ou guérir; Le Dialogue peut être très simple.</p> <p>Intentions du participant au regard de cette dimension (Cayer, 1996):</p> <p>Apprendre à communiquer mieux; Contact humain empl de sens; Forum d'expression.</p>	<p>Des dialogues de sourds : Manifestation de non écoute dans de ce que l'autre dit (écoute allant de l'ignorance ou écoute selon son système de référence uniquement, passant à la fausse écoute, et à l'écoute sélective). On n'écoute pas l'autre. On prépare surtout les arguments à utiliser pour convaincre. Interventions qui bloquent l'écoute en suscitant des émotions non favorables à la conversation : coupures de paroles, non réciprocité dans les échanges, jugements. Interventions qui manifestent le non respect ou l'absence d'empathie. Signes d'absence d'intérêt et d'incompréhension du sens qu'une autre personne donne à son expérience. Manifestations d'impatience devant la divergence des idées émises Manifestations d'impatience devant la confusion du sens des mots. Manifestation d'impuissance devant les impasses. La timidité, la gêne dans une conversation en grand groupe L'incapacité de s'engager dans une conversation, de livrer ses pensées, ses opinions, la peur d'être jugé, critiqué, confronté publiquement. L'indécision et le malaise devant le paradoxe généré par la dilemme de comment prendre sa place alors qu'on est grand groupe. La difficulté de partager un langage commun. L'utilisation du groupe de dialogue pour la propagande, pour vendre un système de croyances ou une idéologie Les présupposés au regard de la conversation et de la communication.</p>	<p>Les réflexions sur les difficultés vécues (une méta-position) et des hypothèses exploratoires. Manifestation d'écoute empathique (selon le système de référence de l'autre). Manifestation d'écoute qui va au delà du sens des mots et une interprétation qui rejoint l'autre, au delà du langage. Manifestation que l'on prend soin de la relation. L'attention aux liens interpersonnels qui soutiennent le dialogue. Des manifestations d'écoute, de capter le reflet de ce que l'autre a dit (effet miroir). La réciprocité dans les échanges. Des interventions qui manifestent du respect ou de l'empathie. Des interprétations qui dénouent, qui donnent sens. Des signes d'intérêt et de compréhension du sens qu'une autre personne donne à son expérience. Signifier les impasses et proposer la suspension ou des lignes d'ouverture. Exprimer les paradoxes et la satisfaction de pouvoir le gérer. Poser des questions manifestant un désir de comprendre le sens de ce qu'une personne a dit. Manifestation de non jugement au regard de la différence des opinions émises. Participer à la conversation avec aisance. Intervention dans le sens de la construction d'un espace de confiance, de sécurité. Intervention qui va dans le sens d'une manifestation de sa confiance accordée aux autres comme égaux et collaborateurs.</p>	<p>“ Il n'a aucun but apparent et n'est pas orienté par aucune direction détectable ”. Selon Bohm, le dialogue n'est pas consistant avec un but, quel qu'il soit car : “dès que nous essayons d'accomplir un but utile, nous aurons une hypothèse sous-jacente sur son utilité et cette hypothèse va nous limiter ”. Mais cela ne veut pas dire que le Dialogue n'a pas de but. “ nous devons, cependant, avoir une sorte de but, qui est d'explorer le parler ensemble et le penser ensemble”.</p> <p>Bohm souligne dans le <i>chapitre On communication</i> une écoute d'un ordre différent, une écoute où la fréquente perception erronée du contenu de l'émetteur peut conduire à la création d'une nouvelle signification sur ce contenu</p> <p>Apporter les insights des auteurs en convergence avec la proposition de Bohm.</p> <p>JJL (2000) préconise que pour comprendre l'autre il faut être ouvert à sa perspective (se mettre dans ses souliers) puis de là il peut y avoir création d'un sens nouveau, d'un sens partagé qui ne résulte pas d'un compromis mais d'un “ re-cadrage ”</p> <p>Senge & al. (1994) proposent d'approfondir sa capacité d'écoute pour éviter les discussions vives improductives.</p> <p>Covey (1996. “ Leadership 96 - Le Forum mondial ”, p. 21) propose sur le continuum d'écoute, dont les extrémités sont l'ignorance (n'écouter que selon son système de référence) et l'écoute générique (selon le système de référence de l'autre) et entre ces deux limites, il y a la fausse écoute, l'écoute sélective, l'écoute attentive.</p>
<p>Les apprentissages et les recadrages, les satisfactions ou les insatisfactions lors du vécu de cette dimension, en lien avec les intentions des participants et leur représentation mentale (vision) du Dialogue</p>			

