

HEC MONTRÉAL

**GÉRER UNE ORGANISATION ÉMANCIPATRICE :
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DE *PAROLE D'EXCLUES***

par

Jose Fuentes Caceres

Sciences de la gestion

(Gestions en contexte d'innovations sociales)

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)*

Décembre 2018

© Jose Fuentes Caceres, 2018

Résumé

À travers ce mémoire, nous cherchons à contribuer aux réflexions sur la possibilité de porter la pratique de la réflexivité au niveau d'une organisation et en contexte de travail. Pour ce faire, nous avons axé notre recherche sur le « comment » en étudiant les pratiques d'une équipe, plus concrètement « comment ils pratiquent la réflexivité », « ce qu'ils pensent de comment ils le font » et « ce qu'ils pensent de ce qu'ils pourraient mieux faire ». Nous avons choisi de documenter une série d'éléments qui composent la pratique réflexive dans une organisation qui travaille dans le domaine de la mobilisation citoyenne pour créer une société plus juste et inclusive. Une méthodologie de recherche-action et la notion de dispositif, concept emprunté à Foucault, encadrent l'approche de notre étude exploratoire.

Au cours de l'étude, nous avons cherché à faire ressortir les différents facteurs qui composent le dispositif de réflexivité au sein de cette organisation. Nous avons classifié de manière inductive trois types de facteurs. Premièrement, nous avons constaté des facteurs structuraux et organisationnels, lesquelles confèrent une structure et une dynamique au dispositif de réflexivité. Deuxièmement, nous avons ciblé les facteurs facilitateurs qui stimulent la pratique réflexive aux divers niveaux de l'organisation. Et, enfin, nous avons aussi identifié les facteurs freins qui, d'une manière ou une autre, gênent une pratique réflexive optimale. L'assemblage de ces facteurs permet à l'organisation d'identifier et d'expliquer le dispositif de réflexivité et d'en faire ressortir les points importants pour accompagner leurs pratiques quotidiennes.

L'étude exploratoire offre des apports intéressants pour rapprocher la *praxis* à la théorie en ce qui concerne les discussions sur la réflexivité en management et en contexte organisationnel. Notre étude de cas nous permet de comprendre l'importance de considérer la pratique réflexive comme un positionnement philosophique qui relie et traverse à la fois le niveau de l'individu et celui de l'organisation. La recherche met aussi en lumière les niveaux et les conditions de base à combler pour envisager une pratique réflexive organisationnelle.

Mots clés : Réflexivité organisationnelle, Pratique réflexive, Réflexion, Dispositif, Gestion critique, Recherche-action.

Table des matières

Résumé	i
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux et des figures	xi
Liste des abréviations	xiii
Remerciements	xv
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Revue de la littérature.....	5
1.1. INTRODUCTION À LA RÉFLEXIVITÉ ET À LA PRATIQUE	
RÉFLEXIVE	5
I. Les termes les plus communs pour parler de réflexivité	5
A. RÉFLEXION	5
B. RÉFLEXIVITÉ	6
C. PRATIQUE RÉFLEXIVE	7
II. Principaux penseurs et modèles d'application de la réflexivité.....	8
III. La versatilité de la posture réflexive	12
1.2. LE RAPPROCHEMENT ENTRE RÉFLEXIVITÉ ET MANAGEMENT ..	14
1.3. LA RÉFLEXIVITÉ ORGANISATIONNELLE	17
I. Les trois niveaux de la réflexivité organisationnelle	19
1.4. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	21
Chapitre 2 : Le Cadre Conceptuel	24
2.1. NOTRE CONCEPTION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	24
I. Les notions de <i>reflection</i> et <i>reflexivity</i>	25
II. Réflexivité, pratique réflexive et capacité réflexive	26
2.2. MODÈLE POUR LA RÉFLEXIVITÉ ORGANISATIONNELLE	28
I. Les quatre conditions de base	29
A. LA CAPACITÉ RÉFLEXIVE INDIVIDUELLE.....	29
B. LE DIALOGUE RÉFLEXIF	31
C. MÉCANISMES ET OUTILS RÉFLEXIFS D'ENCADREMENT	33

D.	EXPÉRIMENTATION ET EXPLORATION RÉFLEXIVES	34
II.	Les trois phases qui sustentent le cycle de la réflexivité	35
A.	DE L'INTUITION À L'INTERPRÉTATION	35
B.	DE L'INTERPRÉTATION À L'INTÉGRATION	37
C.	DE L'INTÉGRATION À L'INSTITUTIONNALISATION	39
III.	L'exploration et l'exploitation des apprentissages	41
2.3.	LE DISPOSITIF COMME OUTIL CONCEPTUEL	44
I.	Qu'est-ce qu'un dispositif ?	45
Chapitre 3 : Les Fondements Méthodologiques.....		53
3.1.	LA POSTURE MÉTHODOLOGIQUE.....	53
I.	L'approche ethnographique	54
II.	La recherche partenariale et la coconstruction	56
III.	La recherche-action.....	57
A.	DIMENSIONS DE LA RECHERCHE-ACTION	57
3.2.	LES ÉTAPES DE L'ÉTUDE	60
I.	Le choix de l'organisation	60
II.	Le temps d'exploration	61
III.	Période de familiarisation : le rôle de participant	62
IV.	Préparation de la recherche en action	62
V.	Concrétisation du sujet : la question de recherche.....	63
VI.	La conception du canevas de la recherche.....	64
3.3.	COLLECTE DE DONNÉES.....	65
I.	Entretiens semi-directifs et groupes de discussion	65
II.	Note réflexive sur la collecte de données	68
3.4.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	69
I.	Codage et analyse des données	69
II.	Triangulation des données	71
III.	La validité scientifique de la recherche	72
IV.	La position du chercheur.....	73
A.	RÔLE DE MÉDIATION : ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE	73
3.5.	LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RECHERCHES.....	76

I.	Une période d'observation directe des pratiques	77
II.	La question du pouvoir	78
III.	La faculté de refaire la recherche.....	79
IV.	Autres pistes de recherches.....	80
Chapitre 4 : L'Organisation de <i>Parole d'excluEs</i>		81
4.1. L'ORGANISATION ET SON CONTEXTE.....		81
I.	La création de <i>Parole d'excluEs</i>	81
II.	Le système d'acteurs et le modèle d'action	81
III.	Les secteurs d'intervention : projets et initiatives	84
IV.	L'état des lieux : un moment de transition pour PE	85
4.2. LA RECHERCHE AU SEIN DE <i>PAROLE D'EXCLUES</i>		86
I.	L'incubateur universitaire.....	86
II.	La démarche de la recherche à PE	88
III.	La <i>proximité</i> comme posture de recherche	90
IV.	Les principales contributions de l'IUPE.....	90
Chapitre 5 : Le dispositif de réflexivité de PE.....		93
5.1. POINT DE RAPPEL.....		93
5.2. COMMENT PRATIQUE-T-ON LA RÉFLEXIVITÉ ?		94
I.	L'équipe face au concept de la réflexivité	94
II.	Facteurs structuraux et organisationnels du dispositif.....	98
5.3. COMMENT PENSE-T-ON QU'ON PRATIQUE LA RÉFLEXIVITÉ ? ...		109
I.	Facteurs Facilitateurs et Facteurs Freins.....	110
A.	INTUITION ET INTERPRÉTATION	110
B.	INTERPRÉTATION ET INTÉGRATION	114
C.	L'INSTITUTIONNALISATION	119
5.4. COMMENT PEUT-ON AMÉLIORER NOTRE PRATIQUE ?.....		126
I.	Niveau individuel.....	127
A.	ENCOURAGER LA CAPACITÉ RÉFLEXIVE	127
II.	Niveau Collectif.....	128
A.	NOMMER POUR INTÉGRER.....	128

B.	EXPLORER EN CONFIANCE.....	131
III.	Niveau Organisationnel	134
A.	SE DONNER DES REPÈRES COMMUNS.....	134
B.	APPLIQUER LES CHANGEMENTS	136
C.	LA QUATRIÈME CONDITION	139
Chapitre 6 : Discussion et conclusion.....		143
6.1. RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE.....		143
I.	Un diagnostic nuancé.....	145
II.	Un cadre ouvert et flexible.....	146
III.	Rapprochement entre pratique réflexive et recherche-action	148
IV.	Un quatrième niveau.....	149
V.	Un dispositif de réflexivité	151
VI.	L'importance des facteurs freins.....	152
6.2. RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIENCE		154
I.	Le point de départ pour le chercheur	155
II.	Vers une étude de cas exploratoire	156
III.	Retour sur la recherche	157
IV.	Apprentissages et biais du chercheur.....	161
6.3. SYNTHÈSE ET ÉLÉMENTS DE CONCLUSION		163
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE.....		169
Annexes		i
GUIDE POUR LES ENTREVUES		i
GUIDE GROUPES DE DISCUSSION		ii
OUTILS ET MÉCANISMES D'ENCADREMENT POUR LA PRATIQUE		
RÉFLEXIVE		v

Liste des tableaux et des figures

TABLE DES FIGURES

Figure 2A : Les notions autour de la réflexivité.....	p.26
Figure 2B : La nature de la réflexivité.....	p.27
Figure 2C : Les trois niveaux de la pratique réflexive.....	p.28
Figure 2D : La capacité réflexive.....	p.30
Figure 2E : Le dialogue réflexif.....	p.31
Figure 2F : Mécanismes et outils réflexifs d'encadrement.....	p.33
Figure 2G : Mécanismes et outils réflexifs d'encadrement.....	p.34
Figure 2H : L'intuition.....	p.36
Figure 2I : L'interprétation et l'intégration.....	p.38
Figure 2J : L'interprétation et l'institutionnalisation.....	p.39
Figure 2K : Ligne de l'exploration (feed forward).....	p.42
Figure 2L : Ligne de l'exploitation (feedback).....	p.43
Figure 4A : Système d'acteur du modèle de PE.....	p.83
Figure 4B : Les secteurs de la coordination de Parole d'excluEs.....	p.91

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1A : Étapes de la démarche de l'étude de cas.....	p.22
Tableau 3A : étapes de la recherche.....	p.61
Tableau 3B : Design de la recherche.....	p.64
Tableau 3C : Phases du codage.....	p.70
Tableau 4A : Fonctions principales du volet R&D de PE.....	p.88
Tableau 4B : principales réalisations du volet recherche de Parole d'excluEs.....	p.92
Tableau 5A : La présence de la réflexivité.....	p.102
Tableau 5B : Facteurs facilitateurs.....	p.141
Tableau 6A : Facteurs Freins de PE.....	p.154

Liste des abréviations

ATD-Quart monde : Agir tous pour la dignité – Quart monde

CA : Conseil d'administration de PE

CRISES : Centre de recherche sur les innovations sociales

CMS : *Critical Management Studies*

CoCo : Comité de Coordination de PE

DPA : Développement du Pouvoir d'Agir

EME# : Entrevue, Membre Équipe 1, 2, ...

GD# : Groupes de discussion 1, 2, 3...

IUPE : Incubateur Universitaire de *Parole d'excluEs* – collectif de chercheurs internes et externes à PE

MCS : *Management Control System*

OBNL : Organisation à but non lucratif

PE : *Parole d'excluEs*

RaCINE : Rassemblement des Citoyens du Nord-Est de Montréal

RCIP : Regroupement Citoyen de l'Îlot Pelletier

R&D : Volet interne de Recherche et le développement de PE

SAPT : Système alimentaire pour tous

SHAPEM : Société d'Habitation Populaire de l'Est de Montréal

SCG : Système de contrôle de gestion

UQAM : Université du Québec à Montréal

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais partager toute ma reconnaissance et très spécialement remercier mon directeur Sacha Ghadiri pour ses nombreux conseils, sa patience et sa disponibilité tout au long de cette aventure, mais surtout pour son encouragement et son admirable écoute.

Je tiens aussi à remercier tout particulièrement Isabel Heck de m'avoir pris sous son aile au sein de Parole d'excluEs, pour son aide précieuse et son soutien durant toute la recherche-action et de prendre en charge la codirection de ce mémoire.

Je remercie également tous les membres de l'équipe de PE qui m'ont accueilli à bras ouverts comme un de leurs et accordé leur temps et leur confiance en partageant leur expérience sur le terrain. Je vous en suis très reconnaissant.

Aussi, j'aimerais adresser mes sincères remerciements à mes amis Jean-Philippe (pour son aide incommensurable) et Sylvain pour tous les moments qu'ils m'ont offerts en parlant de « niaiseries » et leur talent à me sortir du « monde académique ». Merci *mes gars* pour ces bulles d'oxygène tout au long de cette traversée difficile.

À ma famille, mon cher frère Gabriel et son copain Roberto, pour leur aide et amour inestimable, pour leurs conseils avisés, leurs douceurs appréciées et leur amitié. Vous êtes un refuge pour moi. Merci d'être présents malgré la distance.

À mes collègues de spécialisation (Abrielle, Sarah, Anne, Luc, Véro, Evelyn et compagnie) et à mes camarades du Collectif de Décroissance Conviviale avec qui nous avons franchi des défis et mis sur pied des projets incroyables. Merci pour votre complicité et vos partages.

À Daphne, pour cette belle surprise en fin de course et pour m'avoir redonné le sourire et l'énergie de cheminer.

Enfin, j'aimerais remercier les personnes anonymes (et moins anonymes) qui ont croisé à un moment donné mon chemin durant la période (pas facile) de rédaction du mémoire, pour leurs échanges et écoute, pour leurs remises en question, pour leur temps.

Introduction

Viser à comprendre les hypothèses et les fondements d'un type de gestion qui sort des formes conventionnelles, et permettre de la développer et de la reproduire, va bien au-delà de la documentation des processus et des moyens mis à l'œuvre par une organisation. Il est question aussi de s'attarder aux valeurs, aux préoccupations et aux expériences qui accompagnent ces processus vécus par l'équipe au sein de l'organisation à l'étude et la motivation du chercheur.

Parole d'excluEs (PE) est l'organisation considérée pour notre étude. Organisme à but non lucratif, elle forme un système d'acteurs qui, à travers la mobilisation citoyenne et des actions collectives et concertées, se donne comme mission de lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale (Heck, 2016). Son postulat est que ces conditions-là sont les résultats d'un contexte social, politique et économique et des choix réalisés par notre société. De ce fait, visant à construire une société plus juste et inclusive, l'organisation adopte une stratégie qui prend comme point de départ les expériences vécues des populations en situation d'exclusion sociale et de pauvreté (Fontan et Heck, 2017). Dans sa démarche, *Parole d'excluEs* (PE) part de la parole des citoyens pour coconstruire des projets et actions visant à transformer le système économique et politique en place, pour qu'il devienne producteur d'inclusion (ibid., 2017). L'aspect innovateur de cette organisation est qu'elle présente à l'interne des mécanismes et des espaces pour laisser place à la pratique de la réflexivité au niveau organisationnel.

« La réflexivité est fondamentale dans l'apprentissage du management parce que c'est relié à qui nous sommes, à comment est-ce qu'on entre en relation avec les autres et ce que l'on fait. C'est pourquoi la réflexivité est la pierre angulaire d'un management éthique et agile. » (Cunliffe, 2009, dans Fronty, 2017 : 73).

Rapidement, nous avançons que la réflexivité peut être comprise comme une posture mentale du sujet pour se percevoir lui-même comme un objet d'analyse et une source de connaissance (Rui et Cousin, 2010). Autrement dit, elle est une pratique qui mène à des processus réfléchis par lesquels le sujet analyse à la fois sa motivation, les moyens et les conséquences de ses actions pour tirer des leçons de son expérience (Schön, 1983, 1994 ; Fronty, 2017 ; Bonnet et Barth, 2017). Mais, comment pouvons-nous adapter cette pratique au niveau de l'organisation ? C'est exactement cette question qui motive la présente recherche.

Dans la littérature en sciences de la gestion, la notion de réflexivité est modérément utilisée. Comme l'indique Fronty, elle est notamment mobilisée « en sciences de l'éducation, notamment dans la pédagogie du management et du leadership, et [est] à ses débuts dans la littérature en ressources humaines (2017 : 74). De plus, les managers sont en général présentés comme étant des sujets qui investissent une posture morale neutre. Ils proposent aussi des techniques pour arriver à des objectifs de rentabilité et d'efficacité. Ce qui est mis de l'avant par Cunliffe est qu'ils le font « sans pour autant investir un débat moral sur ces objectifs ou sur les moyens mobilisés pour les atteindre » (2009, dans Fronty, 2017 : 73). D'ailleurs, les conséquences positives de l'utilisation d'une approche réflexive chez les managers sont plusieurs fois confirmées par les travaux des auteurs consultés, autant du point de vue pédagogique que la formation au leadership. Cependant, nous souhaitons voir ce qu'il en est du côté des entreprises et de l'équipe de professionnels. Sont-ils familiers avec la réflexivité ? Qu'est-ce qu'ils comprennent par ce terme ? Comment la mettent-ils en pratique ?

L'étude de cas exploratoire que nous présentons dans ce mémoire interroge les dynamiques et fondements des pratiques réflexives en milieu organisationnel. L'état de la question dans la littérature nous a de plus donné l'envie d'explorer davantage comment la réflexivité peut se pratiquer en collectivité, puisque la perspective mise de l'avant revient souvent à celle de l'individu (Fronty, 2017, Tikkamäki et al., 2016 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). C'est justement ce défi de la rendre organisationnelle qui motive notre recherche-action au sein de PE : comment peut-on mettre en pratique une réflexivité organisationnelle ?

Notre étude part de l'idée que la pratique réflexive organisationnelle peut être un atout pour les organisations qui œuvrent pour la production d'une société plus juste et inclusive. Nous essayons de documenter les éléments qui composent les pratiques réflexives de PE et cherchons à sortir de la proposition dominante en management et à proposer des pistes pour une gestion plus critique (Spicer et al., 2009). Nous croyons que notre étude de cas peut aussi servir d'exemple pour les organisations qui veulent adopter la réflexivité comme posture principale et agir pour l'émancipation de ses membres et sa communauté.

L'étude de cas nous permet d'examiner ces éléments et leurs relations spécifiques. Ces éléments en relation, nous les décrivons comme étant un « dispositif ». En produisant une analyse du dispositif actuel de PE, nous serons à même de comprendre les impacts qu'une telle pratique peut avoir au sein des organisations ; que ce soit pour offrir un espace particulier pour la planification stratégique, pour la priorisation et la prise de décisions

collectives, mais aussi pour la réalisation d'apprentissages organisationnels, ce qui semble participer en soi à diminuer l'écart entre l'action et la vision de l'organisation.

Indirectement, la recherche propose également une documentation élémentaire des facteurs facilitateurs et des facteurs freins pour une possible transférabilité des pratiques réflexives organisationnelles.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons intentionnellement écarté l'idée de réaliser une étude comparative entre différentes organisations ou l'option de réaliser une étude exclusivement théorique. Comme nous venons de le mentionner, ce sont les pratiques d'une équipe qui se trouve au cœur du sujet ; nous désirons documenter les éléments qui encouragent ou inhibent la pratique de la réflexivité au sein d'une organisation.

La notion de réflexivité au sein de l'équipe de PE est mitigée. Elle n'est pas comprise de façon homogène par tous les membres de l'équipe. Le contexte de départ de notre recherche est qu'il y a une hétérogénéité des visions face à la notion de réflexivité. Notre recherche apporte plus d'éclaircissements sur le concept, mais également de la façon dont l'équipe pratique la réflexivité. Notre recherche-action propose ainsi un processus méta-réflexif, des espaces et des discussions pour réfléchir à comment la réflexivité se matérialise au sein de l'organisation.

En outre, nous proposons que la pratique réflexive se présente comme étant un outil facilitateur pour les organisations qui cherchent à produire une transformation sociale, puisque celles-ci doivent s'assurer que parviendront à leur mission sociale tout en étant en accord avec leurs valeurs et principes dans leurs procédés. Pour y arriver, nous constatons que la pratique réflexive organisationnelle sollicite des outils et mécanismes d'encadrement de la pratique de la réflexivité pour atteindre son point optimal (Pekkola et al., 2015; Saunila et al., 2015; Hilden et Tikkamäki, 2013; Malmi et Brown, 2008).

