

AVANT-PROPOS

Savoir et changement planifié

Dans le courant du *changement planifié* — dans sa forme la plus achevée, le *développement organisationnel*, mais aussi dans certaines pratiques visant à mettre en valeur des *communautés humaines* de genres assez variés (quartiers, villes, associations volontaires et réseaux divers, etc.) — le *savoir* a toujours, du moins de la fin des années 1940 jusqu'à nos jours, occupé une place très importante. Tous les textes, livres ou articles, qui tentent de présenter de manière systématique la méthodologie du changement planifié, ses tenants et aboutissants théoriques de même que ses principales techniques, accordent toujours une place prépondérante au savoir, à côté d'autres caractéristiques comme la participation démocratique des destinataires à la gestion du changement, la présence active d'intervenants externes, l'échange ouvert d'informations factuelles, de perceptions subjectives et de sentiments personnels, etc.

Très valorisé, et présent aussi bien dans le discours théorique que dans la pratique, le savoir n'en demeure pas moins, dans ces divers contextes, un terme assez ambigu. En effet, il désigne plusieurs réalités, apparentées, sans doute, mais distinctes, également, sans que de telles distinctions ne soient toujours clairement comprises, encore moins justifiées par une littérature dont la signification épistémologique reste implicite, dans tous les écrits,

ou presque, qui donnent, tour à tour, trois sens différents au terme « savoir ».

En un sens premier et plus conventionnel, le savoir représente diverses *théories préalables à la pratique*, à la fois théories sur *l'objet* de la pratique (théories des groupes, des organisations, de la motivation sociale du changement même individuel, etc.) et théories sur la *pratique elle-même* (théories de la formation et de la consultation externe, par exemple). En un sens plus original, le savoir *procède* de la pratique plutôt qu'il ne la *précède*, en sciences humaines appliquées) où l'« action » et le « terrain » viennent se substituer au laboratoire *in vitro*, d'une part, pour tester des hypothèses et, d'autre part, pour tirer, inductivement, de nouvelles intuitions théoriques.

Dans ces deux premiers sens, préalable ou consécutif à la pratique, le savoir renvoie à la théorie. Dans un troisième sens, le savoir valable (*valid knowledge*), sur lequel doit s'appuyer l'action, n'est pas exclusivement affaire de théories scientifiquement fondées, mais tout autant de données empiriques précises et représentatives, comme dans les stratégies basées sur des données, par exemple, l'enquête-feedback dont le but premier n'est pas de vérifier des hypothèses théoriques, mais d'ancrer dans la réalité les perceptions spontanées exprimées par les membres d'un système-client sur ses divers fonctionnements. Même le feedback interpersonnel circulant dans un groupe à l'occasion d'apprentissages effectués en sessions intensives dans le cadre d'un îlot culturel ou d'un système temporaire, véritable laboratoire de formation, grâce au jeu des ajustements réciproques peut, à juste titre, recevoir le statut de « savoir valable ». Une fois confirmées ou modulées par le feedback des pairs et un certain dévoilement de soi, les images des participants et participantes, sur leur propre personne comme sur l'identité sociale des autres membres du groupe, qu'il s'agisse d'une division organisationnelle ou d'un rassemblement ponctuel, sont plus conformes à la « réalité » (soit le consensus au sein d'un groupe de référence pertinent). Par conséquent, ces images formées au creuset du feedback constituent, elles aussi, un savoir valable, en plus de représenter des *théories* légitimes en regard de certains

1. Il faut reconnaître ici que l'expression américaine *applied behavioral sciences* rend mieux compte du pluralisme disciplinaire du changement planifié que le terme français : « psychosociologie », quoique les corpus théoriques relatifs montrent un important degré de corrélation.

standards scientifiques et de *données* empiriques produites méthodiquement.

Dans son histoire presque cinquantenaire, le courant du changement planifié a, jusqu'ici, proposé trois modèles de relation entre le savoir et la pratique : la *recherche-action* (Lewin²) ; l'*utilisation du savoir* (Benne et Havelock³) et la *science-action* (Argyris et Schön⁴). Dans la suite de nos propos, nous nous en tiendrons à la question fondamentale de la relation entre savoir et pratique, nous n'envisageons donc pas de décrire de façon détaillée ces modèles.

Pour les mettre en doute ou les reconnaître, divers commentaires sur la *recherche-action* retiennent surtout deux de ses caractéristiques : son degré de théoricité et le style de participation proposé aux membres du groupe-client. Dans les faits, même si cela s'avère tout à fait déplorable, on a tendance à ne retenir que les formes les plus participatives⁵ (qui sont aussi les moins théoriques), en oubliant, assez injustement, que les principales recherches-actions lewiniennes ont eu une grande portée théorique : la théorie du leadership, comme celle du changement intentionnel, leur doit, bien au-delà du service rendu aux commanditaires, les toutes premières hypothèses théoriques sur les climats de groupe et les stratégies d'incitation au changement, de même que la discussion en groupe et la transmission d'informations par des experts.