DIMENSION INVESTIGATION

	Indices de difficultés	Facilitation - Indices d'apprentissage	L'esprit de Bohm
<p>Caractéristiques de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>La liberté de défier toute chose; Il n'est pas nécessaire d'avoir des réponses L'investigation dans ses propres hypothèses et celles des autres; L'investigation dans le processus se déroulant en soi, dans les autres, et dans le groupe; L'investigation dans le contenu, les ressentis et l'être; Un processus d'apprentissage.</p> <p>Intentions du participant au regard de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>Explorations; Insatisfaction dans les modèles existants.</p>	<p>Interventions assertives, tranchantes qui bloquent le déploiement d'une investigation collective.</p> <p>Expression des vérités ontologiques (un énoncé ontologique est un énoncé qui prétend que l'énoncé est vrai en soi) alors qu'un énoncé épistémologique indique que c'est la vérité d'un individu; une vérité contextuelle, du type " je pense que", "d'après moi").</p> <p>Propension à proposer ou à rechercher des réponses au lieu d'investiguer sur les présupposés à la base de ce qui vient d'être déposé.</p> <p>Être sur la défensive lorsque ses idées sont challengées (rationalisation, justification).</p> <p>Propension à juger les différences et ne pas aller vers l'exploration de leur nature et racines.</p> <p>La fuite en proposant une direction qui distrait de l'investigation d'une idée, d'un sujet en cours.</p> <p>L'expression de la frustration et de l'impuissance devant l'incapacité du groupe d'aller en profondeur dans un questionnement.</p>	<p>Exposé de ses propres présuppositions , croyances ou jugements de valeur comme source de questionnement. Courage d'exprimer ses opinions. Moments de prise de conscience individuelle pendant le dialogue de ses propres présupposés. Moments d'ouverture et de courage dans l'exposition de sa pensée. Auto-questionnement sur le vif. Partage de son propre questionnement. Questions posées aux autres sur leurs suppositions, présupposés. Révélation sur les suppositions ou présupposés entretenus dans le groupe (ou dans un sous-groupe). Rendre explicites les présupposés dans le groupe. Interventions spéculatives ou confrontatives. Inviter les autres à enrichir, à donner de nouvelles perspectives sur ses croyances, prémisses ou présuppositions. Exposer et questionner son ressenti Exprimer de ce qu'on a appris avec le questionnement qu'on a mis sur la table ou avec le questionnement déposé par quelqu'un d'autre. Sensibiliser le groupe qu'il est en mode de plaidoirie plutôt qu'en mode d'investigation. Inviter le groupe à la réflexion, à un ralentissement du raisonnement, à expliciter les modèles mentaux afin d'élucider les conclusions hâtives. Rendre son propre processus mental et son raisonnement visible aux autres : partager ouvertement son point de vue, tout en investiguant le raisonnement des autres.</p>	<p>Pour Bohm, la pratique du dialogue a comme fonction " de libérer l'esprit de l'attachement aux buts définis, avec leurs définitions rigides, pour qu'il puisse explorer les nouvelles significations, librement. "</p> <p>Si le groupe est maintenu sur une période suffisamment étendue de temps, la confiance dans le processus, dans les autres et en soi vont normalement augmenter. Il sera alors possible d'explorer les hypothèses de base adoptées par les individus et la société. Le dialogue devient alors un moyen pour explorer les paradigmes et leur incohérence, et il permet aux participants de saisir et d'observer leurs mécanismes de défenses utilisés pour éviter la remise en question de leurs hypothèses de base.</p> <p>" Chaque personne peut servir de miroir aux participants et à tout le groupe et faire ressortir dans ce qui est dit ou évité certaines des présuppositions sous-jacentes et non exprimées. Cela fournit à chaque personne une occasion d'examiner ses présuppositions, ses préjugés, et les schémas distinctifs qui se dissimulent derrière ses pensées, ses opinions, ses croyances et ses sentiments, de même que les rôles qu'il a l'habitude de jouer. De plus, c'est une occasion de partager ce qui est découvert lors de cette exploration. " (Bohm et al.⁹⁴, p. 4).</p> <p>Relever avec tact les interventions ne cadrant pas avec le protocole du dialogue dans le sens de Bohm : la suspension, le respect, l'absence de hiérarchie, etc.</p>
<p>Les apprentissages ou les recadrages réalisés, les insatisfactions ou satisfactions lors du vécu de cette dimension, en lien avec les intentions des participants et leur représentation mentale du Dialogue</p>			