Dans notre étude de cas, nous avons cherché à mettre en lumière les éléments qui composent le dispositif de réflexivité de PE. Au cours de notre analyse, nous avons constaté qu'un des principaux obstacles à la bonne pratique de la réflexivité était lié au manque justement d'outils et de mécanismes d'encadrement officiels au niveau de l'organisation. Cela nous a amenés à nous questionner sur le processus d'apprentissage organisationnel, sur ses points forts et ses points faibles. Notre cadre conceptuel est une combinaison entre le domaine de l'apprentissage organisationnel et celui de la réflexivité organisationnelle. À

la fin de notre étude, nous avançons que la reconnaissance du rôle et de la place de la réflexivité pour les organisations reste encore à construire.

Enfin, il s'agit d'une étude de cas qui, à travers une approche qualitative, vise à explorer comment la réflexivité se matérialise dans les pratiques organisationnelles de PE, une organisation qui cherche à s'émanciper d'un modèle sociétal considéré producteur d'exclusion.

Le mémoire est organisé comme suit : après une revue de littérature sur la notion de la réflexivité et la place qu'elle occupe en management, nous passons à l'explication de la posture méthodologique dans le cadre de la recherche. Les limites de la recherche ainsi que des pistes pour de futures recherches sont également mentionnées. Au chapitre suivant, nous élaborons sur notre cadre conceptuel. Une fois tous les concepts exposés, nous présentons l'organisation de *Parole d'excluEs*. Après une vue d'ensemble du contexte de l'organisation, nous passons en revue les éléments qui composent le dispositif de réflexivité qui émerge de l'analyse des résultats. Nous terminons en dressant les points de discussion issus des résultats obtenus et les éléments de conclusion.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1.1. INTRODUCTION À LA RÉFLEXIVITÉ ET À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Définir et expliquer les notions de réflexion, réflexivité et de pratique réflexive, concepts centraux dans la présente étude, n'est pas une tâche facile. La littérature en présente une myriade de définitions. Le constat général qui s'en dégage est que ; (1) soit que l'on considère de manière distincte les termes réflexion, réflexivité et pratique réflexive, tout en donnant des définitions très semblables au lecteur les rendant difficiles à différencier; (2) soit que l'on n'aborde étonnamment pas une telle distinction, faisant en sorte qu'on puisse sous-entendre qu'il s'agit de trois variantes d'un même concept (Deffayet et al., 2017; Tikkamäki et al., 2016). En effet, l'utilisation des divers termes et des leurs définitions varient en fonction des prémisses ontologiques et épistémologiques de l'auteur (Tikkamäki et al., 2016 : 37). Nous dresserons notre propre conception dans la section cadre d'analyse, après avoir fait un « tour d'horizon » de la revue de littérature.

Dans le présent chapitre, nous commençons par une courte introduction aux définitions des concepts pertinents pour notre étude. Ensuite, nous faisons un bref « détour généalogique » concernant les principaux penseurs et les applications du concept de réflexivité. Nous abordons également les diverses perspectives de la « posture réflexive » pour essayer de tracer un contour plus net de cette riche notion. Par la suite, nous présentons un portrait du rapprochement entre la réflexivité et le management, ce qui nous permettra de mieux situer notre étude sur la réflexivité organisationnelle au sein des discussions en gestion. Pour terminer, nous ferons une brève présentation de la notion de « dispositif » que nous utilisons comme outil conceptuel pour comprendre la pratique réflexive organisationnelle à l'étude.

I. Les termes les plus communs pour parler de réflexivité

A. RÉFLEXION

Comme le propose Hase dans les publications SAGE, les définitions les plus communes de la réflexion font « référence généralement à l'activité cognitive de la réflexion en tant que pensée prudente ou considérée » (Hase, 2014 : 675, traduction libre). Elle implique des efforts, une conception et un but, en étant quelque chose de plus que de la pensée vague. Toujours selon Hase (2014), cette définition ne semble pas inclure le sens employé par les praticiens et les académiciens qui utilisent la réflexion dans la pratique. À cet effet, Dewey (1938, dans Hase, 2014 : 675) l'a décrit comme une série de phases dans une action qui cherche à surmonter un obstacle, allant du sentiment du doute et l'hésitation à la complication mentale face à une difficulté. Pareillement, David Boud et ses collègues (1985, dans Hase, 2014 : 675) ont décrit la réflexion comme un processus impliquant à la fois l'émotion et la cognition pour tirer une nouvelle compréhension d'une expérience. Cependant, certains auteurs (Rui et Cousin, 2010 ; Merriam et Heuer, 1996) considèrent que la réflexion consiste à examiner les aspects les plus profonds de soi ; tels que la motivation, la réaction émotionnelle, les valeurs et les croyances. De manière générale, il semble y avoir confusion entre la notion de réflexion et celle de réflexivité (Hase, 2014 : 675). Postérieurement, à la section des « principaux penseurs et modèles », nous verrons plus en détail les sens et la place donnée à la réflexion.

B. RÉFLEXIVITÉ

De son côté, la réflexivité est un « processus qu'on utilise pour rendre manifeste le dialogue interne du chercheur en action ; révéler les attitudes, les valeurs, les croyances, les décisions et les réflexions sur les actions » (Piggot-Irvine, 2014 :225, traduction libre). La réflexivité est aussi comprise comme une pratique par laquelle le sujet se perçoit tant comme un objet d'analyse que comme une source de connaissance, processus à la fois participant à la construction de l'identité de ce dernier (Rui et Cousin, 2010). « La réflexivité se définit également comme une activité de production des discours, des représentations et de la connaissance, visant l'efficacité managériale au travers d'une meilleure connaissance de soi et de l'adoption des meilleurs comportements » (Bonnet et Barth, 2017 : 49). Ainsi, tel que le suggèrent Barth et Bonnet, nous pouvons considérer la réflexivité comme la disposition du sujet à discerner la genèse et les conséquences de sa propre activité physique et cognitive (ibid., 2017 : 48 ; Giddens, 1991; Beck, 1986). De ce fait, la réflexivité se présente simultanément comme étant une compétence et un outil pour produire des changements et réaliser des apprentissages de ses expériences (Bonnet et

Barth, 2017 : 49), car elle est au cœur du processus d'apprentissage (Dewey, 1938; Kolb, 1984 ; Boud et al., 1985) et, donc, de la croissance professionnelle (Schön, 1983).

Plus loin dans ce chapitre, plusieurs approches de la réflexivité seront exposées afin de mieux saisir l'ampleur et les particularités du concept.

C. PRATIQUE RÉFLEXIVE

« Bien que la pratique réflexive puisse être un processus totalement inconscient et sans but, la plupart des praticiens qui utilisent le terme « pratique réflexive » le considère comme une activité délibérée, comportant une méthode et pouvant être enseignée » (Hase, 2014 ; 675, traduction libre). Sans nécessairement attendre que la réflexion soit appliquée seulement dans certains cas, par exemple en réponse à des incidents majeurs, la pratique réflexive est souvent considérée comme un exercice continu (Tikkamäki et al., 2016 ; Schön, 1983). De ce fait, elle est souvent pensée de concert avec l'idée d'apprentissage continu (Hase, 2014 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Boud et al., 1985 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1983).

Lorsqu'on parle de pratique réflexive, cela implique deux formes de réflexion : penser à ce qu'on a fait après avoir terminé une activité - réflexion sur l'action - ou pendant qu'on est toujours engagé dans une activité - réflexion en action - (Hase, 2014 ; Schön, 1983). Autrement dit, la pratique réflexive relie la *praxis* à la théorie en examinant de façon réfléchie l'expérience antérieure ou en cours d'exécution. Pour les praticiens, l'objectif est d'améliorer leurs actions, en utilisant de processus et des outils, et de trouver de nouvelles pistes à explorer pour affronter les obstacles et augmenter leurs chances pour créer des connaissances (Saunila et al., 2015 ; Hase, 2014 ; Piggot-Irvine, 2014 ; Cunliffe, 2009).

Pour terminer, puisque la pratique réflexive peut se produire à un niveau inconscient (Hase, 2014 :676), plusieurs auteurs (Hase, 2014 ; Tikkamäki et al., 2016 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Crossan et al., 1999) présents dans la littérature consultée participent à des discussions concernant les moyens et les processus susceptibles de la rendre explicite et délibérée.

II. Principaux penseurs et modèles d'application de la réflexivité

Hase explique que l'idée de réflexion se retrouve déjà dans les travaux des philosophes anciens, étant considérée comme le plus noble moyen d'apprendre la sagesse (Confucius, 551–479 av. J.-C., dans Hase, 2014 : 675). Aussi, la méthode socratique, qui consistait à utiliser une remise en question astucieuse du point de vue d'un autre, est mentionnée comme une forme de réflexion active : « la vie non examinée ne vaut pas la peine d'être vécue, il y a de la place derrière chaque expérience pour interpréter le sens de cette expérience » (dans Hase, 2014 : 676, traduction libre).

Dans un registre plus contemporain, John Dewey est considéré comme étant l'auteur qui a fait les premières propositions sur la pratique réflexive dans ses écrits sur l'éducation et l'enseignant (Guillemette, 2016 ; Hase 2014). Dewey perçoit deux éléments comme étant des caractéristiques de l'agir humain : (1) la conscience de l'action et (2) la régulation de cette action (Guillemette, 2016 : 1). Il a estimé que la réflexion était essentielle à la capacité de confronter ses croyances et ses hypothèses avec des données et d'autres interprétations possibles de manière systématique et scientifique. Autrement dit, « l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes » (ibid., 2016 : 1). Également, à la lecture de Hase, « il ne suffit pas d'être impliqué dans un évènement ; il faut aussi pouvoir en comprendre le sens de son implication dans ce dernier pour en tirer davantage de conclusions de son action » (2014 : 676, traduction libre). Pour Dewey [1933, 1938] ce processus de confrontation de soi-même était indispensable pour l'éducation, laquelle pouvait bifurquer de deux manières. D'une part, elle pouvait renforcer cette capacité réflexive et conduire à une action méditée et positive, ou bien, l'éducation pouvait la négliger et retarder le développement personnel, faisant en sorte que ça puisse devenir une source de problèmes (dans Hase, 2014 : 676). En ce sens, Dewey découvre que « l'être humain est capable de faire cette prise de conscience et cette régulation de manière méthodique et rigoureuse (Guillemette, 2016 : 1). Pour lui, la pratique réflexive repose sur deux fondements : (1) l'influence constante et continue, de manière positive ou négative, de nos expériences sur notre avenir (décisions, choix, actions, etc.) et (2) l'interaction : il s'agit de comparer activement l'expérience en cours à l'expérience passée (Hase, 2014 : 676).

Pour sa part, Kurt Lewin (1948 ; 1951) tente de mettre la méthode scientifique au service de l'action transformatrice et émancipatrice. Il est considéré par plusieurs comme

étant l'instigateur de la recherche-action, laquelle se donne le changement social comme finalité (Guillemette, 2016 : 2). Pour Lewin la meilleure façon de comprendre une réalité est d'essayer de la changer. Il reprend aussi l'idée de Dewey sur le fait que l'apprentissage prend toujours l'expérience comme point de départ, mais que cette expérience ne mène pas automatiquement à l'apprentissage : il lui faut une réflexion méthodique pour en arriver à la connaissance (Lewin, 1948 ; 1951, dans Guillemette, 2016 : 2).

David Kolb (1984) développe un modèle d'apprentissage par l'expérience (*experiential learning*), celui-ci inspiré par le travail de Dewey et de Lewin, où il incorpore l'idée de réflexion et dans le but de transformer l'information en connaissance (Deffayet et al., 2017, Hase, 2014). « Le modèle en question comprend quatre phases : (1) une expérience concrète ; (2) une réflexion sur l'expérience ; (3) une théorie à partir de cette réflexion ; puis (4) un test en action de la théorie » (Hase, 2014 : 677, traduction libre). On considère que les connaissances proviennent d'observations, de questions et de réflexions sur des expériences ou des actions concrètes. De là, on tire des données pour formuler de généralisations ou de concepts abstraits, qui sont testés dans de nouvelles situations, ouvrant ainsi d'autres cycles d'apprentissage. L'apprentissage par l'expérience a alors comme objectifs la compréhension et l'amélioration (Piggot-Irvine, 2014 : 226).

Les travaux de Schön (1994 ; 1983) sont à l'origine de la notion de « praticien réflexif » (*reflective practitioner*), celui-ci en lien avec le concept de pensée réflexive (*reflective thinking*) de Dewey (1933). Le projet de la réflexivité vise à identifier la connaissance des savoirs qui structurent la réflexion du sujet dans le cadre de sa pratique professionnelle. Comme Dewey, Schön (1983) pensait qu'un élément clé de la réflexion est la capacité de tirer parti de l'expérience passée qui, pour le praticien expert, est intuitive (Deffayet et al., 2017 ; Hase, 2014). Pour lui, la pratique réflexive s'appuie sur l'apprentissage dans l'action : la *réflexion en action* et la *réflexion sur l'action* (Schön, 1994).

Tel que le souligne Hase, le concept de **réflexion en action** est étroitement lié à la *connaissance en action*, qui découle de la notion de *connaissance tacite* de Michael Polanyi [1966]. Lors de l'exécution d'une tâche ou de la résolution d'un problème, la connaissance tacite devient évidente, et peut-être même pas à ce moment-là. Il peut alors y avoir subitement un aperçu qu'une amélioration est possible pour réaliser une action habituelle. La résolution du problème peut être faite sans prendre complètement conscience, à partir de l'expertise (2014 : 677). À cet effet, plusieurs auteurs (Hase, 2014 ; Yanow et Tsoukas, 2009 ; Raelin, 2002 ; Schon, 1983) avancent le fait qu'articuler des connaissances tacites peut s'avérer difficile, puisqu'il est nécessaire de posséder une

bonne conscience de soi. La **réflexion sur l'action** se produit après l'évènement et constitue généralement un processus d'examen plus structuré, planifié et conscient de ce qui s'est passé (Hase, 2014 : 677). Aussi, la *réflexion sur l'action* peut se produire en écrivant, en échangeant avec une personne ou en un groupe.

Le modèle de réflexion de Schön a fait l'objet de débats controversés, contestant essentiellement le fait que l'auteur n'a pas clarifié le processus de réflexion ni ce qui arrive dans des situations où les délais de prise de décision sont serrés (Piggot-Irvine, 2014). Il est également affirmé que Schön n'a pas développé les « réalités psychologiques de la réflexion en action » (ibid., 2014 : 226). Toutefois, Schön est l'un des auteurs le plus connus et l'un de plus grands contributeurs à la diffusion de la collaboration entre réflexion et action (Guillemette, 2016).

Par la suite, Chris Argyris (1993, 1995) travaille sur l'amélioration collective de l'action au sein d'une organisation. D'ailleurs, Schön collabore aux recherches de Argyris (1996) sur le processus **d'apprentissage organisationnel**. « À la suite de Dewey et Lewin, il invite à penser autrement le lien entre la théorie et la pratique en mettant de côté la logique de l'application (de la théorie dans la pratique) au profit d'une logique d'extraction des théories qui se trouvent dans la pratique » (Guillemette, 2016 : 2). La proposition de Argyris conduit les chercheurs à **coconstruire** des savoirs scientifiques avec une approche inductive et à partir de l'expérience individuelle et collective, notamment celle des professionnels. Il y a création de dialogues entre ces savoirs coconstruits (ibid., 2016, Avenier et Schmitt, 2007).

Tel que l'article Piggot-Irvine (2014 : 227), dans le modèle d'Argyris et Schön (1996), l'apprentissage en **boucle-unique** est une réflexion sur ce qui s'est passé sans tenir compte des croyances ou des valeurs fondamentales lorsqu'une action (ou une stratégie) est modifiée. En ce qui concerne la pratique réflexive, l'objectif est plutôt un apprentissage en **double-boucle**, c'est-à-dire qu'il consiste aussi à examiner les croyances et les valeurs sous-jacentes du praticien. Ceci est considéré comme une condition préalable à une transformation substantielle dans la pratique.

À la base, ces modèles sont les plus importants et les fondateurs de la pratique de la réflexivité. Ils sont développés pour fournir une orientation permettant de revenir sur les évènements et expériences passés, sur ses propres façons d'agir, pour réaliser des apprentissages et les transformer en connaissances.

Parmi ces modèles, il faut également mentionner rapidement celui du *cycle de réflexion* de Graham Gibbs, qui est dérivé du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Hase,

2014 : 678). Le modèle de Gibbs suggère d'intégrer les émotions à la réflexion et l'analyse de la situation (Piggot-Irvine, 2014 : 226). En bref, le modèle demande de poser des questions après un évènement : « qu'est-ce qui était prévu ? Qu'est-ce qui s'est réellement passé ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Que ferions-nous différemment la prochaine fois ? » (Hase, 2014 : 678, traduction libre). Encore, le texte de Hase explique que cela consiste à prévoir une réflexion émotionnelle des participants sur leurs ressentis, ce qu'implique de « décrire ce qui s'est passé, quelles pensées et sentiments étaient impliqués, ce qui était bon ou mauvais dans l'expérience, ce qui aurait pu être fait différemment et ce qui serait fait différemment la prochaine fois » (2014 : 678, traduction libre), puis d'élaborer à partir des résonances partagées un plan d'action pour améliorer l'action.

Pour certains auteurs, le modèle de Gibbs ne va pas assez loin, car il ne propose pas une véritable activité introspective pour permettre aux individus de produire un changement en profondeur en remettant en question leurs valeurs et croyances, leur « schéma du monde » (Hase, 2014 : 678). C'est dans le domaine de l'éducation que David Boud et ses collègues (1985) proposent un modèle à trois étapes (dans Hase 2014 : 678, traduction libre) : « (1) réfléchir à l'expérience en la rejouant dans l'esprit d'une manière descriptive et non critique ; (2) d'examiner les sentiments, tant ceux qui sont négatifs que positifs ; puis (3) de réévaluer l'expérience à partir d'une perspective différente. Cette dernière étape comprend l'arrimage et la comparaison des nouvelles informations avec les connaissances déjà acquises, l'établissement et l'intégration de nouvelles relations entre les données et lesdites connaissances et, enfin, la validation et l'appropriation de la nouvelle compréhension ».

En ce qui concerne le modèle de Johns, il met l'accent sur des caractéristiques de la recherche-action : la collaboration des acteurs et le dialogue et partage des réflexions (Piggot-Irvine, 2014). Ceci permet de bâtir un espace collectif et poser une culture qui encourage le dialogue, la construction d'arguments et l'autocritique, faisant en sorte que les hypothèses et les réflexions puissent être éprouvées publiquement. De ce fait, le modèle porte le postulat que « la pratique réflexive nécessite une culture discursive forte, argumentative, mais ouverte et autocritique (ibid., 2014 : 226, traduction libre). Cela aide à éviter le piège de la limitation de l'autoréflexion duquel Schön (1983) nous met en garde.

Et finalement, plus récemment, nous trouvons le modèle des trois questions de Gary Rolfe et de ses collègues (2001, dans Piggot-Irvine, 2014 : 226) : quoi ? Et alors ? Et maintenant ? (*What? So what? And now what?*) « Ces questions créent une description, puis

un examen minutieux de la situation, suivi de la construction des connaissances acquises et, enfin, des conséquences pour l'amélioration » (ibid., 2014 : 226, traduction libre).

En somme, la réflexivité cherche à créer une prise de conscience, c'est-à-dire à faire émerger au conscient, ce qui est inconscient. Autrement dit, il y a toujours une dimension tacite à l'action du professionnel, et la réflexivité permet de rendre explicite ce qui a amené le professionnel à agir de manière implicite (Guillemette, 2016).