Dans le contexte de la recherche-action, il existe deux modes de relation entre savoir et pratique, selon que le savoir est élaboré *pour* la pratique immédiate, ou *dans* la pratique en vue de tester des hypothèses, l'utilité pratique, indéniable, étant reportée dans le temps. Pour revenir aux distinctions mentionnées plus haut, la recherche-action *pour* la pratique fait *procéder* le savoir de la pratique, mais il s'agit d'un savoir surtout factuel ou perceptuel : ce sont surtout les habiletés de méthodologue et de stratège de l'intervenant, dont le système-client se montre désireux. De son côté, la

2. K. Lewin (1946), « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, 2 (4), p. 34-46.
3. K.D. Benne et R.G. Havelock (1965), *An Explanatory Study of Knowledge Utilisation*, Séminaire sur l'innovation dans la planification des programmes d'études, Ohio State University.
4. C. Argyris et D. Schön (1974), *Theory in Practice*, San Francisco, Josey Bass.
5. Assez tôt, la *participative action research* désigne des enquêtes, ancêtres de l'enquête-feedback, au cours desquelles des représentants du groupe-client interviennent dans la préparation des questionnaires et l'interprétation des résultats.

recherche-action à portée théorique fait *précéder* le savoir sous forme d'hypothèses à vérifier *dans* la pratique, ce savoir étant nettement de nature théorique.

Le modèle de l'utilisation *du savoir* doit autant au courant de la *diffusion de l'innovation*⁶ qu'à celui du changement planifié. Le savoir s'y présente surtout comme une *innovation*, les idées étant proposées comme des « choses » à faire adopter par d'éventuels utilisateurs, d'éventuelles consommatrices. Non seulement le savoir précède-t-il, ici, la pratique, mais les experts le produisent dans un sous-système (par exemple, un centre de recherche en agronomie), le transmettent à un sous-sous-système (par exemple, un service d'éducation populaire) qui, lui, le propose aux destinataires. Ce qui sauve le modèle d'une diffusion purement linéaire, c'est le feedback que les intervenants et intervenantes renvoient aux experts, même s'il n'a qu'une portée pratique et concerne surtout la stratégie de l'offre plutôt que le contenu même du produit. *Exemple* : Le personnel agricole ne connaît rien à la biochimie, mais il peut donner des informations factuelles sur le rendement du produit et des informations perceptuelles sur les circonstances de l'adoption ou du refus.

Des trois modèles, c'est la *science-action* qui accorde la plus grande valeur théorique à l'action elle-même. Le concept de *theory in use* (la théorie telle qu'elle est pratiquée, s'opposant à la théorie professée) fait de la pratique l'énoncé théorique véritablement authentique. Ce que *sait* l'intervenant (entendre sa théorie) ne peut se trouver qu'*a posteriori*. *La théorie professée précède* l'action, mais la *théorie véritable de l'actant procède* de l'action. Dans ce contexte, cependant, la théorie désigne des conceptions personnelles qui ne s'embarrassent pas de distinctions entre le sens commun et la science. À la limite, le fonctionnement cognitif commun se voit traité comme un analogue de la science hypothético-déductive. La question n'est pas tant de savoir si la *théorie professée* par l'actant appartient à la science établie, que de vérifier jusqu'à quel point la *théorie pratiquée* exprime la *théorie professée*, jusqu'à quel point elle constitue une proposition originale, distincte de la première et réflexivement récupérable !

L'ouvrage qui suit repose tout entier sur la conviction que la fréquentation de l'épistémologie écologique et cybernétique de

6. Everett Rogers (1964), *The Diffusion of Innovation*, New York, Free Press.

Gregory Bateson permet de construire un modèle plus conforme à la relation qui existe entre savoir et pratique que ceux que nous venons d'évoquer brièvement. Cette conformité plus grande tiendra principalement à deux éléments : 1) elle permettra de raffiner le modèle « savoir-pratique » en remplaçant la dichotomie classique « théorie-pratique » par une taxonomie décrivant, en plus de la pratique, quatre niveaux de savoirs (concret, abstrait particulier, abstrait général et épistémologique) et trois formes différentes de savoirs (théories, valeurs et habiletés) ; 2) elle assumera toutes les conséquences épistémologiques, et ce, explicitement, de l'idée de feedback entre pratique et savoir, en soutenant que la mise en pratique du savoir ne saurait être séparée de la « mise en savoir » de la pratique. D'où l'expression synthétique : *le savoir pratiqué*. La pratique n'est rien d'autre qu'un savoir pratiqué ! Le savoir, pour sa part, dès qu'il est voué à la pratique, ne représente qu'un cadre abstrait, fait de virtualités ouvertes dont les valeurs de vérité ne peuvent qu'émerger de la pratique. Dans le savoir pratiqué, le savoir s'informe à partir de la pratique, autant qu'il informe la pratique. En définitive, savoir pratiquer, c'est pratiquer un savoir !