⁹⁴ Bohm, D., Factor, D., Garrett, P., (1991). *Le Dialogue – une Proposition*. Version française préliminaire, Traduction et adaptation par Johanne Beaudoin, MUTATION GLOBALE . Révision par Carole Aspiros et Carole Sierpien. p. 4

DIMENSION SENS COMMUN PARTAGÉ

	Indices de difficultés	Facilitation - Indices d'apprentissage	Le sens et l'esprit de Bohm
<p>Caractéristiques de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>Au delà d'un processus individuel, un processus social; Pas de hiérarchie;</p> <p>Un groupe assez large;</p> <p>Une activité collective de créativité;</p> <p>Un processus d'apprentissage;</p> <p>Le dialogue est toujours frais et nouveau.</p> <p>Intentions du participant au regard de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>L'insatisfaction dans les modèles existants.</p>	<p>Expression d'une tension devant la diversité des points de vue.</p> <p>Expression de confusion devant les différentes approches d'un thème ou d'un sujet.</p> <p>Manifestation d'impatience au moment de l'exploration des facettes possibles d'un thème, d'un sujet.</p> <p>Absence de sensibilité au contexte Absence du sentiment d'avoir abouti à un sens commun émergent.</p> <p>Expression d'un sentiment d'isolement, de retrait, de perte de temps.</p> <p>Défendre sa façon de voir les choses tout en cherchant à démolir celle des autres.</p> <p>La propension de chercher un coupable " qui entrave le flux du dialogue ".</p> <p>Les présupposés sur le " sens commun partagé ".</p> <p>Les présupposés sur les " intentions ".</p>	<p>Manifester une écoute où la perception erronée du contenu peut conduire à la création d'une nouvelle signification sur ce contenu.</p> <p>Apporter une dimension qui élargit le sens du sujet.</p> <p>Ramasser ce qui s'est dit pour faire des liens et exprimer une direction dans le dialogue.</p> <p>Souligner la cohabitation de diversité des points de vue.</p> <p>Faire ressortir le lien entre les différentes interprétations.</p> <p>Souligner des moments de transformation du sens notée par le groupe.</p> <p>Rendre compte des moments où le dialogue est particulièrement fluide (les interventions s'emboîtent bien).</p> <p>Faire des retours sur ce qui a été dit précédemment à la lumière d'une perspective émergente.</p> <p>Partager ses insights sur le sens collectif émergent.</p> <p>Sensibiliser le groupe à un rythme favorable à la compréhension et au partage de sens.</p> <p>Questionner pour une clarification : poser des questions qui exprime un désir de comprendre le sens de ce qu'un participant a dit.</p> <p>Exprimer une position qui témoigne du respect pour le (s) participants ayant un point de vue opposé.</p> <p>Exprimer une position qui donne sens à chacun des points de vues opposés.</p>	<p>Pour Bohm, la pratique du dialogue a comme fonction " de libérer l'esprit de l'attachement aux buts définis, avec leurs définitions rigides, pour qu'il puisse explorer les nouvelles significations, librement. "</p> <p>Bohm propose que par une pratique soutenue, il émerge idéalement un contenu partagé de conscience, un sens partagé créé par les participants qui sont bien sensibilisés au fait que ce sens a été créé par eux et qu'il doit être continuellement recréé.</p> <p>Reconnaître que cette compréhension partagée est construite socialement permet au groupe de dialogue de continuellement remettre en question les hypothèses et croyances collectives dans le but de les amener vers une plus grande cohérence.</p> <p>Relever avec tact les interventions ne cadrant pas avec le protocole du dialogue dans le sens de Bohm : la suspension, le respect, l'absence de hiérarchie, etc..</p>
<p>↓</p> <p>Les apprentissages ou les recadrages réalisés, les insatisfactions ou satisfactions lors du vécu de cette dimension, en lien avec les intentions des participants et leur représentation mentale du Dialogue</p>			