III. La versatilité de la posture réflexive

La réflexivité et sa pratique peuvent prendre diverses formes et approches. « Du premier mouvement qui est celui du temps, à l'aménagement d'un espace propice, la réflexivité se donne à voir et à expérimenter dans un aller-retour permanent entre recherche intérieure et quête extérieure. [Elle] est un véritable travail, éprouvé par la personne qui décide de le mener » (Deffayet et al., 2017 : 65). En reprenant le travail de Deffayet et al. (2017 : 65-67), nous proposons une liste (non exhaustive) qui dessine bien la versatilité de la *posture réflexive* :

La réflexivité comme arrêt : il faut prendre le temps de : (1) examiner toutes les options, les pensées et les ressentis ; (2) échanger, prendre parole, avec soi-même et avec les autres personnes ; (3) écouter et s'écouter : devenant ainsi des ressources les unes pour les autres. L'arrêt va permettre de gagner du temps, car elle participe à développer une conscience et estime de soi, puisque le praticien ou le manager peuvent soumettre leurs préoccupations managériales pour mieux s'en alléger et collaborer (Deffayet et al., 2017 : 65).

La réflexivité comme réfléchissement : le réfléchissement (Bismuth, 2012) correspond au moment où l'analyse de son agir prend comme objet le « pré réfléchi » de l'action qui a piloté l'activité. C'est dans l'effort d'explicitation sa pratique à l'interlocuteur que l'analysant produit ce geste de réfléchissement (dans Deffayet et al., 2017 : 66-67).

La réflexivité comme interaction dialogique : la « posture réflexive » est une entrée en dialogue avec soi-même (Hibbert, 2012), mais elle sollicite aussi la mise en dialogue externe : expliciter ses croyances et s'ouvrir aux idées d'autrui. Puisque la parole de chacun est réfléchi par les autres membres du groupe pour déconstruire et reconstruire nos hypothèses, le dialogue devient lui-même l'outil et l'expérience réflexive. Le dialogue (Bohm, 1990) permet ainsi l'émergence d'une nouvelle vérité inclusive et des vérités individuelles. L'exercice réflexif n'est plus un exercice introspectif d'un seul individu, mais il devient un espace pour s'enrichir des apports de chacun des points de vue

partagés lors du dialogue. Le dialogue conduit bien souvent à la prise de conscience et à la normalisation des expériences (dans Deffayet et al., 2017 : 65-66)

La réflexivité comme travail intrapsychique : penser aux relations, cela conduit à investir la notion de croyances/jugements : croyances à propos des autres, à propos de soi et à propos de la relation. La réflexivité est une pratique qui peut donner accès à ce réservoir cognitif et affectif, conscient et inconscient (Miljkovitch, 2008 ; Game, 2009, dans Deffayet et al., 2017 : 66). En empruntant le mode réflexif, le manager peut identifier les schémas relationnels qu'il active et prendre conscience des fondements qui entourent ces croyances-là. Cela permet au manager de se positionner différemment, comme un nouvel accord qu'il fait avec lui-même (Kahn et Kram, 1994, dans Deffayet et al., 2017 : 66).

La réflexivité comme espace : à l'instar du temps, l'espace est aussi un élément fondamental pour l'opérationnalisation de la réflexivité. L'espace (lieu physique et/ou moment psychique pour produire du recul) garantit les conditions nécessaires pour permettre à l'individu de lâcher prise par rapport aux postures quotidiennes de la rapidité d'action et d'interaction et produire un authentique travail réflexif (Baker, 2004, Borredon et al, 2011, dans Deffayet et al., 2017 : 67). Lorsque la réflexivité se fait en groupe, les règles mises de l'avant par le collectif seront fondamentales pour la qualité du processus. Ces règles doivent être claires pour tous : confidentialité, non-jugement, écoute, coresponsabilité, dialogue, etc. (Deffayet et al., 2017 : 67).

La réflexivité comme production : la réflexivité se construit de manière itérative, selon les expériences passées et les enjeux qui s'annoncent au quotidien. Donc, elle s'élabore à partir du réel et cherche à produire du sens des expériences et tirer de connaissances pour affronter les nouvelles situations rencontrées. Cela influence la manière comment le manager réflexif va rencontrer et choisir de surpasser les impasses. Par exemple, il peut s'appuyer sur un outil au service de sa réflexion (journal de bord) pour mettre en contraste ce qu'il pense, ce qu'il présume, ce qu'il ressent, etc. C'est un processus actif de formulation qui peut aider à rendre intelligibles à soi-même les réflexions pour ensuite les rendre explicites pour les autres (Deffayet et al., 2017 : 66).

Bien sûr, la liste que nous venons de voir peut s'élargir davantage. Toutefois, notre but dans cette revue de littérature est de montrer la versatilité de cette pratique-outils qu'est la réflexivité. Puisqu'elle peut prendre diverses formes, Deffayet et al. (2017) proposent que le manager / praticien puisse s'en inspirer et les combiner à son image.

Pour conclure, la *posture réflexive* est une posture davantage mentale, qui requiert de la part du manager un investissement dans une pratique donnée pour en arriver à des

apprentissages à partir de l'expérience (Dewey, 1938 ; Kolb, 1975, 1984 ; Mezirow, 2001). Apprendre est la transformation de l'expérience, des habiletés et des attitudes en connaissance (Bonnet et Barth, 2017). En d'autres mots, la pratique réflexive transforme (Merriam et Heuer, 1996), mais, au préalable, elle sollicite du travail réflexif et de l'investissement du manager ou du praticien pour développer des apprentissages et une telle posture mentale (Boud et al., 1978, 1985).

À ce stade, on constate qu'aussitôt qu'on essaie de distinguer la *réflexivité* de la *réflexion* et de la *pratique réflexive*, il plane une certaine ambiguïté entre les barrières qui les distingue (Piggot-Irvine, 2014 ; Hase, 2014). Toutefois, la *réflexivité* semble impliquer à la fois : (1) une réflexion sur *soi en action/interaction* ; et (2) une réflexion sur *l'action/situation* ; actions qui comprennent tant une réflexion qu'une pratique. Maintenant, d'une manière plus précise, continuons la revue de littérature dans le domaine du management.

1.2. LE RAPPROCHEMENT ENTRE RÉFLEXIVITÉ ET MANAGEMENT

Nous avons constaté que la littérature présente une variété des définitions possibles de la réflexivité, selon les auteurs ou les domaines qui l'emploient (Fronty, 2017 ; Tikkämaki et al., 2016). En quoi la pratique réflexive a-t-elle un intérêt pour le management ? Dans le contexte de l'entreprise, plus précisément dans celui de l'évolution des pratiques en management, bien que la réflexivité fasse nécessairement écho aux dispositifs que les managers proposent, elle est rarement mobilisée de manière explicite, déterminée (Fronty, 2017; Deffayet et al., 2017). Certains auteurs (Bonnet et Barth, 2017) avancent l'importance de se pencher sur la réflexivité comme outil managérial, mais le sujet est toujours en phase exploratoire. Encore : « il semblerait que les deux notions [réflexivité et management] tendent à se rapprocher de plus en plus, mais les travaux ne sont pas si nombreux. Si le praticien réflexif ne fait plus l'objet de débat, le manager réflexif, en particulier avec sa dimension politique, reste encore à étayer » (Deffayet et al., 2017 : 61). De nombreux pièges et obstacles peuvent être évités ou surmontés avec une réflexion tournée sur soi et sur ses actions et ses propres expériences (ibid.). La réflexivité présente le potentiel de rendre le manager plus conscient de ses schémas de pensée et comportementaux, « lui permettant d'avoir une capacité de prendre en main les actions nécessaires pour dépasser ces écueils » (ibid., 2017 : 62).

Divers auteurs travaillent sur la promotion de la pratique réflexive chez les managers. Tel que le soulignent Deffayet et al., (2017 : 61), voici rapidement quelques-uns. Raelin (2002) propose cinq compétences pouvant servir de guide aux managers qui adoptent la réflexivité : être, parler, divulguer, tester et prouver. Pour sa part, depuis quelques années, Mintzberg (2004) insiste sur le bienfait du développement de ces capacités pour les managers, tout en mettant en lumière les aspects plus laborieux que la posture réflexive exige. Quant à lui, Hedberg (2009) se centre sur l'éducation du *manager réflexif*. Les auteurs De Dea Roglio et Light (2009) supportent le concept de *dirigeant réflexif* et ses trois manières de réfléchir : 1) la *pensée connectée* : approcher la complexité de la réalité de manière systémique et créative pour produire des solutions innovantes ; 2) la *pensée critique* : examiner les modèles mentaux à l'œuvre derrière les pensées ; et 3) la *pensée personnelle* : arrimer les visions individuelles à la vision de l'organisation pour intervenir collectivement.

Pour revenir à la question posée, la réflexivité en management est comprise avant tout comme une caractéristique de l'agir professionnel (Argyris et Schön, 1996 ; Argyris, 1995 ; Schön, 1983, 1994) pouvant venir améliorer les aptitudes de leadership (Fronty, 2017 ; Deffayet et al., 2017 ; Bonnet et Barth, 2017). Elle est considérée comme une posture visant, d'une part, à analyser sa manière d'agir et de procéder, pouvant inspirer son équipe (Deffayet et al., 2017), d'autre part, à expérimenter des agencements créatifs et des dispositifs d'action susceptibles d'améliorer la qualité et l'efficacité des pratiques du management (Bonnet et Barth, 2017).

Toutefois, la distinction davantage mobilisée pour parler de réflexivité en contexte de management est celle avancée par Cunliffe : l'auto-réflexivité (*self reflexivity*) et la réflexivité critique (2009 : 89, dans Fronty, 2017 : 75).

Pour Cunliffe (2009) chaque expérience est produite dans un contexte social donné et, en conséquence, elle est relative à des règles sociales et à un langage culturel. De ce fait, l'**auto-réflexivité** se centre sur l'individu dans son contexte social. À travers le dialogue intérieur, l'auto-réflexivité interroge l'agir en passant en revue les croyances, les hypothèses et les schémas de penser automatiques, lesquelles sont considérablement ancrées à un point qu'elles sont activées inconsciemment (Fronty, 2017). Enquêter pour révéler les présupposés qui fondent un comportement demande un certain courage, puisque cela peut même parfois entrer en conflit sur la façon dont les individus se perçoivent eux-mêmes. Ce qui peut aussi avoir un impact psychique, émotionnel et identitaire important (Hase, 2014). La pratique de l'autocritique nécessite du temps, une méthode et de la prédisposition (Bonnet et Barth, 2017 ; Lindh et Thorgren, 2016). C'est justement cet inconfort que

l'autoréflexivité peut produire qui semble être la raison principale pour laquelle les managers n'adoptent que rarement la posture réflexive (Trehan, Rigg, 2005, dans Fronty, 2017 : 75). Tel que nous l'avons souligné auparavant, la réflexivité comprend un temps d'arrêt pour pouvoir faire un retour en arrière sur l'activité managériale et permettre un travail réflexif sur ce qui a pu se passer de manière consciente ou inconsciente. Ce temps d'arrêt, nous indique Bonnet et Barth, se pose en opposition au mouvement continu dans lequel le praticien se voit fréquemment immergé (2017 : 48-49). De ce fait, « l'arrêt réflexif » est une condition facilitant la construction de sens et de connaissances pour le manager (Schaeffer, 2002). De plus, au cours de ce travail, les managers se forgent une représentation d'eux-, ce qui va influencer les interactions et les communications interpersonnelles. Le travail réflexif est donc une rencontre des intersubjectivités et il doit toujours être compris dans son contexte (Giddens, 1991).

Quant à la **réflexivité critique**, bien qu'elle interroge nos fonctionnements individuels, elle cible davantage les acquis qui proviennent des aspects collectifs dictés par la société, les organisations et le politique (Fronty, 2017).

Un point qui ressort de la littérature en management est qu'il y a souvent un glissement des sens donnés aux termes qui entourent la posture réflexive (ibid.). En rappel, l'*autoréflexivité* considère le cadre de référence personnel, moral, intérieur, tandis que la *réflexion critique* examine le cadre organisationnel et social qui façonne la pensée. Il résulte que fréquemment les auteurs investissent le terme de *réflexivité* pour désigner l'autoréflexivité (Gosling et Mintzberg, 2009) ou mobilisent la notion de *réflexion critique* (examiner sa propre pensée) pour la distinguer du processus classique de la simple *réflexion* (Lundgren, Poell, 2016, dans Fronty, 2017 : 76).

De plus, lorsqu'on mobilise le sujet de la réflexivité dans la littérature managériale, une grande partie des auteurs font appel principalement à l'une des deux approches de Cunliffe (2009). À cet effet, comme le soulève Fronty (2017), rares sont ceux qui donnent à savoir leur choix ou mettent en contraste les approches ou définitions qu'ils adoptent pour bien expliciter leur cheminement et compréhension, ce qui pourrait aider à créer une meilleure compréhension généralisée de la posture réflexive. Le même auteur indique le fait qu'approcher une situation problématique en adoptant à la fois une démarche incluant une autoréflexivité et une réflexive critique concèderait au praticien deux niveaux d'analyse différents, ouvrant ainsi la voie à un plus ample spectre d'actions ou de solutions (ibid., 2017 : 75).

Enfin, l'action sans la réflexion est inconsciente, et la réflexion sans action est passive (Gosling et Mintzberg, 2003). « L'équilibre entre l'action et la réflexion, entre la théorie et la pratique est donc primordial pour tout manager ou praticien. Ils se doivent non seulement de trouver cet équilibre, mais aussi d'être conscients de leurs obstacles et de leurs limites propres. C'est ici que la réflexivité trouve sa place » (Deffayet et al., 2017 : 62). Dans ce sens, les auteurs consultés qui traitent sur le rapprochement entre la réflexivité et le management défendent l'idée que la réflexivité est une ressource pour diriger et qu'un travail réflexif est nécessaire pour supporter le développement de la capacité réflexive chez le manager et au sein de l'équipe (Bonnet et Barth, 2017 ; Fronty, 2017 ; Deffayet et al., 2017).

1.3. LA RÉFLEXIVITÉ ORGANISATIONNELLE

Au moyen du dialogue, le partage des réalités et conceptions de l'autre (Hibbert, 2009) permet d'enrichir et élargir nos propres schémas de pensée et de référence (Böhm, 1990). Ces regards différents sur le monde s'entrecroisent de manière itérative et offrent une prise de conscience graduelle sur notre propre perspective et posture. En identifiant les présupposés et les hypothèses portés par les divers points de vue qui se rencontrent, cela permet d'ouvrir la voie à leur coexistence. Selon Fronty, cette interaction permet d'aboutir à « une réalité augmentée, le résultat étant supérieur à la somme des parties » (2017 : 76).

Bien que la réflexion soit largement acceptée comme étant bénéfique pour les praticiens, elle est abondamment considérée comme un exercice séparé et en dehors des activités normales d'une organisation (Hilden et Tikkämäki, 2013 ; Crossan et al., 1999). De ce fait, la littérature sembler évoquer vaguement la réflexion organisationnelle en abordant autres sujets, tels que les routines, les pratiques ou activités réflexives (comme les réunions, les bilans, etc.) éparses dans la structure ou le fonctionnement d'une organisation (Hildén et Tikkamäki, 2013). Cependant, tel que le soulignent les nombreuses recherches (Saunila et al., 2015 ; Malmi et Brown , 2008 ; Chenhall, 2003) sur les *Management Control Systems* - que nous traduisons par Systèmes de Contrôle de Gestion (SCG) - et sur la mesure du rendement (Wouters et Roijmans, 2011 ; Ahrens et Chapman, 2002), celles-ci ont bénéficié clairement d'une plus grande attention que les recherches abordant la réflexivité organisationnelle comme étant elle-même un outil à développer. À cet effet, Pekkola et al. (2015) avancent l'argument que cela est dû au fait que la mesure et l'évaluation

systématique de la pratique réflexive jouent un rôle important dans l'amélioration de l'apprentissage organisationnel : « Pour améliorer et développer des pratiques réflexives vers une utilisation et une gestion plus complètes et systématiques, et pour évaluer dans quelle mesure les systèmes de contrôle de gestion supportent ces pratiques, les organisations ont besoin de modèles et d'outils pour évaluer leur stade actuel (ibid., 2015 : 18, traduction libre).

La pratique de la réflexivité est majoritairement présentée au sein des organisations à partir de la perspective du *leadership* ou du manager (Deffayet et al., 2017 ; Tikkamäki et al., 2016 ; Schippers et al., 2008) et elle est souvent associée aux processus cognitifs d'un individu pour chercher à faire du sens face à une situation (Mezirow 1981; Schön 1983; Raelin 2001). En conséquence, outre cette réflexion individuelle, les recherches doivent aussi viser la manière dont les individus s'engagent dans la réflexion collective (Tikkamäki et al., 2016 ; Raelin 2001). Lorsqu'on met ensemble les subjectivités pour réfléchir collectivement, la réflexion individuelle se situe dans des processus d'interaction, de partage d'opinions, de réflexions et d'expérimentation collectives (Tikkamäki et al., 2016). D'ailleurs, c'est ce que certains auteurs définissent comme étant le *dialogue réflexif* (Tsang 2007; Hilden et Tikkamäki 2013).

Pour compléter ces dimensions de l'individu et du collectif que l'on retrouve dans une organisation, et lorsqu'on parle de réflexivité organisationnelle, il convient également d'aborder les facteurs contextuels (Elkjaer 2001; Jordan 2010), par exemple la structure, les pratiques et la culture de l'organisation. Bien que la réflexion soit largement acceptée en tant que construction théorique, relativement peu d'études semblent aborder la manière dont elle se matérialise dans la vie réelle des organisations et nommer quelles sont les exigences nécessaires à tous les niveaux (Pekkola et al., 2015; Hilden et Tikkamäki, 2013). Sur ce point, Tikkamäki et al. posent la question « à savoir comment la pratique réflexive est organisée et intégrée dans le travail quotidien d'une organisation » (2016 : 37, traduction libre).

Pour l'application de la réflexivité au niveau du management des organisations, Bonnet et Barth (2017) suggèrent de rester dans le champ du travail concret à accomplir (la praxis) et sur des objets pertinents pour les procédures quotidiennes. Pour ce faire, il faut alors trouver un bon cadre qui n'occulte pas les dimensions politiques, sociales et culturelles de l'organisation et de son contexte. Ces mêmes auteurs remarquent que, au-delà de la connaissance que la réflexivité procure, il n'est pas établi que « la seule posture réflexive détermine une transformation effective » (ibid., 2017 : 50). C'est d'ailleurs pour

cette raison que la gestion d'une organisation doit solliciter le travail réflexif de ses membres pour ainsi se donner plus des chances d'acquérir de compétences pour une transformation (Mezirow, 2000, 2001) et de leur transférabilité (Bonnet et Barth, 2017).

À cet effet, à partir des théories sur l'apprentissage organisationnel, Crossan et al. (1999) ont présenté une conceptualisation à trois niveaux de la pratique réflexive. Les trois niveaux essentiels d'évaluation des pratiques réflexives d'une organisation impliquent l'individu, le groupe (collectif) et l'organisation. D'ailleurs, leur étude participe aux discussions sur le cadre du *Management control systèmes* - systèmes de contrôle de gestion (SCG) - pour fournir une analyse plus holistique d'une pratique réflexive au niveau de l'organisation (Pekkola et al. 2015). Pour Crossan et al. (1999), la valeur et l'intérêt de chercher à comprendre la pratique réflexive découle du fait que celle-ci procure un regard critique dans le processus de l'apprentissage organisationnel. En général, ce dernier est compris comme étant un processus qui cherche à améliorer le capital de connaissances de l'organisation, à partir de la compréhension des apprentissages réalisés, afin de développer de nouvelles actions. Plusieurs auteurs défendent l'idée que l'apprentissage organisationnel peut être opérationnalisé grâce à des mécanismes d'apprentissage au niveau de l'organisation (systèmes de contrôle de gestion), lesquels peuvent prendre diverses formes : de structure organisationnelle, de procédures quotidiennes et officielles, etc., dans le but de faciliter le processus d'apprentissage lui-même (Crossan et al., 1999 ; Pekkola et al., 2015; Saunila et al., 2015; Malmi et Brown, 2008). Ces mécanismes soutiennent l'organisation à la collecte d'information, à leur analyse afin de tirer de nouvelles données et conclusions et à l'utiliser lors que c'est pertinent pour elle et ses membres (Pekkola et al., 2015). « Grâce à la diffusion des leçons apprises dans les unités concernées et à leur contribution pour l'évolution des procédures opérationnelles, ces expériences individuelles deviennent finalement la propriété de l'ensemble de l'organisation » (ibid., 2015 : 18, traduction libre).

I. Les trois niveaux de la réflexivité organisationnelle

Selon le modèle de Crossan et al. (1999), l'analyse des trois niveaux, étroitement liés dans une organisation (individu, collectif, organisation), est nécessaire pour bien évaluer l'apport de la pratique réflexive dans le processus d'apprentissage organisationnel. Ces trois niveaux sont utilisés par divers auteurs dans la littérature de la théorie de

l'apprentissage organisationnel en tant que niveaux critiques d'analyse (Pekkola et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013).

Le niveau individuel a été largement décrit au moment de définir la notion de réflexivité. En court, cela implique la volonté et la capacité d'un individu à s'engager dans une auto-évaluation critique (Cunliffe, 2009 ; Schön, 1994), pouvant conduire à des résultats inattendus ou nouveaux (Yanow et Tsoukas, 2009). D'une perspective métacognitive, cela implique également de développer à la fois la conscience de soi et la capacité à examiner les comportements qui activent ou empêchent la réflexion (Hodgkinson et Healey, 2011; Mezirow, 1990).

En ce qui concerne le niveau collectif, celui des pratiques de réflexion collective, des recherches mettent en évidence le fait que les interrelations individuelles facilitent la prise de conscience collective (Isaacs, 1999). Balogun et Johnson (2004) examinent les processus collectifs à travers lesquels les individus créent et maintiennent leurs mondes intersubjectifs. Aussi, la nature et les conséquences des relations de pouvoir social font objet d'étude (Gherardi et Nicholini, 2001; Raelin, 2001; Reynolds, 1998 ; Vince, 2002). Du côté de la gestion, Drazin et al., (1999 : 293, dans Pekkola et al., 2015 : 19) affirment que le sens collectif est construit en utilisant les idées de la mémoire et l'intelligence organisationnelle et de l'esprit collectif. C'est-à-dire, « la réflexivité collective est un moyen d'étudier et de rendre visibles des modèles mentaux intersubjectifs et des cadres de référence partagés. [...] La réflexivité collective crée une plus grande transparence quant à la gestion plus conventionnelle, qui elle peut cacher certains des processus d'adaptation sociopolitique et de négociation au sein des organisations » (Pekkola et al., 2015 : 19, traduction libre). Enfin, le niveau collectif de la pratique réflexive cherche à engager les individus dans le dialogue et le partage d'informations et des points de vue afin de faire évoluer les hypothèses au sein du groupe. Il s'agit alors des tous les mécanismes soutenant l'agir en équipe et en communauté.

Le niveau organisationnel de la pratique réflexive demande de reconnaître que les pratiques quotidiennes de l'organisation (Elkjaer, 2001, 2004), celles-ci supportées par les facteurs sociaux, culturels et politiques (Reynolds, 1998), influencent les procédures d'interaction, d'interprétation et d'expérimentation de l'équipe. En bref, le troisième niveau organisationnel concerne les processus et les outils que l'équipe se sonne pour encourager et encadrer la réflexion en collectif. À cet effet, la ligne de démarcation entre le niveau de réflexivité collective et organisationnelle est toujours sujette à discussion (Pekkola et al., 2015), revenant à l'auteur de dévoiler sa position à cet égard. D'ailleurs, encore Pekkola et

al. (2015) soulignent qu'une culture réflexive est définie comme une culture qui permet d'exprimer la critique sans crainte de représailles. Pour sa part, Raelin (2001) avance qu'un dialogue ouvert et transparent qui vise l'apprentissage est ce qui définit la réflexivité organisationnelle.

Le potentiel que présente la pratique réflexive pour l'organisation et son équipe est de plus en plus reconnu : « Les pratiques de travail réflexif, dans lesquelles les individus tirent des enseignements de leurs expériences professionnelles respectives et de celles des autres, peuvent être l'une des sources les plus importantes de développement et d'amélioration professionnels » (Saulina et al., 2015 : 370, traduction libre). Malgré cela, la littérature sur le sujet semble être très limitée (Tikkamäki et al., 2016; Hilden et Tikkamäki, 2013). Force est de constater que la littérature sur les stratégies visant à favoriser les pratiques réflexives en est encore à ses débuts, et peu d'études abordent la manière dont un tel processus doit être mis en place au sein d'une organisation ou la façon dont il contribue à la gestion et à l'efficacité organisationnelle (Pekkola et al., 2015 ; Saunila et Ukko, 2015 ; Saulina et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Hilden et al., 2012).

La présente étude vise à contribuer à cette discussion et à créer des conditions préalables à de futures recherches sur les pratiques réflexives organisationnelles. Nous cherchons à documenter la place de la réflexivité dans l'organisation de PE et l'analyser à partir des pratiques de son équipe.

1.4. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

La recherche naît de l'hypothèse (intuition) que la pratique réflexive peut être un atout pour les organisations qui œuvrent pour « l'émancipation ». L'objectif de notre étude est principalement de documenter les éléments (facilitateurs ou freins) qui composent la façon dont l'équipe de PE mobilise la réflexivité au sein de ses activités : comment la pratique de la réflexivité se matérialise au sein de l'organisation ? À notre question de recherche, d'autres questions émergentes viennent nourrir cette dernière : qu'est-ce que les membres de PE font ? Et qu'est-ce qu'ils en pensent de leurs pratiques réflexives ? Qu'est-ce qui facilite ou bloque la pratique de la réflexivité ? Quels sont les moyens mis de l'avant par l'organisation pour encourager le travail réflexif au sein de ses membres ?

En collaboration avec les membres de l'équipe de PE, nous essayons d'identifier les éléments présents qui permettent, ou inhibent, la réflexivité au sein de l'organisation. Nous

visons à mieux comprendre leur fonctionnement et tentons d'éclairer les éléments émergents qui contribuent et nourrissent les espaces éventuellement plus formels. Pour ce faire, notre démarche présente plusieurs étapes :

1. Créer un espace de dialogue réflexif, un moment collectif, pour rendre explicite et coanalyser les pratiques de *Parole d'excluEs* face à la réflexivité
2. Explorer comment l'équipe perçoit la posture de la réflexivité au sein de PE.
3. Identifier davantage la structure et les interrelations des éléments qui composent le « dispositif de la réflexivité » de PE.
4. Dégager les obstacles possibles qui inhibent la pratique et les valider avec l'équipe.
5. Collecter la « sagesse pratique » d'une équipe en contexte organisationnel face à la pratique réflexive dans une étude de cas.

Tableau 1A : Étapes de la démarche de l'étude de cas

Plutôt que de proposer une *guide* ou un *protocole à suivre*, l'étude cherche à faire une immersion dans leurs pratiques réflexives, le but étant de montrer d'autres voies possibles en management. L'idée suivante résume bien l'aspiration principale du chercheur :

« C'est précisément là un des rôles évidents d'un intellectuel radical : observer ceux qui créent des alternatives viables, essayer de comprendre quelles peuvent être les implications plus larges de ce qu'ils font déjà, et offrir ensuite ces idées, non pas comme des prescriptions, mais comme des contributions ou des possibilités, comme des dons » (Graeber, 2006 : 22-23).

Ainsi, la recherche consiste à documenter les pratiques réflexives présentes à *Parole d'excluEs* pour essayer de cibler davantage leur « dispositif de réflexivité ». Pour ce faire, nous allons produire une description de l'ensemble de la pratique en nous appuyant sur un cadre d'analyse qui tire son inspiration des **trois niveaux d'une organisation** (individuel, collectif et organisationnel) du « modèle 4I » de Crossan et al., (1999) et des **quatre conditions de base** pour la mise en place d'une **pratique réflexive organisationnelle** proposée par Hilden et Tikkamäki (2013). Nous présentons ces outils d'analyse étant que cadre conceptuel dans le chapitre qui suit. À travers une approche qualitative, l'étude de

cas exploratoire vise à identifier et examiner les composants qui encouragent ou inhibe une pratique réflexive organisationnelle. Notre recherche se produit dans le contexte d'une organisation qui vise l'émancipation des citoyens en situation de l'exclusion sociale et la pauvreté par une transformation sociale.

Chapitre 2 : Le Cadre Conceptuel

Tout d'abord, avant de présenter le modèle qui encadre notre analyse des données par rapport à la pratique réflexive organisationnelle, à ce stade de la recherche il faut admettre que la compréhension du chercheur face aux notions de « réflexivité » et de « pratique réflexive » a suivi une évolution conjointe à celle de la coanalyse des données et de la construction de la revue de littérature. Dans l'intention d'ajuster les repères communs, pour l'analyse qui suit, nous présentons brièvement les nuances que nous voulons apporter. Ensuite, inspiré et adapté du modèle de Crossan et al. (1999) et de celui de Hilden et Tikkamäki (2013), nous exposerons les éléments qui composent notre cadre conceptuel, lequel viendra supporter notre présentation des résultats dans les chapitres postérieurs. Suite à cela, nous présentons le concept de « dispositif », dont nous utiliserons tout le long de notre analyse pour comprendre la pratique réflexive de notre organisation à l'étude. En fin de chapitre, avant de dresser le portrait de la méthodologie, nous rappelons la question de recherche.

2.1. NOTRE CONCEPTION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Après l'exploration de nombreuses définitions, et le vertige que cela comporte, nous avons retenu les éléments qui suivent pour configurer une définition pour notre étude. À partir des théories de l'apprentissage, la réflexion est généralement comprise comme le pont entre l'expérience et l'apprentissage (Hoyrup, 2004 ; Boud et al., 1985). Encore, étant considérée comme un état d'esprit, une prédisposition ou une aptitude du sujet, la réflexivité est une **posture mentale** pour se concevoir soi-même à la fois l'objet et la source d'analyse et de connaissance (Rui et Cousin, 2010). Elle est une **pratique** qui mène à des processus réfléchis pour essayer de comprendre et décortiquer la composition, les procédés ou les conséquences des ses propres activités et actions (Fronty, 2017 ; Bonnet et Barth, 2017 ; Schön, 1983, 1994 ; Giddens, 1991; Beck, 1986).

De ce point de vue, la réflexivité est une compétence qui permet aux individus de développer d'autres compétences (Deffayet, 2017 ; Cheetham et Chivers 1998), c'est-à-dire, il s'agit d'une « métacompétence » (Tikkamäki et al., 2016 : 37 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 : 91). Les processus réflexifs sont alors la *technique* qui nous amène à développer la

capacité d'apprendre à apprendre et de penser en *dehors des nôtres repères habituels* (Deffayet, 2017 ; Tikkamäki et al., 2016 ; Hibbert, 2012). À cet effet, plusieurs auteurs consultés soulignent que la réflexivité est un puissant appareil, que ce soit au niveau de l'individu que celui de l'organisation. Elle permet d'étudier les pratiques, examiner les problématiques et convertir les connaissances tacites en connaissances explicites (Tikkamäki et al., 2016 ; Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Boud et al. 2006 ; Argyris et Schön, 1996 ; Schön 1983).

À partir de cette précision, nous proposons un éclaircissement sur notre positionnement théorique en ce qui concerne les différents termes mobilisés par la littérature.

I. Les notions de *reflection* et *reflexivity*

Un point à prendre en considération est le fait que la littérature anglo-saxonne présente plus spécifiquement deux aspects de la pratique réflexive (*reflective practice*) : la *reflection* et *reflexivity* Bolton (2010, dans Deffayet et al., 2017 :60). La notion de **reflection** fait référence le plus fréquemment à l'apprentissage par l'examen méticuleux d'évènements qui se sont produits, en considérant différents éléments et perspectives d'une expérience : le lieu, la situation, les personnes impliquées, les relations en cause, etc. (ibid., 2017). En quelque sorte, il questionne ici de revisiter le vécu afin de repérer ce qui aurait pu se produire de manière inconsciente ou échapper à notre attention au moment de l'évènement. Tel que le suggèrent Deffayet et al. (2017) et Piggot-Irvine (2014), ce processus présente un rapprochement avec *l'apprentissage en boucle-unique* théorisé par Argyris et Schon (1978, 1996), puis, également avec la notion d'*autoréflexivité* (*self reflexivity*) de Cunliffe (2009).

En ce qui concerne la **reflexivity**, elle invite à une prise de recul différente. C'est le processus par lequel le praticien questionne ses attitudes, ses pensées, ses croyances et valeurs, jusqu'à prendre conscience de ses réflexes et postures afin de comprendre son rôle et l'impact de sa manière d'agir pendant l'action (Deffayet et al., 2017 : 60-61). Cela lui permet de voir comment il interagit avec les autres et comment il contribue ainsi à la création de la réalité sociale de l'organisation (Bolton, 2010, dans Deffayet et al., 2017 : 60-61).

L'objectif de la *reflexivity* est de mettre en lumière les limites, c'est-à-dire, de développer en quelque sorte un regard critique sur soi-même, sur les autres et, de manière plus globale, sur le monde (Cunliffe, 2009). La *reflexivity* est un apprentissage qui se réalise à

partir de l'intérieur de la situation, puisqu'elle demande à changer nos représentations et la manière d'être au monde (Argyris et Schon, 1978). Selon Deffayet et al., elle permet d'accéder à un apprentissage plus profond (2017 : 61). Dans ce sens, des auteurs arriment la notion de *reflexivity* à la *réflexion critique* (Fronty, 2017 ; Piggot-Irvine, 2014), mais aussi à celle de *réflexion en action* ou d'apprentissage en **double-boucle** (Deffayet et al., 2017).

En somme, des auteurs anglo-saxons regroupent ces deux notions (*reflective* et *reflexivity*) sous l'appellation « *reflective practice* » (Piggot-Irvine, 2014 ; Hase, 2014; Raelin, 2001, 2002; Schon, 1983). Pour finir, certains auteurs constatent que la littérature présente en général une plus grande théorisation en ce qui concerne la réflexion *après le moment* (sur l'action), au détriment de la réflexion à *l'instant* (en action) (Jordan, 2010 ; Yanow et Tsoukas, 2009). Voici une synthèse de la conception proposée pour l'étude :

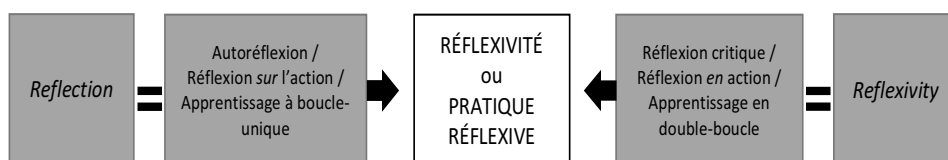


Figure 2A : Les notions autour de la réflexivité

À la lumière de ce qui précède, la pratique réflexive est à la fois une réflexion *sur soi en action/interaction* et *sur l'action/situation* (Deffayet et al., 2017 ; Piggot-Irvine, 2014). Elle porte aussi l'idée d'une culture organisationnelle permettant de réfléchir à la fois sur l'action et en l'action (Jordan et al., 2009). Cet éclaircissement fait, dans la section qui suit nous proposons les définitions qui soutiennent les principaux concepts que nous allons mobiliser pour notre étude.

II. Réflexivité, pratique réflexive et capacité réflexive

La **réflexivité** est aussi souvent nommée pratique réflexive. La signification générale donnée à la **pratique réflexive** est qu'elle implique de penser à ce qu'on a fait après avoir terminé une activité ou pendant qu'on est toujours engagé dans une activité (Tikkamäki et al, 2016 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). L'objectif habituel est d'améliorer ce que l'on fait, de se développer et d'augmenter ses connaissances, de trouver de nouvelles façons de penser ou de faire (Leitch et Day 2000). La pratique réflexive favorise également la

modification des compétences en fonction de contextes et de situations spécifiques et, éventuellement, l'invention de nouvelles stratégies (Larrivee 2000, dans Tikkamäki et al., 2016 : 38). En définitive, la pratique réflexive implique de pratiquer en même temps la *réflexion sur l'action* et la *réflexion en action*. Elle est souvent pensée de concert avec l'idée d'**apprentissage continu** (*continuous learning*) (Hase, 2014 : 675).

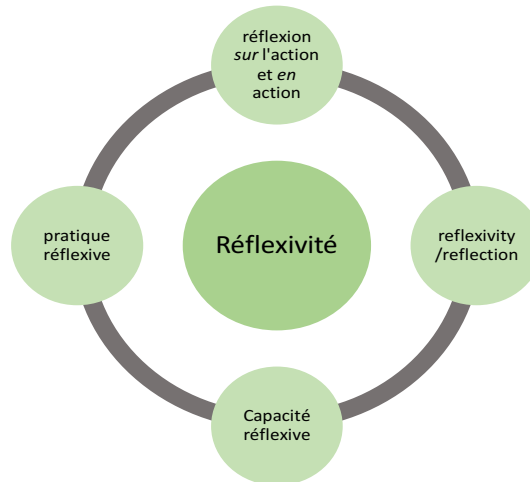


Figure 2B : La nature de la réflexivité

Toutefois, la pratique réflexive exige une attitude et une prédisposition des individus : « à partir de l'expérience de sa pratique, la réflexivité s'apprend, se travaille et se construit. Il suffit d'avoir une prédisposition pour l'apprendre » (Deffayet et al., 2017 : 60). C'est ce qu'on définit comme la **capacité réflexive** (Lindh et Thorgren, 2016). De ce fait, la capacité réflexive est considérée comme étant un élément fondamental pour favorisant l'instauration des processus d'apprentissage organisationnels et, donc, essentiel pour atteindre la pratique organisationnelle de la réflexivité (Tikkamäki et al., 2016 : 38).

Enfin, en nous inspirant de la définition proposée par Pekkola et al., nous comprenons la pratique réflexive comme étant « la manière dont la réflexivité se manifeste par l'action individuelle et collective dans le contexte de l'organisation » (2015 : 19, traduction libre). La pratique réflexive soutient le développement d'un mode de travail dans lequel il est permis aux membres de l'équipe de prendre du recul, de ralentir, dans le but de porter un regard critique sur leurs processus et méthodes de travail et leurs propres réflexions. Encore, la pratique réflexive demande d'étudier les attentes communes et les hypothèses considérées

pour l'action, ainsi que les règles et les routines formalisées par l'organisation (ibid., 2017). En ce sens, nous considérons les termes réflexivité ou pratique réflexive comme interchangeables.

2.2. MODÈLE POUR LA RÉFLEXIVITÉ ORGANISATIONNELLE

À partir du schéma de présenté par Hilden et Tikkamäki (2013 : 82), celui-ci à la fois inspiré par le modèle 4I de Crossan et al. (1999 : 532), dans les prochaines étapes nous allons décortiquer en figures l'explication des éléments qui composent notre cadre conceptuel. Nous avons constaté que le modèle de Hilden et Tikkamäki (2013) constitue un bon instrument pour illustrer clairement les étapes de la pratique réflexive selon les niveaux de l'organisation. En conséquence, nous l'avons adopté pour notre étude.

Dans un premier temps, en considérant la théorie de l'apprentissage organisationnel et de la pratique réflexive organisationnelle, l'évaluation des pratiques d'une organisation en matière de réflexivité semble impliquer l'analyse de trois niveaux distincts, mais étroitement liés : l'individuel, le collectif et l'organisationnel (Crossan et al., 1999 ; Pekkola et al., 2015).