DIMENSION PARTICIPATION

	Indices de difficultés	Facilitation - Indices d'apprentissage	Le sens et l'esprit de Bohm
<p>Caractéristiques de cette dimension (Cayer, 1996) : Au delà d'un processus individuel, un processus social;</p> <p>Les autres sont des symboles pour le collectifs;</p> <p>Les autres sont les instruments pour la manifestation pour le collectif;</p> <p>L'énergie du groupe peut aider à percevoir les phénomènes;</p> <p>Pas de hiérarchie;</p> <p>Les gens sont assis en cercle;</p> <p>Le Dialogue au delà des mots;</p> <p>Un processus cosmique.</p> <p>Intentions du participant au regard de cette dimension :</p> <p>Curiosité pour l'objet Dialogue qui paraît intellectuellement très séduisant et participer pour aider la réalisation d'une expérimentation de recherche.</p>	<p>Monopolisation répétée de l'espace.</p> <p>Rythme d'échange trop rapide, empêchant la participation.</p> <p>Aucune manifestation, aucune expression dans toutes les séances de dialogue.</p> <p>Le sentiment de non participation, de ne pouvoir prendre une place signifiante au sein du groupe désengage de la pratique du dialogue.</p>	<p>Des moments où il y a une prise de conscience de l'humeur du groupe ou du type d'énergie qu'on y retrouve.</p> <p>Souligner des moments où il y a des manifestations de la conscience que nous sommes en train de participer à ce qui se construit.</p> <p>Rendre compte des moments de sens d'une humanité partagée Rendre compte que le groupe était particulièrement présent à l'expérience collective.</p> <p>Rendre explicite les émotions et les mouvements du groupe.</p> <p>Être sensible aux voix plus faibles dans le groupe en facilitant leur participation.</p> <p>Souligner la monopolisation répétée de l'espace par quelqu'un avec humour.</p> <p>Souligner le rythme qui entrave la participation.</p> <p>Faire ressortir une difficulté comme miroir pour le collectif.</p>	<p>Le dialogue peut être initié de tout sujet qui est d'intérêt pour les participants. Si certains participants n'apprécient pas les sujets abordés, il est important qu'ils le mentionnent au groupe lors du dialogue. L'expression de telles opinions vont fournir au groupe la substance pour aller plus profondément dans le processus. Ainsi, aucun contenu ne doit être exclu du dialogue, particulièrement l'insatisfaction ou la frustration reliée à la participation au dialogue.</p> <p>Quant aux attitudes à développer chez les participants, Bohm mentionne que :</p> <p>La pratique du dialogue est facilitée quand les participants montrent un certain esprit de quête car un tel processus n'est pas destiné à fournir les réponses aux problèmes mais plutôt de " challenger " toutes nos idées.</p> <p>Un autre principe qui guide le déploiement du dialogue est le respect qui implique de donner place aux gens pour parler, et d'être sensibles au comment, quand intervenir et quand ne pas le faire.</p> <p>Relever avec tact les interventions ne cadrant pas avec le protocole du dialogue dans le sens de Bohm : la suspension, le respect, l'absence de hiérarchie.</p>
<p>↓ ↓ ↓ ↓</p> <p>Les apprentissages ou les recadrages réalisés, les insatisfactions ou satisfactions lors du vécu de cette dimension, en lien avec les intentions des participants et leur représentation (vision) du Dialogue</p>			