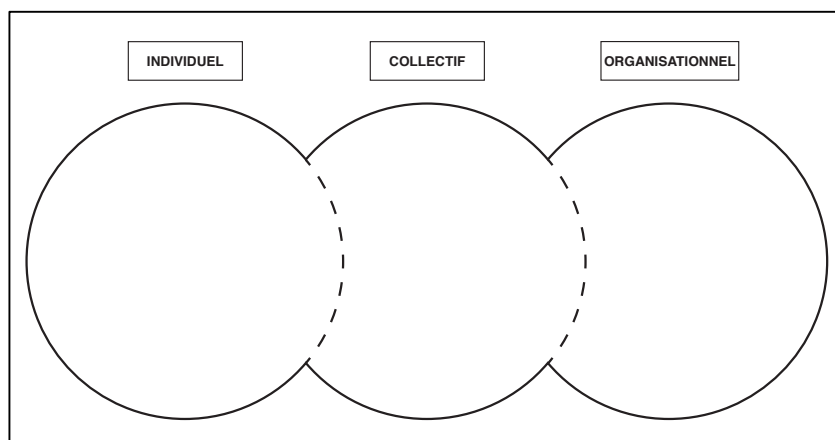


Figure 2C : Les trois niveaux de la pratique réflexive

Chaque niveau comporte ses propres caractéristiques, son organisation et ses défis. Il convient justement de réorganiser le travail pour incorporer l'apprentissage et la réflexion dans les pratiques quotidiennes et la structure de l'organisation (Hilden et Tikkamäki,

2013). Concrètement pour l'organisation, il s'agit de mettre au centre des ses préoccupations l'évaluation du *comment on fait les choses* : la culture et les méthodes de travail, les modèles mentaux et les façons de faire établis, les postulats partagés par l'équipe, etc., afin d'ouvrir le chemin aux solutions face à des obstacles et des tensions possibles (Saulina et al., 2015 ; Pekkola et al., 2015; Hilden et Tikkamäki, 2013). « Le but de la pratique réflexive en contexte de travail n'est pas alors de développer seulement de nouveaux outils, mais de viser à créer de meilleures pratiques à partir des actuelles » (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 83).

Pour la suite, avant d'aborder les « 4I » du cadre de Crossan et al. (1999), nous abordons les quatre conditions de base pour la mise en place d'une pratique réflexive organisationnelle proposée par Hilden et Tikkamäki (2013).

I. Les quatre conditions de base

A. LA CAPACITÉ RÉFLEXIVE INDIVIDUELLE

Au niveau de l'individu, la réflexivité est décrite comme étant la volonté et les capacités cognitives et émotionnelles du praticien pour examiner de façon critique les modes de pensée et d'action habituels dans une action passée ou en cours d'exécution (Deffayet et al., 2017 ; Tikkamäki et al., 2016 ; Jordan, 2010 ; Hodgkinson et Healey 2011). Ce niveau de la pratique réflexive met les membres de l'équipe au défi de réfléchir à leurs activités (Yanow et Tsoukas, 2009). Toujours dans une approche réflexive, le praticien s'engage consciemment aussi à effectuer des autoévaluations critiques, celles-ci pouvant conduire à des résultats inattendus et à des réalisations potentiellement nouvelles, voire parfois inconfortables (Crossan et al., 1999). Ceci suppose des défis liés aux capacités métacognitives individuelles, c'est-à-dire, le besoin de développer la conscience de soi et la faculté d'examiner les processus cognitifs et affectifs qui soutiennent la réflexion (Mezirow, 2000 ; 1990). Prendre périodiquement le temps de réfléchir à la signification des événements récents permet ainsi à d'autres réponses et interprétations d'émerger (Jordan, 2010 ; Raelin, 2002). Ces interprétations subjectives des praticiens sont le produit de leur capacité pour la réflexivité. Il s'agit de **la capacité réflexive individuelle** (Lindh et Thorgren, 2016).

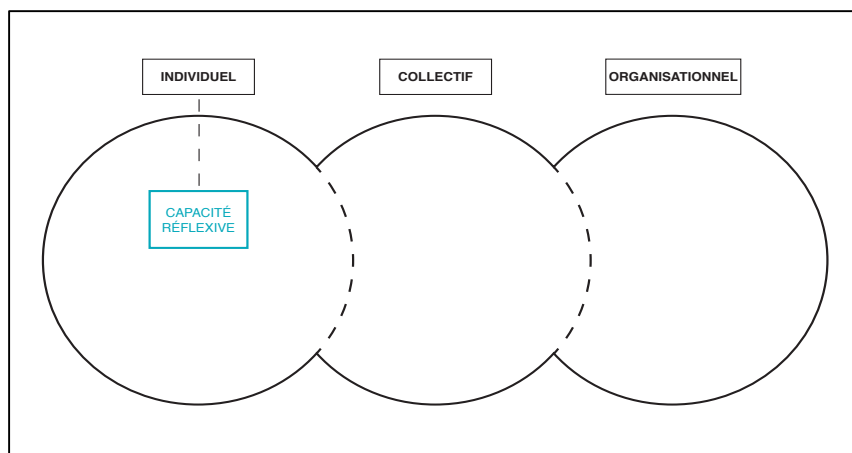


Figure 2D : La capacité réflexive

Développer la capacité réflexive individuelle demande aux praticiens d'être à l'écoute de leur intuition et de ce qui émerge et résonne en eux pendant et après l'action. Pour ce faire, il est nécessaire de se donner les moyens pour pouvoir les interpréter (phase 1 du modèle 4I - développée à la prochaine section). Selon Crossan et al. (1999) et Hilden et Tikkamäki (2013), ces attitudes sont essentielles pour poser les bases de la pratique réflexive. De plus, Jordan (2010) ajoute à cette liste un défi important, celui de garder un regard éveillé et un esprit de surprise pour ne pas appréhender les réponses face aux situations et expériences. Ceci dans le but de maintenir des conditions cognitives favorables à la création de nouvelles façons d'affronter les obstacles ou pour voir une situation sous des angles nouveaux. En terminant, Wesley et Buysse (2001, dans Hilden et Tikkkamäki, 2013 : 83, traduction libre), indiquent que la pratique réflexive au niveau de l'individu peut prendre en compte quatre axes « (1) l'examen technique de ses aptitudes et compétences mobilisées dans des contextes spécifiques ; (2) une analyse descriptive de ses performances dans un rôle professionnel ; (3) un dialogue exploratoire sur les moyens alternatifs empruntés pour résoudre des problèmes dans une situation professionnelle donnée ; et (4) une réflexion critique sur les effets sur autrui de ses actions, en considérant les dynamiques sociales, politiques et culturelles ». Cela dit, plusieurs auteurs nous mettent en garde du fait que les structures, les pratiques et les outils de gestion d'une organisation influencent le développement et la qualité de la capacité de réflexion de ses membres, mais également de la manière dont l'organisation en profite (Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Nous verrons plus de détail à ce sujet dans les sections qui suivent.

B. LE DIALOGUE RÉFLEXIF

Des études sur la réflexivité mettent en évidence l'aspect important des relations interpersonnelles pour permettre la prise de conscience collective et individuelle, car, à travers les échanges, les individus maintiennent et reformulent à la fois leurs intersubjectivités (Balogun et Johnson, 2004) et décortiquent la nature et les conséquences des relations au sein des processus collectifs (Vince, 2002 ; Gherardi et Nicholini, 2001; Raelin, 2001; Reynolds, 1998).

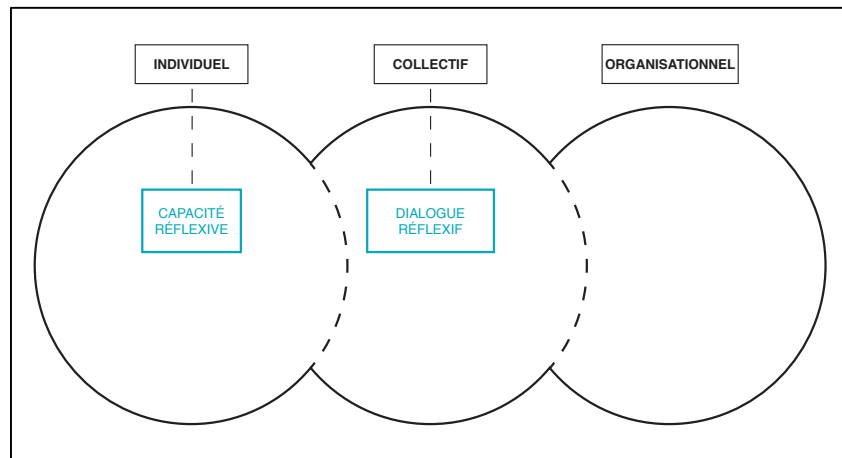


Figure 2E : Le dialogue réflexif

La deuxième condition pour une pratique réflexive organisationnelle est façonnée par la réalité sociale des membres d'une organisation. La pratique réflexive implique à la fois des dialogues internes – dans le but de comprendre ses valeurs, ses hypothèses et ses angles morts - et des dialogues externes – où les individus tentent ensemble de parvenir à trouver quelque chose de commun et de nouveau en interaction – (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 83). Ce double volet du **dialogue réflexif** vise à identifier et raconter les fondements sur la base desquelles le groupe pense et agit, créant ainsi une compréhension partagée au sein de l'organisation (Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Tsang, 2007). De ce fait, Pekkola et al. (2015) et Hilden et Tikkamäki (2013) soutiennent que le dialogue est un outil de réflexion collective.

En faisant appel à la capacité réflexive de chaque membre de l'équipe, Raelin (2001, dans Hilden et Tikkamäki 2013 : 83-84, traduction libre) présente cinq compétences réflexives favorisant le dialogue au sein d'un collectif :

« La première compétence réflexive [1] *être* signifie s'ouvrir à l'expérience et aux environnements interpersonnels autour de soi. Ensuite [2] *parler*, c'est articuler la voix collective à un moment donné, par exemple en suggérant des normes de groupe et/ou en faisant ressortir des incertitudes ou des hypothèses non fondées. Au moment [3] d'*exposer*, les participants partagent leurs doutes et dévoilent leurs sentiments, ou racontent des histoires pour révéler leurs expériences. Après cette mise en commun, les participants [4] *expérimentent* et essaient de promouvoir le processus d'enquête collective pour découvrir de nouvelles manières possibles. Grâce à l'action de [5] *prouver*, les membres du groupe tentent de signaler les incohérences dans leurs schémas de raisonnement et de découvrir les hypothèses qui sous-tendent leurs actions ».

Dans le contexte organisationnel, on peut utiliser divers outils pour faciliter le dialogue réflexif : construire une grille de répertoire et une cartographie de concepts ainsi qu'exposer des projets inspirants, créer une communauté de pratique et encourager les conversations réflexives, user de métaphores, promouvoir la pratique d'un journal réflexif pour analyser les incidents critiques, etc. (Tikkamäki et al., 2016 ; Saunila et al., 2015 ; Pekkola et al., 2015).

Bien que le dialogue permette de construire un sens intersubjectif, il nécessite une phase de verbalisation pour vérifier ce qui est collectivement compris et confirmer le partage d'un vocabulaire commun (ibid.). Pour que cette pratique apporte ses fruits, plusieurs auteurs indiquent que lorsque le dialogue réflexif fait partie du répertoire des pratiques d'une organisation, cela doit être explicitement identifié et les règles de cet espace-pratique doivent être présentées de façon transparente (Saunila et al., 2015 ; Pekkola et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). En contraste avec la gestion traditionnelle, Pekkola et al., défendent l'idée que la pratique réflexive semble participer à la création d'une plus grande transparence quant à certains processus décisionnels et de négociation au sein des organisations et elle concède l'espace pour déconstruire les tensions et alimenter la cohésion sociale au sein d'une organisation (2015 : 19).

En somme, lorsque les membres d'une équipe s'engagent dans des échanges quant au partage et à la modification de leurs hypothèses, cela participe à rendre visibles les modèles mentaux intersubjectifs et les cadres de référence partagés (Pekkola et al., 2015). Enfin, la pratique du dialogue réflexif offre un outil à l'organisation peut identifier les problèmes plus importants et prioriser davantage ce qui a un impact sur le travail de l'équipe et de sa mission (Clouder, 2000).

C. MÉCANISMES ET OUTILS RÉFLEXIFS D'ENCADREMENT¹

Le troisième niveau de la pratique réflexive implique de reconnaître le postulat que la structure et les pratiques en place (Elkjaer, 2001, 2004 ; Korthagen, 2005), ainsi que le contexte sociopolitique et culturel (Reynolds, 1998), influencent de manière importante les processus d'interaction et de partage d'interprétations et d'expérimentation que l'on trouve dans une organisation (Pekkola et al. 2015 : 19-20).

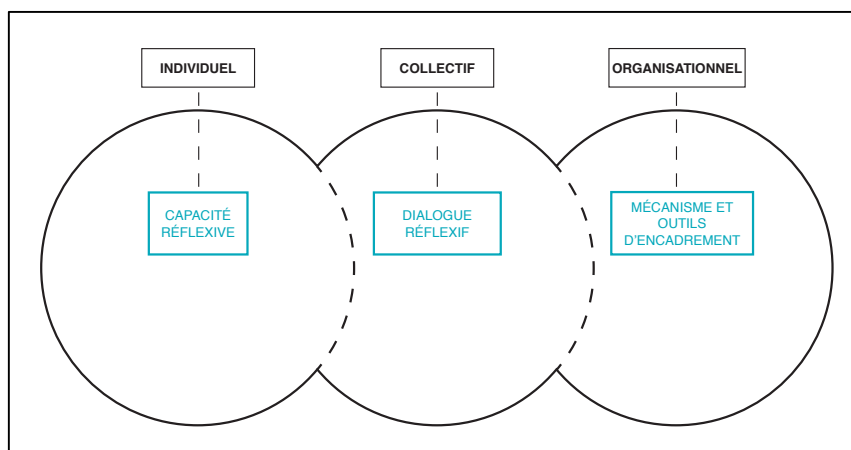


Figure 2F : Mécanismes et outils réflexifs d'encadrement

Plusieurs auteurs proposent de formaliser (institutionnaliser) la pratique de la réflexivité en mettant en place un système de contrôle de gestion (*Management control system*) (Tikkamäki et al., 2016 ; Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Ce système de contrôle de gestion représente les **mécanismes et outils d'encadrement** pour permettre une pratique réflexive au niveau de l'organisation (voir figure 4, ci-haut). Tel que le proposent Hilden et Tikkamäki, cela signifie que l'organisation se dote d'une planification stratégique et opérationnelle qui offre des outils pour reconnaître la pratique réflexive et lesquels « portent les valeurs de l'organisation et encouragent un style de travail réfléchi » (2013 : 84, traduction libre). De ce fait, les mécanismes et outils participent à la fois à porter la culture organisationnelle, mais aussi à remodeler la stratégie, la structure, les routines et les procédures permettant à l'équipe de mieux intégrer les nouveaux apprentissages et interprétations issus de ces prises de recul par rapport à leurs pratiques quotidiennes (ibid.). En d'autres termes, les mécanismes et

¹ Dans l'Annexe, à titre d'exemple, nous présentons les propositions d'outils et mécanismes faites par Tikkamäki et al. (2016), Piggot-Irvine (2014) et Malmi et Brown (2008).

outils d'encadrement assurent une façon de faire propre à l'organisation en même temps qu'ils appuient la culture organisationnelle à laquelle on aspire (Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013).

Pour terminer, dans la littérature, la distinction nette entre la réflexivité collective et la réflexivité organisationnelle est toujours matière à débat. Pour Pekkola et al., ce qui permet de définir une organisation comme étant réflexive est selon si celle-ci présente « une culture qui permet d'exprimer la critique sans crainte de représailles » (2015 : 20).

D. EXPÉRIMENTATION ET EXPLORATION RÉFLEXIVES

Pour pouvoir parler d'une pratique réflexive organisationnelle complète (et d'apprentissage organisationnel), la dernière condition est la création d'un *flux d'exploration réflexive (feedforward-feedback)* qui se promène entre le niveau organisationnel et l'individuel (Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Crossan et al., 1999). Il faut noter que cette condition nécessite de la présence au préalable des trois autres conditions de base.

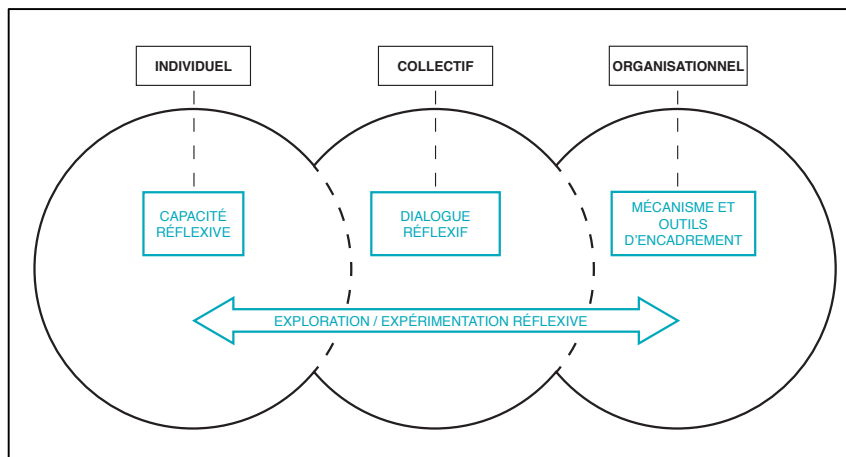


Figure 2G : Mécanismes et outils réflexifs d'encadrement

Hilden et Tikkamäki (2013 : 84) nomment ce va-et-vient **l'exploration ou l'expérimentation réflexive**. À ce stade de la pratique réflexive, on permet aux membres de l'équipe d'appliquer les apprentissages et d'explorer les idées dans la praxis afin d'acquérir de nouvelles connaissances avec lesquelles réalimenter les pratiques (Jordan, 2010 ; Jordan et al., 2009 ; Crossan et al., 1999). Autrement dit, on place la réflexion et l'action en

complémentarité plutôt que de les séparer dans les pratiques et les procédures de l'organisation. En traversant tous les niveaux de l'organisation, le *flux de l'expérimentation / exploration réflexive* crée un processus continu de réflexivité, faisant en sorte que la pratique réflexive s'imbrique dans l'organisation et, potentiellement, à toutes les étapes d'un projet ou d'une action. Cette étape de la pratique réflexive organisationnelle procure une vision holistique et critique de l'organisation (Hilden et Tikkamäki, 2013).

Ces quatre conditions de base décrites, soit la capacité réflexive individuelle, le dialogue réflexif, les mécanismes et outils d'encadrement de la pratique et l'expérimentation et l'exploration réflexives, sont la première strate d'un dispositif pouvant amener à la réflexivité organisationnelle. Conséquemment, nous présentons les trois phases qui sustentent le cycle de la réflexivité organisationnelle, celles-ci empruntées au modèle 4I proposé par Crossan et al, (1999). Chaque phase vient soutenir le flux de la pratique réflexive entre les trois niveaux de l'organisation, ce qui établit les modalités permettant de former la spirale de réflexivité souhaitée.

II. Les trois phases qui sustentent le cycle de la réflexivité

Les quatre conditions de base pour une réflexivité organisationnelle étant définies, il est maintenant question de voir les trois phases nécessaires pour créer une interrelation entre les niveaux de l'organisation et engendrer ainsi le *flux de l'expérimentation / exploration réflexive*. Pour compléter notre cadre conceptuel, nous adoptons ici deux éléments : (1) les quatre actions du cadre des 4I présenté par Crossan et al. (1999) : **l'intuition**, **l'interprétation**, **l'intégration** (prise de conscience individuelle et collective) et **l'institutionnalisation** (ou formalisation) dans les organisations, afin de déclencher le cycle de l'apprentissage organisationnel ; et (2) la place de la réflexivité en tant que catalyseur pour supporter l'apprentissage organisationnel, tel que proposé par Hilden et Tikkamäki (2013).

A. DE L'INTUITION À L'INTERPRÉTATION

La première phase peut être expliquée à partir des théories de l'apprentissage (Kolb, 1984 ; Boud et al., 1985; Hoyrup, 2004; Boud, 2010), où il est largement admis qu'aucune expérience ne mène automatiquement à l'apprentissage à moins d'avoir réfléchi à ce qui s'est passé afin de comprendre les fondements de nos actions et revisiter l'ensemble de la

situation vécue. Crossan et al., (1999 : 526) reconnaissent que l'expérience est une source d'apprentissage et soulignent le rôle du subconscient dans le processus de transposition des acquis ; c'est-à-dire comment l'expérience se transforme en nouvelles connaissances et actions. De ce point de vue, la réflexion est nécessaire pour changer les pensées et les comportements courants en sources d'informations (Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Pekkola et al., 2015). Étant un processus individuel, la phase de l'**intuition** est décrite comme une capacité de l'individu à identifier de manière préconsciente certains modèles ou situations récurrentes, tout en voyant les possibilités inhérentes à retirer un savoir, et à faire face à ces dernières en mobilisant l'expérience personnelle (Crossan et al., 1999 : 526). Vince (1998) rapporte le fait que l'expérience des autres est aussi une source d'apprentissage et que l'intuition doit en conséquence rester toujours alerte face à cet élément.

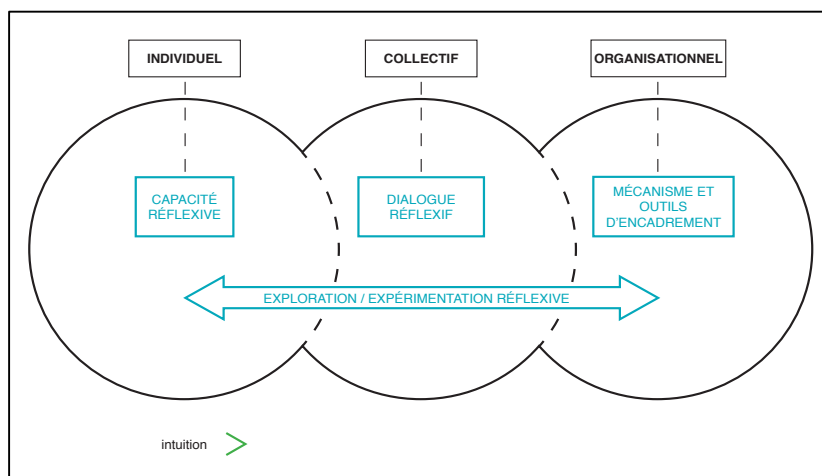


Figure 2H : L'intuition

Crossan et al., parlent de l'intuition des experts en soulevant la question de savoir comment les expériences passées engendrent des modèles mentaux permettant une mobilisation et exploitation efficace de manière inconsciente des connaissances acquises. L'accumulation de ce savoir caché de la mémoire consciente est ce qu'on nomme l'expertise du professionnel (1999 : 526). De ce fait, l'intuition des experts, expliquent Crossan et al., tend également à fournir des réponses automatiques face à des situations qui présentent des similarités à des anciennes. Il s'agit précisément cet aspect automatique de l'accumulation d'expériences qui rend la tâche difficile de faire émerger toute cette matière de connaissances inconscientes pour qu'elle soit examinée et expliquée (ibid., 1999 : 526-527).

L'intuition met ainsi l'accent sur l'expérience vécue et la perspicacité individuelle pour mobiliser le savoir expérientiel en tant que source d'apprentissage praticable et exploratoire (Hilden et Tikkamäki, 2013). La prise de conscience (Cope, 2003 ; Vince, 1998) de l'activation de ce bagage inconscient de l'individu demande que celui-ci se concentrer sur l'ici et maintenant de l'action. Cela implique de diriger l'attention consciente vers les processus inconscients et les émotions que le praticien mobilise lorsqu'il est en action (Schön, 1994). Cela représente un processus de *réflexion sur les réflexions*, c'est-à-dire que le praticien adopte une position critique vis-à-vis de soi-même pour déterminer si les modes d'action passés restent appropriés et identifier les ressources qu'il active intuitivement pour agir dans l'ici et le maintenant face à une situation donnée. « L'aptitude à *réfléchir sur l'action, et en l'action*, constitue l'ensemble de la capacité individuelle d'examiner l'expérience (propre ou celle des autres) dans le domaine personnel, social et politique » (Schön, 1994, dans Hilden et Tikkamäki, 2-13 : 80, traduction libre).

La capacité individuelle de mettre en avant des hypothèses est considérée comme la clé pour percevoir de nouvelles opportunités et générer de nouvelles idées (ibid.). À cette étape du processus, la question la plus laborieuse concerne, d'une part, le fait de rendre explicite la connaissance cachée du praticien et, d'une autre part, la rendre claire et concrète afin qu'elle puisse être comprise et modifiée *par* et *en* groupe. Nommer pour **interpréter** ces nouvelles idées est un moyen pour qu'elles soient matérialisées (Bontis et al., 2002) et expliquées tant à soi-même qu'aux autres (Crossan et Berdrow, 2003). Pour passer à la phase de l'interprétation, c'est-à-dire, quand le praticien cherche à interpréter et expliquer ses intuitions au groupe, plusieurs auteurs voient dans les métaphores un outil de réflexion vraiment efficace pour concrétiser les idées, afin de passer de **l'intuition vers l'interprétation** (Tikkamäki et al., 2016 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Crossan et al., 1999).

Enfin, d'un point de la réflexivité, celle-ci peut être considérée comme un processus délibéré d'exploration et d'enquête introspective, où l'on prend conscience des nos propres barrières qui influencent notre pensée et comportement afin de dégager une prise de conscience de nos propos savoirs intuitifs (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 80).

B. DE L'INTERPRÉTATION À L'INTÉGRATION

Pour développer et mettre à l'épreuve des nouvelles idées ou intuitions, « l'individu a besoin du collectif. C'est la phase dans laquelle l'expérience est réinterprétée par l'individu et le groupe » (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 80). Le dialogue ouvert est une pratique

d'enquête collaborative, un élément facilitant la réflexivité et l'apprentissage, qui vise à exposer les constructions de sens sur la base desquelles les membres pensent et agissent, créant ainsi une compréhension partagée (Clouder, 2000 ; Bohm, 1990). Il vise également à interroger collectivement les hypothèses établies (Vince 2002). Vince (1998, dans Hilden et Tikkamäki, 2013 : 81) suggère que le dialogue est déjà nécessaire dans la phase 1 (intuition et interprétation), car ce n'est que par le dialogue que l'individu peut comprendre la réalité sociale qui, au bout du compte, façonne également l'expérience individuelle.

Selon Crossan et al., l'**interprétation** est considérée comme une activité sociale qui consiste à développer les « cartes cognitives », à nommer l'expérience et à lui donner un sens (1999 : 528). Dans cette phase d'interprétation et d'intégration, l'individu et le collectif tentent de clarifier l'idée émise afin de l'articuler pour faire du sens, développer un langage commun et trouver une compréhension partagée (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 81).

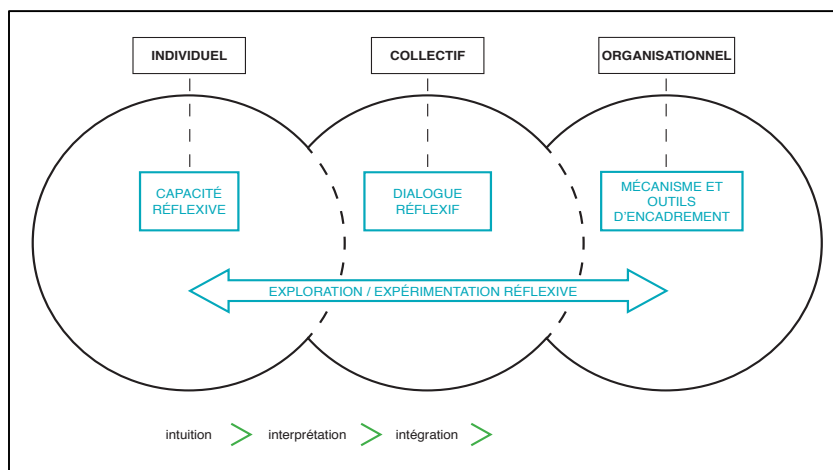


Figure 21 : L'interprétation et l'intégration

En ce qui concerne l'**intégration**, elle est une action qui permet aux membres et à l'équipe d'ajuster et modifier les pratiques face aux nouvelles idées émergentes ou aux nouvelles connaissances acquises des explorations (Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Crossan et al., 1999). Ces avenues retenues s'insèrent de la complexité de la pratique en vigueur et viennent nourrir la compréhension des actions en cours et celles à réaliser (ibid., 2013 ; ibid., 1999). Du point de vue de la pratique, l'interprétation et l'intégration peuvent se produire autant d'une manière formelle qu'informelle : situations de résolution de

problèmes, réunions stratégiques, rencontres d'équipe ; conversation entre collègues, etc. « discussions de couloir » avec des collègues (*ibid.*2013 ; *ibid.* 1999).

Dans l'objectif d'installer une pratique réflexive organisationnelle, Hilden et Tikkamaäki (2013 : 81) et Crossan et al. (1999 : 528) soutiennent que l'organisation gagnerait à rendre le processus d'intégration formel et intégré dans le système et la structure de l'organisation pour arriver à la phase de l'institutionnalisation.

C. DE L'INTÉGRATION À L'INSTITUTIONNALISATION

Dans la littérature il est reconnu que les procédures et les structures de l'organisation jouent un rôle important pour influencer la culture organisationnelle et, en conséquence, les procédures, les pratiques et les perceptions de ses membres (Pekkola et al., 2015; Saunila et al., 2015). Le processus d'**institutionnalisation** fait référence aux connaissances acquises et reconnues, tant au niveau individuel que collectif, qui s'insèrent formellement dans la structure, les systèmes et les procédures de l'organisation (Crossan et al., 1999 : 529). Il est question par exemple des processus d'interaction et des modes de communication officiels de l'organisation.

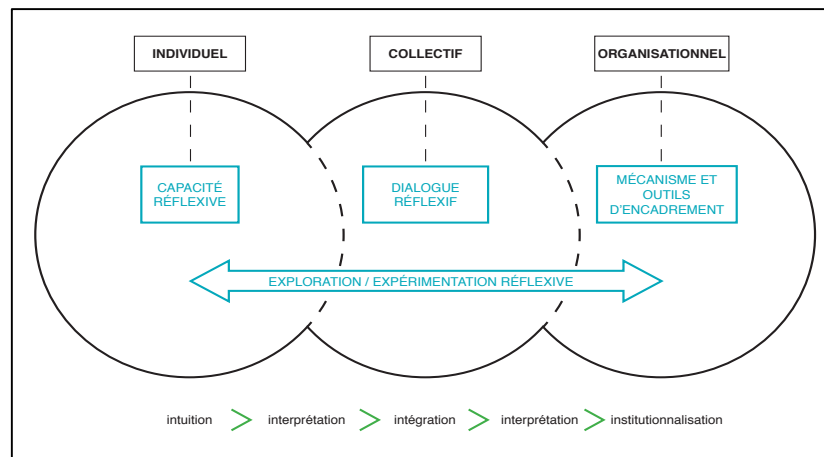


Figure 2J : L'interprétation et l'institutionnalisation

Dans la phase de l'institutionnalisation, à travers ces processus d'interaction et des modes de communications, la mise en place des **mécanismes et outils d'encadrement** des pratiques de l'équipe peut venir soutenir ou renforcer de manière cohérente et délibérée la

posture réflexive. À cet effet, Hilden et Tikkamäki mettent en lumière le fait que le processus d'institutionnalisation exige de savoir comment les connaissances sont acquises et validées avant qu'elles ne deviennent officielles (2013 : 81). Les théories d'apprentissage expérientiel expliquent que ce processus se fait en passant de l'expérience à la réflexion jusqu'au test en action, pour enfin revenir à la réflexion sur la nouvelle expérience (Busco et Riccaboni, 2010). Cela demande aussi d'examiner comment les nouveaux processus et structure participent au questionnement critique collectif ou, au contraire, à reproduire les règles, les rôles et les routines déjà existants (Saunila et Ukko, 2015 ; Pekkola et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Un dernier point, encore relativement peu étudié, soulevé par Hilden et Tikkamäki, concerne les interprétations individuelles de la « réalité socialement partagée » au sein de l'organisation (2013 : 81). Ce point fait référence au fait qu'il est identifié que les systèmes de contrôle de gestion (*management control systems*), c'est-à-dire les outils et mécanismes qui rendent officiel certaines pratiques, avaient des significations différentes pour chacun des membres d'une organisation (Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Ahrens et Chapman, 2002). « Même le niveau organisationnel est vu et façonné selon l'individu qui l'interprète, ce qui affecte grandement notre jugement sur ce que sont réellement les règles et les routines » (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 81, traduction libre). À cet égard, Gherardi et Nicolini (2001) signalent que les pratiques organisationnelles sont dynamiques et en constant changement. Pour faire face à cette nature de l'organisation, les membres peuvent réévaluer et examiner la culture, les hypothèses et les valeurs présentes au sein de leur organisation à travers la réflexion critique (Nicolini et al., 2011, dans Hilden et Tikkamäki, 2013 : 81).

À la lumière de ce qui précède, le processus d'institutionnalisation des pratiques se nourrit des capacités réflexives de chacun de ses membres et de son équipe. Il semblerait que la création d'espaces de réflexion et de partage, ainsi que d'outils et des ressources nécessaires pour l'expérimentation de nouvelles idées émergentes, ils sont une condition essentielle pour encourager la pratique réflexive organisationnelle et récolter ses résultats (Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). À titre d'exemple, au niveau individu, les pratiques organisationnelles peuvent impliquer la prise de notes réfléchies par les praticiens (journal de bord individuel ou collectif), des bilans et retours sur l'expérience, etc. (Tikkamäki et al., 2016 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Du côté du collectif, l'organisation peut créer une communauté de pratique (autoformations et partage connaissances), des consultations avec des intervenants de l'extérieur, des

espaces pour réévaluer ou tester leurs idées et leurs connaissances et analyser certains rôles et actions, etc. (*ibid.*, 2016 ; *ibid.*, 2015 ; *ibid.*, 2013). Au niveau organisationnel, le partenariat avec d'autres acteurs et organisations du milieu peut encourager les échanges de bonnes pratiques et nouvelles connaissances, la réévaluation et la cocréation d'actions et projets (*ibid.*, 2016 ; *ibid.*, 2015 ; *ibid.*, 2013). Sous cet angle, les organisations peuvent être comprises comme des communautés d'apprentissage (Tikkamäki et al, 2016), où les processus d'intuition, d'interprétation, d'intégration et d'institutionnalisation se développent dans un contexte de participation, de coconstruction et de partage du savoir et de soutien et de réflexion collectifs (Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013).

Enfin, pour parler d'une pratique réflexive optimale, l'intégration de la réflexivité se produit dans la stratégie et les pratiques de travail actuelles, c'est-à-dire dans l'ensemble de la structure organisationnelle. En bref, encourager une culture de la pratique réflexive permet l'adoption d'un réel **travail réflexif**, et, conséquemment, à ce que celui-ci devienne un **savoir-être au sein de l'organisation** (Saunila et al., 2015 ; Pekkola et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Raelin, 2001).

Nous avons abordé les trois niveaux de l'organisation en développant la *capacité réflexive* au niveau individuel, le *dialogue réflexif* au collectif et les *mécanismes et outils d'encadrement* au niveau organisationnel. Aussi, nous avons précisé les trois phases qui expliquent le *flux exploration / exploitation réflexif* qui traverse les niveaux de l'organisation. Maintenant, il faut noter que les conditions de base et les trois phases de la pratique réflexive organisationnelle présentées se chevauchent dans le contexte de l'organisation de manière complexe. De ce fait, il nous reste à expliquer plus en détail les tensions possibles entre la ligne de l'exploration et celle de l'exploitation des apprentissages, celle-ci expliquée par Crossan et al. (1999), afin de comprendre davantage l'impact de la pratique réflexive pour l'organisation.

III. L'exploration et l'exploitation des apprentissages

L'apprentissage organisationnel est un processus dynamique qui se produit à travers le temps et les niveaux de l'organisation et se compose principalement de deux sous-processus : l'**exploration** et l'**exploitation** des connaissances (Crossan et al., 1999 : 532). Il existe une tension entre l'assimilation des nouveaux apprentissages (*feed forward*) et l'utilisation de ce qui a déjà été appris (*feedback*) (*ibid.*).

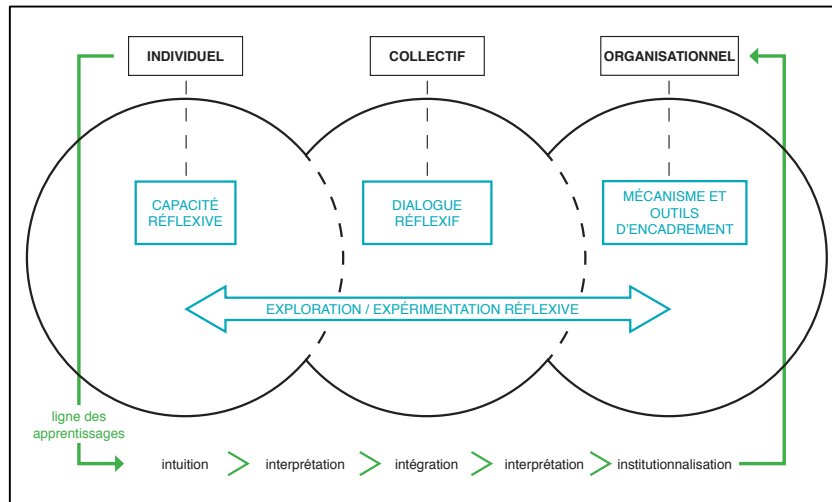


Figure 2K : Ligne de l'exploration (feed forward)

Dans la **ligne de l'exploration**, nous trouvons une première relation problématique : il s'agit du passage de l'**interprétation** à l'**intégration** (*feedforward*). C'est que ce dernier sollicite un transfert de l'apprentissage individuel vers le collectif. Dans un premier temps, cela implique que les individus doivent pouvoir communiquer par des mots et des actions leurs propres « cartes cognitives » (Crossan et al., 1999 : 532 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Étant donné que de « nombreux aspects de ces cartes cognitives sont tacites, leur communication nécessite d'un processus permettant de faire émerger et d'articuler les idées et les concepts qui les composent, l'objectif étant de rendre explicites les connaissances tacites » (Polanyi, 1967, dans Crossan et al., 1999 : 532, traduction libre). Le deuxième défi provient au moment de l'**interprétation collective** face aux idées partagées par l'individu en question. Rendre une chose explicite ne signifie pas forcément que sa compréhension sera partagée. Pour les auteurs, le véritable l'aboutissement d'une représentation partagée est la production d'une action cohérente et collective (1999 : 533). Diriger l'apprentissage à travers une action concrète, plutôt que de se concentrer sur les idées plus théoriques ou les concepts, peut fournir un transfert du savoir de manière plus pragmatique. Dans la perspective de l'apprentissage par l'expérience (Busco et Riccaboni, 2010), « l'action offre la possibilité de partager une expérience commune, ce qui peut aider à développer une compréhension partagée » (Crossan et al., 1999 : 533, traduction libre).