DIMENSION MÉDITATION COLLECTIVE

	Indices de difficultés	Facilitation - Indices d'apprentis.	Le sens et l'esprit de Bohm
<p>Caractéristiques de cette dimension (Cayer, 1996) :</p> <p>Investigation dans le processus de penser; Investigation dans ce qui est; Écouter le processus de penser; La capacité de suspension; Une activité collective de créativité; Le Dialogue au delà des mots.</p> <p>Intentions du participant :</p> <p>La transformation de la conscience; Débusquer ses modèles mentaux; Développer la présence attentive à ce qui est.</p>	<p>Envois dans l'abstraction. S'éloigner de ce qui est. Rationaliser au lieu d'écouter ce qui se passe en soi. Grimper dans les échelles d'inférences sans en être conscient. Réactions à la façon d'intervenir de l'autre (ton, rythme, style assertif, etc., tout ce qui peut être associé au non respect) en occultant le contenu véhiculé et Manifestation d'un blocage, d'un dénouement conditionnel au changement à réaliser par l'autre. Confusion autour de la " suspension " et au niveau de la pensée. Propension à analyser, chercher solution ou alternative, au lieu d'observer attentivement ce qui est, et noter la structure des présentations et représentations au moment où elles apparaissent. Compulsion de vouloir changer l'autre, lui convaincre d'une autre manière d'être et d'agir (la sienne). Attachement à ses croyances, ses valeurs incontournables qui campent son " identité " et qui impulsent le sentiment de nécessité indiscutable de leur respect et d'une réciprocité dans la relation avec les autres. Ce n'est pas évident d'être à l'écoute de soi et des autres en même temps (difficulté de la suspension). La difficulté d'accorder importance et attention soutenue à l'intangible, au processus (la structure du dialogue, caractérisée par l'absence de hiérarchie, d'agenda; le dialogue ne vise aucun extrant précis, ni de résultat concret; ni aucune résolution de problème ni de guérison quelconque qui créent une résistance chez les gens " drillés " à l'efficacité, au résultat, et se traduisant par la recherche de " règles de fonctionnement " pour assurer l'atteinte d'un résultat " moment magique, flux du dialogue, etc. ") L'association systématique entre défendre ses opinions et se défendre. Refuser, sans en être conscient, d'observer le mode d'opération de son processus de penser. (résistance inconsciente).</p>	<p>Les manifestations de présence à soi. Nommer avec justesse expérience sensorielle du moment. Nommer avec justesse son expérience émotive du moment. Demander de ralentir le dialogue pour rester en contact avec ce que l'on est en train de vivre. Investiguer dans ce qui est. Le silence après une intervention ou un échange chargé de sens. Dérouter les tenants et aboutissants de sa pensée, de ses ressentis, et explorer la source, demander écho.</p>	<p>Selon Bohm, nous devons concentrer notre énergie à développer " une sorte d'attention qui est assez subtile pour voir comment la pensée fonctionne. Nous devons donner une attention indivise au processus de pensée dans le but de permettre à la pensée d'être consciente d'elle-même. " Le développement d'une telle intelligence, qui dépend du développement d'une sorte spéciale d'attention, constitue pour Bohm un changement fondamental de la conscience. Préciser la nature subtile et complexe de la suspension; Relever avec tact les interventions ne cadrant pas le sens de Bohm : la suspension, le respect. " La suspension est une activité subtile et peu familière. Elle demande attention, écoute et observation et est essentielle à l'exploration. Il est nécessaire de parler, bien sûr, car sans la parole il y aurait peu à explorer. Mais le processus même d'exploration s'accomplit durant l'écoute – pas seulement des autres – mais aussi de soi-même. La suspension nécessite de mettre à découvert vos réactions, vos impulsions, vos sentiments et vos opinions de façon à ce qu'ils puissent être saisis et sentis à l'intérieur de votre propre conscience et qu'ils puissent être reflétés par les autres membres du groupe. Ce n'est pas les retenir, les réprimer ou les remettre à plus tard. Cela signifie simplement leur accorder une attention particulière de sorte que leurs structures peuvent être notées au moment où elles apparaissent. " " Il importe de suspendre nos opinions, plutôt que de les défendre, de les refouler, ou d'éviter de les exprimer par crainte d'un conflit. Suspendre quelque chose c'est, en quelque sorte, le " mettre pendre devant vous ", afin qu'il soit constamment accessible au questionnement et à l'observation. Vous en êtes incapable si vous défendez une opinion, parce que pour la défendre, vous devez accepter les préjugés qui la sous-tendent, et non les remettre en question. Mais si vous supprimez vos opinions ou si vous évitez de les exprimer, vous ne pourrez ni les questionner ni les observer[...] Si vous n'avez pas conscience de défendre vos opinions, il vous sera tout aussi impossible de les remettre en question ou d'observer leur mode d'opération. Tout ceci pour dire qu'il est essentiel, pour le dialogue, que vous vous sentiez libre d'exprimer vos opinions, même si autrui les juge stupides ou erronées. "</p>
	↓	↓	↓
<p>Les apprentissages ou les recadrages réalisés, les insatisfactions ou satisfactions lors du vécu de cette dimension, en lien avec les intentions des participants et leur représentation (vision) du Dialogue</p>			