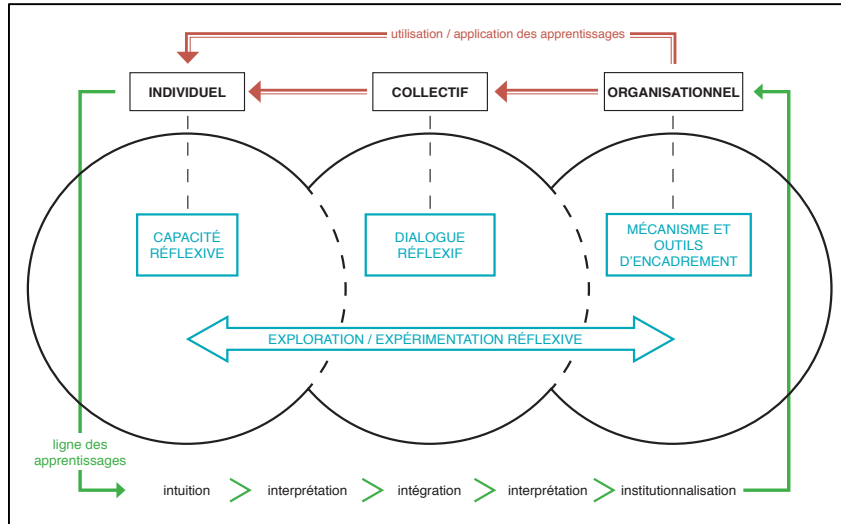


Figure 2L : Ligne de l'exploitation (feedback)

Dans la **ligne de l'exploitation**, la seconde relation problématique est celle de l'**institutionnalisation-intuition** (*feedback*). Crossan et al. (1999 : 533) nous mettent en garde, car institutionnaliser peut facilement chasser l'intuition. Sous le seul prétexte qu'il faut rentabiliser les investissements faits sur les outils ou mécanismes créés pour encadrer les pratiques, l'organisation peut adopter une position de résistance face au changement (*ibid.*) Souvent, la tension entre la création de nouveaux apprentissages et l'usage de ce qui a déjà été appris émerge du fait que les outils et mécanismes qui officialisent le cycle de l'apprentissage a été modelée de manière trop rigide, ce qui peut empêcher les espaces de création et l'entrée en valeur des nouvelles connaissances ou de façons de faire (Hilden et Tikkämaki, 2013). Par exemple, une structure d'organisation qui essaie de contrôler les échanges entre employés peut avoir un sérieux impact sur les interlocuteurs et sur l'apparition de nouvelles compréhensions communes. En conséquence, l'organisation aura une capacité limitée pour absorber les apprentissages et les individus peuvent développer des frustrations ou désenchanter vis-à-vis des propos de l'organisation (Crossan et al., 1999 ; 533).

Bien que l'on puisse être tentés d'arrimer l'apprentissage organisationnel uniquement au processus d'exploration (développer de nouvelles connaissances), il faut parvenir à reconnaître que le processus du retour d'information fournit le moyen d'exploiter ce qui a été appris (Crossan et Sorrenti, 1997). C'est pour cela qu'institutionnaliser le processus de l'exploration et de l'exploitation des apprentissages semble nécessaire pour récolter les

avantages continus de ce qui a déjà été appris (Tikkämaki et al., 2016 ; Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkämaki, 2013 ; Crossan et al., 1999).

À la lumière de la présentation du modèle sur les pratiques réflexives, nous avons été à même de constater que le défi fondamental d'une organisation qui cherche à produire des connaissances - ce qui semble être le cas de PE, puis qu'on cherche à créer de projets et produire un transfert des expériences réussies vers d'autres organisations et communautés - concerne les tensions possibles au sein du processus de l'apprentissage organisationnel soutenu par des pratiques réflexives. Identifier et gérer le dispositif de réflexivité, afin d'explorer quelles sont les conditions de base présentes à PE pour intégrer la réflexivité dans l'organisation et mettre en évidence les tensions ou les obstacles possibles, semble être un bon moyen pour analyser la pratique réflexive de PE. Les idées parviennent des individus et ceux-ci les partagent via un processus d'intégration et de dynamique de groupe à travers lesquels ils interagissent. La présence ou l'absence de ces espaces réflexifs est fortement susceptible de faciliter ou d'inhiber l'apprentissage organisationnel. Et de nombreux autres facteurs pourraient faciliter ou inhiber ce processus de la pratique réflexive et de l'apprentissage. À cet effet, nous avons constaté que la littérature présente des éléments facilitant l'implantation de la réflexivité, mais seulement sous forme des catégories larges et prescriptives. Les propositions prennent alors l'allure d'une séquence d'actions ou procédures à réaliser (tenir un journal de bord, s'étudier soi-même, s'engager dans le dialogue, tenir de groupes de discussion, construire un système de contrôle de la gestion, etc.) sans préciser concrètement sur quoi intervenir ou en identifiant les sources des obstacles possibles à la pratique réflexive.

2.3. LE DISPOSITIF COMME OUTIL CONCEPTUEL

Il existe un intérêt grandissant dans les techniques managériales en ce qui concerne le rôle du travail réflexif des professionnels (Bonnet et Barth, 2017), mais celles-ci éprouvent des difficultés à intégrer la réflexivité aux dimensions organisationnelles (Tikkamäki et al., 2016).

Dans le cadre de notre étude de cas, nous souhaitons identifier (cartographier) de manière émergente les éléments qui, ensemble, et pas nécessairement de manière cohérente, participent directement ou indirectement à la pratique réflexive de *Parole d'excluEs*.

Des études sur le rôle des systèmes de contrôle de gestion (*Management Control Systems*) (Saunila et al., 2015 ; Pekkola et al., 2015 ; Malmi et Brown, 2008) soulignent que le contexte et les procédures que l'organisation met en place influencent la culture et le comportement des employés. De ce fait, si l'organisation oriente ses outils et ses mécanismes pour qu'ils encouragent la réflexivité de manière holistique, les employés adopteraient en principe un travail réflexif (Bonnet et Barth, 2017 ; Fronty, 2017 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Dans un tel cas, la mise en place par l'organisation d'un dispositif pour la pratique réflexive pourrait représenter un premier pas vers cette direction.

Dans les cas de Parole d'excluEs, les membres de l'équipe se posent des questions : est-ce qu'ils font des actions pertinentes pour le milieu ? Est-ce qu'ils proposent des solutions adaptées à la réalité des personnes concernées ? Est-ce qu'ils interagissent entre eux d'une façon efficace et éclairée ? Est-ce qu'ils peuvent améliorer certaines pratiques actuelles ? etc. Ces questions réflexives sont contenues dans la question de recherche principale : comment une organisation peut-elle se donner les moyens pour développer et pratiquer la réflexivité dans tous ses niveaux ?

Dans cette optique, notre étude répond à la volonté de Parole d'excluEs de faire un « état des lieux » de leur pratique réflexive, avec l'objectif d'apporter une vision d'ensemble plus claire et de voir comment bonifier les pratiques actuelles. Mais d'abord, pour ce faire, nous devons identifier quels sont les éléments qui constituent une telle pratique et comment nous pouvons les organiser ensemble. À cet effet, le concept de *dispositif* mérite un arrêt pour voir en quoi il pourrait nous aider à mieux comprendre et gérer les pratiques réflexives au sein d'une organisation.

I. Qu'est-ce qu'un dispositif ?²

Bien que l'origine du terme remonte au Moyen-Âge (Raffnsøe, 2008), le terme a été repris et répandu par Michel Foucault au courant des années 1970 (Beuscart et Peerbaye, 2006). Dans les dictionnaires d'usage commun, on nous propose trois significations distinctes de la notion de « dispositif », selon le contexte dans lequel il est mobilisé : (1) dans un contexte juridique : c'est la partie opérationnelle de la sentence (ou de la loi), qui décide et dispose; (2) une signification technique : la manière dont sont assemblés les pièces d'un appareil ou d'un mécanisme, et, par extension, le mécanisme lui-même et

² Nous tenons à remercier notre collègue Constance Bassouls pour sa contribution bibliographique sur le concept de « dispositif ».

l'impact de ce dernier sur son entourage ; et (3) une signification militaire : c'est l'ensemble des moyens et mesures déployés pour arriver à une fin (Agamben, 2007 ; Raffnsøe, 2008). À ces trois significations, Beuscart et Peerbaye (2006), rappellent également l'idée que le dispositif présente un aspect stratégique et déterministe (influence ce qui lui est lié), comme un mécanisme ou outil qui s'adapte (et s'approprie à la fois) aux résultats obtenus.

Chacune de ces significations, d'une certaine manière, elles participent à l'usage qu'en fait Foucault (Agamben, 2007). Toutefois le terme reste flou, même dans la proposition de ce dernier (Foucault, 1994 [1977] : 299) :

« [c'est] un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, moraux, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] par dispositif, j'entends une sorte – disons- de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante... j'ai dit que le dispositif était de nature stratégique, ce qui suppose qu'il agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapport de force supportant des types de savoir, et supportés par eux ».

En d'autres mots : (1) il s'agit d'un ensemble hétérogène qui englobe chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est **le réseau** qui s'établit **entre ces éléments** ; (2) Le dispositif a toujours **une fonction stratégique concrète** et s'inscrit toujours dans **une relation de pouvoir** ; et (3) Comme tel, il **résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir** (Agamben 2007 :10-11).

Le dispositif, tel que le conçoit Foucault, est une formation historique spécifique issue du jeu de ces différents éléments hétérogènes. L'auteur distingue deux aspects majeurs dans la genèse des dispositifs : un dispositif se met d'abord en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », mais souvent aussi pour « répondre à une urgence »

(Foucault, 1994 [1977]). Toutefois, l'une des caractéristiques des plus importantes du dispositif est qu'il dépasse l'intention et la vision qui a conduit à sa mise en place. C'est-à-dire, le dispositif se maintient au-delà de l'objectif stratégique initial, par un double processus de « surdétermination fonctionnelle » : chaque effet engendré par le dispositif, qu'il soit positif ou négatif, voulu ou non voulu, vient appeler à un réajustement des éléments hétérogènes, et, en conséquence, alimenter une perpétuelle adaptation stratégique (*ibid.*). Le même dispositif se trouve remobilisé pour gérer les effets qu'il a lui-même produits (Beuscart et Ashveen, 2006).

Également, dans la stratégie de Foucault, les dispositifs sont considérés comme des « catégories générales » : « ils ne correspondent pas à telle ou telle mesure de police, à telle ou telle technologie de pouvoir, ni encore moins à une généralité obtenue par abstraction, mais bien plutôt [au] réseau qui existe entre ces éléments » (dans Agamben 2007 : 18). De ce fait, le terme dispositif nomme ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être. C'est pourquoi les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet (*ibid.* : 27), sans lequel le dispositif ne saurait fonctionner comme dispositif de gouvernement, mais se réduit à un pur exercice de violence (*ibid.* : 41-42).

En d'autres termes, le dispositif se nourrit alors de la subjectivation, de son appropriation par les individus. Foucault a ainsi montré comment à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, on arrive à la création de corps dociles, mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus même de leur assujettissement (Foucault, 1994 [1977]). Le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations, et c'est pour quoi il est aussi une machine de gouvernement » (Agamben, 2007 : 42). Par extension, le dispositif devient aussi un outil pour le management. À ce stade, il convient cependant de garder à l'esprit que même chez Foucault, le dispositif n'est pas uniquement envisagé comme *mécanique*, répressive ou contraignante. Ce malentendu est probablement dû en partie au fait des analyses que Foucault consacre au contrôle social dans ses ouvrages (Deleuze, 1987).

Un autre élément à prendre en considération de la vision de Foucault est qu'il décrit l'action des dispositifs dans des environnements fermés et principalement stables. Sur ce point, Deleuze (1987) et Agamben (2007) rapportent le fait que les dispositifs évoluent et qu'il y a une correspondance entre le développement infini des dispositifs et le développement infini des processus de subjectivation. En ce sens, en rapport avec la diversification des analyses portant sur le concept de dispositif, Beuscart et Peerbaye

(2006) présentent un répertoire d'études qui utilisent la notion le dispositif comme outil d'analyse et selon trois catégories : (1) les études qui renvoient les analyses de Foucault ; (2) celles qui examinent la place des moyens matériels, techniques et symboliques dans la coordination des activités humaines ; et (3) les recherches qui portent sur la capacité des dispositifs à recomposer les pratiques et les espaces pour renégocier les changements qui s'ouvrent aux acteurs. Notre étude s'insère entre les deux dernières catégories.

Toutefois, la force de l'analyse foucauldienne est d'avoir pointé, à travers la notion de dispositif, le rôle indispensable des **réseaux d'éléments hétérogènes** dans la production des savoirs, des relations de pouvoir, des subjectivités (Beuscart et Peerbaye, 2006).

Enfin, la version actuelle de dispositif nous propose alors de comprendre le terme comme étant une composition de pratiques, de savoirs, de règles, d'institutions qui possèdent la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les comportements, les actions et les pensées des hommes, dans un sens qui cherche à être utile ou avantageux (Raffnsøe, 2008 ; Agamben, 2007).

Finalement, les dispositifs apparaissent non seulement comme des espaces de coordination entre des acteurs étant déjà organisés, mais bien plus comme la *fabrique* même des acteurs, ainsi que le lieu où s'éprouvent leurs qualités (Beuscart et Peerbaye, 2006 : 10). Avec un tel éclairage, la question est de savoir quels types de sujets produisent les pratiques réflexives ?

Du point de vue de l'organisation, une analyse à travers le dispositif présente plusieurs points intéressants. Il permet de : (1) articuler et faire tenir un ensemble d'objectifs stratégiques hétérogènes ; (2) construire un espace ouvert et indéterminé : permettant le jeu des discussions et des espaces de parole ; et (3) participer potentiellement à transformer les relations au sein de l'équipe et de les rendre plus solidaires à travers les échanges plus transparents qu'il permet.

Dans le cadre de notre recherche, la notion de dispositif vient nous aider à organiser et cartographier un ensemble d'outils et de pratiques. Son utilisation ne se fait pas en vertu d'une quelconque intention d'efficacité managériale visée par le dispositif, mais plutôt pour faire émerger davantage chez les membres de l'équipe une réelle prise de conscience quant à ses propres pratiques actuelles. Cette augmentation de la transparence pourrait aider à mieux saisir et penser les subjectivités que leur propre dispositif produit et encourage.

Ici, avant de présenter le chapitre sur les fondements méthodologiques, nous rappelons que l'objectif de la recherche n'est pas de prescrire un *modèle idéal-type*, mais plutôt de documenter comment la pratique de la réflexivité se matérialise dans le contexte de PE. Dans ce sens, la recherche présente comment la réflexivité se concrétise dans les pratiques de l'équipe à partir de la représentation que ces derniers se font. C'est-à-dire, on tient compte de comment l'équipe réfléchit à comment ils s'y prennent. Les membres de l'équipe expliquent ce qui aide, ce qui aide moins ou ce qu'ils souhaitent faire différemment en ce qui concerne les pratiques réflexives actuelles. Le cadre d'analyse que nous venons d'exposer procure un modèle d'analyse à trois niveaux qui confère un regard holistique sur les éléments présents dans les données. Cela nous permettra de mieux cibler comment ils contribuent à une réflexivité individuelle, collective ou organisationnelle de la pratique réflexive de PE.

Chapitre 3 : Les Fondements Méthodologiques

Ce chapitre expose les fondements méthodologiques qui soutiennent l'étude. Nous présentons la perspective qualitative générale de l'étude, ainsi que la posture méthodologique du chercheur. Ensuite, nous expliquons la collecte de données et les procédés utilisés pour le traitement et l'analyse de ces dernières. Enfin, nous soulignons les limites de la recherche.

3.1. LA POSTURE MÉTHODOLOGIQUE³

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons eu recours à une méthodologie de nature qualitative. L'approche qualitative est appropriée pour les études exploratoires, explicatives et/ou descriptives, de même que pour l'étude de phénomènes rares, nouveaux ou peu étudiés, puisqu'elle permet au chercheur de comprendre une situation en profondeur (Miller et al., 2004 ; Yin, 2009). D'ailleurs, contrairement à la méthode quantitative, la recherche qualitative permet de comprendre la réalité telle que vécue par les sujets et de mettre l'accent sur le point de vue intérieur du phénomène étudié pour en approfondir la compréhension (Yin, 2009 ; Ghasarian et al., 2002). Par la nature exploratoire de la recherche, cette méthode a été adaptée pour capter les perceptions des acteurs. De plus, la démarche qualitative exploratoire offre un autre avantage, celui de la flexibilité. En effet, elle permet de s'adapter au terrain de recherche tout en offrant la possibilité de répondre à de nouvelles pistes de recherche, si celles-ci se présentent (Miller et al., 2004).

Ainsi, l'étude de cas semble parfaitement convenir à ce type de recherche exploratoire, car elle permet d'entrer en profondeur dans un phénomène social contemporain et où le chercheur a très peu de contrôle sur les événements (Yin, 2009).

L'étude est réalisée en collaboration avec l'Incubateur universitaire de *Parole d'excluEs* (IUPE). L'IUPE assume un rôle de recherche et documentation des pratiques et projets, ainsi que de développement et de production des savoirs pour participer à la coconstruction des

³ Cette section est inspirée par les fondements méthodologiques de l'IUPE.

projets, modèles et pratiques au sein de l'organisation de PE (Heck, 2017). Un des rôles de l'IUPE justement est de participer à accroître la capacité réflexive au sein de l'équipe, des partenaires et des citoyens (ibid., 2017 : 8). Voici comment la codirectrice de l'IUPE a présenté notre collaboration à l'équipe lors du premier groupe de discussion sur les pratiques réflexives :

« Un mot de complément. On mentionne souvent le mot « réflexivité » à PE [mais il y a] beaucoup de questions par rapport à la réflexivité. Comment on le fait ? [...] j'avais identifié plein de recherches qui contribuent à une meilleure réflexivité, mais c'est quelque chose qu'on n'a pas assez creusé. D'où l'idée de projet de recherche de Jose. L'idée ce n'est pas de faire un examen pour voir si on sait c'est que ça veut dire la réflexivité. La réflexivité est un champ de pratique. Donc, aujourd'hui, l'objectif est de voir où est-ce qu'on en est à présent et voir ce que ça veut dire pour vous [l'équipe]. Donc, on veut savoir pour chacun de vous ça veut dire quoi. C'est le point de départ et c'est à partir de là que Jose va construire ce sujet-là, puis, peut-être, à partir de nos souhaits aussi amener des pistes pour renforcer ce volet-là. » (GD1, 8mai 2018).

En ce sens, la recherche consiste à faire une étude de l'état de la réflexivité et documenter les éléments qui composent les pratiques actuelles à ce sujet au sein de l'organisation. Pour accomplir cela, en nous inspirant de la démarche de l'IUPE, notre posture méthodologique jumèle principalement trois approches : l'approche ethnographique, la recherche partenariale et la recherche-action. D'une part, ce choix complexe confirme notre fort désir d'accorder une place aux personnes concernées par l'objet de la recherche – équipe de travail et gestionnaires - et de théoriser à partir de la pratique. D'une autre part, cette combinaison méthodologique permet de s'orienter dans l'exploration et de viser à « faire sens » plutôt qu'à « donner preuve » d'un type de gestion qui sort des formes conventionnelles. Voici un aperçu de diverses approches mobilisées pour l'étude.

I. L'approche ethnographique

Le premier fondement méthodologique de notre étude s'inspire de la démarche ethnographique. En dépit de l'existence de nombreux textes qui font référence à des techniques de terrain, la pratique ethnographique, toujours empirique et expérimentale, ne

connaît aucune recette (Ghasarian et al., 2002). L'anthropologue sait en fait intimement que son travail repose largement sur des ajustements personnels continus aux circonstances : « Les mauvaises pistes, les impasses, les détours foisonnent et les destinations du chercheur ne sont pas toujours celles qu'il a envisagées au départ » (ibid., 2002 : 8).

Cette démarche implique une participation importante de la part du chercheur dans le milieu qu'il étudie, investissant de longues périodes sur le terrain pour expérimenter et comprendre un phénomène ou une organisation de « l'intérieur » (Olivier de Sardan, 1995, dans Heck et al., 2015 : 35). Au moyen de « l'observation participante », approche développée par l'anthropologue Malinowski (1922, dans Heck et al., 2015 : 35), et de l'interaction avec les acteurs concernés dans de contextes formels et informels, la profondeur de la connaissance d'un phénomène social se construit au fil de la vie quotidienne, en immersion dans le milieu ou l'organisation en question. Comme le souligne Heck (2008, dans Heck et al., 2015 : 35), les personnes adaptent leurs discours selon le contexte d'énonciation et peuvent s'exprimer différemment sur un sujet, selon le lieu, les personnes présentes, etc. L'approche ethnographique permet d'établir de liens de confiance avec ses interlocuteurs, élément pouvant contribuer ainsi à accéder à une meilleure qualité de données. De plus, l'ethnographie comme processus suggère la prise en compte de la connexion entre les activités qui ont lieu pendant (et avant) la recherche et les principes et procédures employées pour en rendre compte (Ghasarian et al., 2002).

L'approche ethnographique nous semble une méthode très efficace pour étudier les organisations ; permettant de mieux observer et comprendre le regard que posent les individus et les groupes, comment ils constituent et interprètent dans leurs interactions quotidiennes l'organisation et la société dans laquelle ils s'insèrent (*ibid.*). D'une part, cela explique le fait que nous ayons consacré une longue période (huit mois) à la familiarisation, l'exploration et l'observation participante au sein de l'organisation avant de mettre en place un design de recherche stable et de passer à la phase de la collecte de données. À cet effet, il faut noter que la collecte de données s'est finalement produite à travers uniquement des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussions. En conséquence, l'approche ethnographique nous a servi comme démarche pour encadrer la période d'itération entre la familiarisation et la collecte de données. Dans la section « les étapes de l'étude », nous précisons plus en détail à ce sujet. Ainsi, tel que le proposent Ghasarian et al., il est à noter que la recherche ne peut pas être complètement maîtrisée et, dans un tel

cas, un seul principe guide la démarche ethnographique : celui du « respect des personnes concernées et étudiées » (2002 : 8).

Enfin, ce choix reflète aussi avec fidélité l'attitude et l'engagement dont nous portons à la recherche, la façon dont nous construisons nos interprétations et tirons de conclusions vis-à-vis le terrain, les interactions et les données.

II. La recherche partenariale et la coconstruction

En contraste au modèle académique conventionnel de production de savoir d'ordre plus théorique, la recherche partenariale reconnaît l'apport des divers acteurs concernés par une étude (intervenants, citoyens, patients, équipe de travail, organisations, etc.) (Heck et al., 2015). Cette approche, qui présente des affinités avec la recherche intervention, propose un engagement de la part des chercheurs dans les milieux de vie et/ou contextes étudiés. L'idée est d'encourager la rencontre entre le savoir universitaire des chercheurs et le savoir expérientiel des acteurs avec l'objectif de produire de connaissances (Fontan et René, 2014 : 101). C'est la volonté de créer un « rapprochement des savoirs » qu'inscrit l'étude dans le courant de la recherche partenariale.

L'approche du **croisement des savoirs**, inspirée du mouvement ATD Quart Monde, est un processus de coconstruction de la connaissance qui amène les personnes qui y participent à « s'exposer au savoir et à l'expérience de l'autre [...] L'enjeu n'est pas seulement une meilleure compréhension réciproque, mais également la mise en œuvre d'une démarche permanente de démocratie participative au sein de laquelle les personnes en situation de pauvreté seraient acteurs à part entière » (ATD Quart Monde, 2006 : 4).

Une manière de s'assurer que les savoirs développés seront utiles aux gestionnaires ou à l'équipe de l'organisation est que ces savoirs soient coconstruits par le chercheur et les membres de l'organisation (Avenier et Schmitt, 2007). Dans le cas de notre étude, la **coconstruction de connaissance** se réalise progressivement au cours des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion autour de l'expérience de l'équipe face aux pratiques réflexives. Les savoirs ainsi élaborés ont plus de chance d'être en rapport avec les problématiques vécues et leurs expériences. Cette manière de procéder marque une différence notable avec les méthodes d'investigation qui s'inscrivent dans une conception positiviste de la connaissance.

« La coconstruction peut s'effectuer dans le cadre d'études de cas au sein d'une organisation, en combinant entretiens semi-directifs, récits de pratiques et d'expériences, observations des pratiques, etc. ou dans le cadre de recherche-intervention ou autres sortes de recherche collaboratives » (Avenier et Schmitt, 2007 : 28). Dans le cas de la présente recherche, la coconstruction s'insère dans le cadre d'une recherche-action.

III. La recherche-action

Le troisième fondement de notre posture méthodologique est que notre étude s'inscrit dans le courant de la recherche-action. Partant du postulat que c'est par l'action et la pratique que l'on peut générer de connaissances scientifiques susceptibles d'être utiles pour comprendre et changer les réalités des individus et des communautés, la recherche-action se veut une approche pragmatique (Anadon et Savoie-Zajc, 2007).

Bargal et al. (1992) synthétisent de la façon suivante les caractéristiques de la recherche-action :

« (1) un processus cyclique de planification, d'action et d'observation en vue d'évaluer les résultats; (2) la rétroaction des résultats de la recherche à tous les groupes d'intérêts impliqués; (3) la coopération entre les chercheurs, les praticiens et autres partenaires du début à la fin du processus de recherche; (4) l'application et respect des principes qui gouvernent la prise de décision en groupe; (5) la prise en compte des différences dans les systèmes de valeurs et les structures de pouvoir des parties impliquées; (6) l'utilisation de la recherche-action pour simultanément résoudre un problème et générer des connaissances nouvelles » (dans Roy et Prévost, 2013 : 131).

Ces caractéristiques de la recherche-action comportent des implications qui la distinguent nettement de la recherche traditionnelle. C'est pourquoi nous aimerions souligner davantage les caractéristiques le plus marquantes de cette méthodologie.

A. DIMENSIONS DE LA RECHERCHE-ACTION

En premier lieu, la recherche-action est réalisée **avec les personnes concernées** plutôt que sur elles (Reason et Bradbury, 2008). Dans la recherche-action, les personnes concernées ne font pas figure des sujets ou d'objets d'étude, mais bien d'acteurs actifs

dans la réalité. Ils sont des **cochercheurs** animés par les mêmes préoccupations que les chercheurs. Ils veulent aussi comprendre un phénomène ou une problématique et agir pour changer la réalité qui les confronte (Roy et Prévost, 2013). Ce n'est pas uniquement dans l'objet de recherche que réside la possibilité de changement social (ou d'incrémenter le pouvoir d'agir des personnes concernées), mais aussi dans la manière de chercher à résoudre ensemble les problèmes rencontrés par les individus et la communauté concernée (Heck, René et Castonguay, 2015). Dans une recherche-action, la relation entre les chercheurs et les gens des milieux à l'étude est beaucoup plus égalitaire puisque ceux-ci mettent en collaboration leurs savoirs et compétences dans un même but : comprendre et résoudre dans l'action les problèmes qui les concernent et qui constituent l'objet de la recherche (Roy et Prévost, 2013). De ce fait, à leur tour, les chercheurs interviennent pour chercher à répondre aux besoins et aux préoccupations qu'ils partagent avec les personnes concernés par la recherche. Ils sont alors des « coacteurs » (ibid., 2013 : 132).

Toujours selon Roy et Prévost (2013), deux éléments influencent la nature de la recherche-action. D'une part, le degré de la participation des acteurs au processus de recherche et, d'une autre part, le niveau de proximité entre le chercheur et le système social qu'il essaie d'étudier. La constitution d'un groupe d'appartenance entre chercheurs et praticiens, ayant un but commun (la résolution d'un problème), malgré les différences de statuts et de rôles qui les distinguent, crée un contexte propice à l'adoption de nouvelles normes ou de nouvelles valeurs. Ceci permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain (Bargal et al., 1992, dans Roy et Prévost, 2013 : 131).

En somme, la participation des personnes concernées au processus de recherche-action est vue comme étant nécessaire, ce qui semble viser à générer de changements sociaux plus structurels et à produire l'émancipation des premiers concernés (Reason et Bradbury, 2008) en reconnaissant : (1) la capacité et la contribution de ces derniers à la connaissance ; (2) un partage plus équitable des savoirs entre les chercheurs et les acteurs concernés ; (3) le développement d'habiletés réflexives et d'outils pour l'action; et (4) le sentiment d'*empowerment* (Longtin, 2010 : 26). Dans le cas de notre recherche, les premiers concernés sont les membres de l'équipe de PE.

Une deuxième caractéristique fondamentale de la recherche-action est qu'elle **transforme le lien traditionnel entre la recherche et l'action**. En contraste avec la recherche traditionnelle qui trouve sa justification dans le besoin d'accroître le bagage théorique d'une discipline, en recherche-action la théorie supporte l'action ou, encore, émerge de

l'action (Reason et Bradbury, 2008 ; Roy et Prévost, 2013). Autrement dit, « la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses » (Roy et Prévost, 2013 : 132). La recherche-action s'est développée dans le domaine de l'éducation et comme voie alternative pour la génération de connaissances afin de comprendre et changer des systèmes organisationnels complexes (Pasmore, 2001 ; Lewin, 1948, 1951).

Troisièmement, le processus de **la recherche-action est cyclique** plutôt que linéaire (Roy et Prévost, 2013 : 134). D'une manière standard, le protocole de recherche conventionnel est de type hypothéticodéductif. Dans ce cadre, le chercheur prépare au préalable l'ensemble du cadre théorique et d'analyse, détermine les facteurs en cause dans lesquels il s'inscrit et établit une stratégie de collecte des informations requises pour confirmer ou infirmer ses hypothèses et répondre à sa question de recherche (Campenhoudt et Quivy, Raymond, 2011). En ce qui concerne la recherche-action, elle est **de nature inductive**. C'est à dire, le protocole de recherche est nécessairement ouvert et flexible, puis le cadre de réflexion s'appuie sur les bagages théoriques des coacteurs et de leur expérience : « Il s'enrichit, se précise ou se transforme au fur et à mesure que les cycles de « planification-action-réflexion » se succèdent » (Roy et Prévost, 2013 : 134). Sommairement, le cycle de la recherche-action peut être structuré comme suit : (1) on constate le problème : les personnes concernées partagent avec les chercheurs leurs préoccupations sur la situation donnée ; (2) on croise les savoirs : les coacteurs échangent sur leurs cadres de références et leurs expériences pour se donner une vue d'ensemble partagée de la situation afin d'envisager l'action ; (3) on développe une stratégie : les coacteurs planifient de solutions possibles qu'ils mettent à l'épreuve sur le terrain ; et, enfin (4) on revient sur l'expérience : on analyse et évalue de manière critique les actions et leurs résultats (Roy et Prévost, 2013 ; Reason et Bradbury, 2008; ATD Quart-Monde, 2006). Il est à noter que la dernière étape du cycle permet d'explicitier les connaissances acquises, de remarquer l'écart entre l'état actuel et la situation souhaitée, de réfléchir et planifier de nouvelles actions, d'agir à nouveau et de reprendre la réflexion pour susciter de nouveaux apprentissages et imaginer ce qui pourrait être encore fait pour améliorer les choses. Le cycle est repris jusqu'à ce que les parties prenantes considèrent que la problématique est suffisamment résolue et les apprentissages possibles réalisés.

Puisque l'**itération** est l'état naturel de la recherche-action, le **cadre méthodologique** suit aussi cette **logique d'ouverture et flexibilité**. Donc, il ne peut pas être trop fixe, trop déterminé, puisqu'il découle et se modifie assurément au courant des apprentissages

réalisés « dans l'action et la réflexion à chacune des **itérations des cycles d'investigation** » (Roy et Prévost, 2013 : 135). De ce fait, on pourrait constater que chaque recherche-action est un univers unique en soi. Encore, elle peut prendre différentes formes en fonction des intentions du groupe et des réalités du contexte, mais également selon la position du chercheur par rapport au contexte organisationnel étudié. Un chercheur qui essaie de s'insérer dans un contexte donné ne rencontre pas les mêmes enjeux et obstacles qu'un chercheur qui occupe déjà une position à l'intérieur d'une communauté (ibid.).

Pour terminer, selon Reason et Bradbury (2008), c'est la volonté d'envisager les choses autrement face à un obstacle et la motivation de changer le monde qui procure un **lien particulier entre les** personnes concernées et les chercheurs. C'est justement ce rapport dont les auteurs identifient comme étant l'intérêt de la recherche-action comme approche scientifique pour aborder avec succès les problématiques organisationnelles complexes (dans Roy et Prévost, 2013 : 148).

3.2. LES ÉTAPES DE L'ÉTUDE

I. Le choix de l'organisation

Notre approche méthodologique compte avec une part importante d'exploration, où le chercheur s'est permis un espace d'ambiguïté, un espace à explorer dans différentes directions. D'entrée de jeu, c'est la place de la réflexivité dans le domaine du management qui nous intéresse. Notre attention a été rapidement portée vers *Parole d'excluEs*, un cas montréalais qui semblait justement présenter les caractéristiques recherchées. À première vue, cette organisation vise l'émancipation des citoyens en situation d'exclusion et pauvreté, donc elle semble être probablement réflexive. Après la période d'exploration et de familiarisation au sein de *Parole d'excluEs*, nous avons constaté qu'effectivement ils soutenaient des pratiques réflexives. Tout le long de ce processus, nous nous sommes demandé comment aborder la notion de réflexivité dans le management. En parallèle, à mesure que nous décortiquions la revue de littérature, nous sommes arrivés au constat que ce sujet est peu exploité dans le domaine des sciences de la gestion. Nous avons compris rapidement que le sujet présentait un fort potentiel pour contribuer aux discussions portant sur la réflexivité, tant au niveau théorique que pratique.

II. Le temps d'exploration

La période avant la collecte de données est aussi importante à comprendre que la collecte elle-même, car cela explique la démarche et la posture méthodologique du chercheur et reflète aussi la manière dont l'organisation à l'étude collabore avec ses partenaires. Sommairement, dans les prochaines lignes, nous expliquons les étapes qui soutiennent la collecte de données.

Une première prise de contact avec *Parole d'excluEs* s'effectue en juin 2017. L'objectif est d'évaluer deux éléments. D'une part, il faut voir si l'organisation est réceptive à l'idée de participer à une recherche dans le cadre d'un projet de mémoire. D'une autre part, le chercheur doit confirmer son intuition sur le terrain, à savoir si l'organisation correspond, d'un point de vue de la théorie critique du management, à la notion de « micro-émancipation ». Pour ce faire, le chercheur passe une période de familiarisation et d'observation participante de huit mois sur le terrain. Cela comprend diverses étapes que nous allons expliquer par la suite :



Tableau 3A : étapes de la recherche

III. Période de familiarisation : le rôle de participant

Entre juillet et décembre 2017, avec l'accord de la direction et en adoptant une approche ethnographique, nous nous engageons dans l'organisation en tant que participant-observateur dans une diversité d'activités afin de comprendre leur univers et faire connaissance avec les membres de l'équipe. La première étape consiste à nous approprier les documents publics écrits par l'IUPE, notamment *l'Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du Nord-Est de Montréal-Nord* (Heck et al., 2015) et *le bilan d'activité 2013-2017 de recherche interne de PE* (Heck, 2017), lesquels développent entre autres sur le contexte socioculturel, la vision et la mission de *Parole d'excluEs*, ainsi que la démarche de recherche de l'IUPE. L'organisation nous accorde la possibilité d'assister aux multiples réunions (sans les documenter) : réunions hebdomadaires d'équipe, certaines réunions de l'IUPE, réunions pour la logistique pour les activités à venir, etc. À mesure que nous nous intégrons dans l'équipe, nous coopérons à plusieurs événements marquants. D'une part, à l'Assemblée générale annuelle (AGA, 17 septembre 2017) et au 5^e Rendez-vous sur l'alimentation (24 novembre 2017) ; nous contribuons à la logistique et à d'autres tâches diverses, dont celle d'animer une table de discussion sur les enjeux de sécurité alimentaire à Montréal, par exemple. À la fin de cette période, notre rapprochement avec l'équipe se confirme.

IV. Préparation de la recherche en action

De janvier 2018 à mars 2018, nous assistons à une réunion de planification stratégique annuelle de l'organisation (30 janvier 2018) et à multiples autres activités d'équipe durant l'année 2017-2018. Toutefois, c'est lorsque nous collaborons à deux réunions entre le Conseil d'administration (CA), le comité de coordonnateurs (CoCo) et l'équipe de l'IUPE que le sujet de notre recherche émerge : la réflexivité pratiquée en collectif. Ce moment nous marque par la dynamique collaborative que nous y découvrons. Durant ces deux rencontres CA-CoCo-IUPE (17 janvier et 27 février 2018), nous avons eu l'autorisation du CA et de la coordination générale d'agir en tant que secrétaire pour produire deux procès-verbaux et assurer une partie de la logistique des rencontres. Cette expérience donne une direction quant à notre sujet de recherche et nous explorons les possibles approches méthodologiques qui nous inspirent et le thème de la réflexivité au sein d'une organisation. En parallèle, nous commençons la demande de certificat d'éthique et entamons

l'élaboration des instruments de collecte de données.

V. Concrétisation du sujet : la question de recherche

D'avril à juin 2018, parallèlement à notre participation au sein de l'organisation, nous étudions davantage la littérature sur la théorie critique en management et sur la notion de réflexivité. Au mois de mars 2018, la codirectrice de l'IUPE nous demande de contribuer à documenter une série de formations (au total six jours, entre le 9 mars et 18 mai 2018) sur **le développement du pouvoir d'agir**⁴ (DPA). Cela s'avère un moment clé pour notre étude. D'une part, les **formations DPA** permettent d'asseoir la confiance que l'équipe accorde au chercheur, étant donné la confidentialité de l'information partagée. D'autre part, c'est dans le contexte de ces formations, où l'équipe s'est mise à discuter de manière réflexive et ouvertement sur ses pratiques et sur l'organisation, que nous décidons d'orienter la recherche sur les expériences des membres de l'équipe (savoir expérientiel) face à la réflexivité collective. Nous concrétisons davantage notre souhait d'accéder au « monde du participant » à partir de la pratique et plutôt éviter un mémoire orienté sur des conceptions purement théoriques.

Au fur et à mesure des lectures et des rencontres avec l'équipe de PE, le sujet de recherche se concrétise : la réflexivité est une pratique, ou une posture, qui peut se faire collectivement et venir bonifier les pratiques des organisations de type « émancipatrices ».

En discutant avec la coordonnatrice de la recherche et le développement (R&D) de Parole d'*excluEs* (aussi codirectrice de l'IUPE), nous constatons que notre étude peut ainsi participer à l'un de ses mandats : celui d'accroître la réflexivité au sein de l'équipe, des partenaires et des citoyens. Donc, c'est dans cette optique, en accord avec la coordination de l'IUPE, que nous proposons à la coordination générale et au CA de travailler sur la question de départ suivante : comment pouvons-nous mettre en pratique la réflexivité au sein de l'organisation ?

À l'étape initiale de la recherche, toujours en partenariat avec l'IUPE, cinq autres sous-questions sont co-élaborées et identifiées comme étant précédentes à la question principale : (1) au sein de l'équipe, qu'est-ce qu'on comprend par réflexivité ? ; (2) Qu'est-ce

⁴ La formation est donnée par le psychosociologue Yann Le Bossé, chercheur collaborateur de l'IUPE (*La contribution de l'initiative de Parole d'excluEs au développement du pouvoir d'agir individuel et collectif des citoyens du quartier Nord-est de Montréal-Nord, rapport de recherche, novembre 2017*) et auteur du livre « Soutenir sans prescrire » aux éditions ARDIS, 2016.

qu'on fait déjà à PE comme pratique réflexive ? ; (3) Qu'est-ce qui aide ? Et, qu'est-ce qui n'est pas là ? ; (4) Qu'est-ce que les acteurs concernés suggèrent pour l'améliorer ? ; (5) Quelles sont les conditions de base pour une telle pratique au niveau de l'organisation ?

En somme, cette immersion de type ethnographique et exploratoire nous permet d'acquérir une connaissance en profondeur du terrain. Cela s'avère très important pour mieux comprendre les défis rencontrés et les événements marquants que les membres mobilisent lors de la collecte de données. Le design de la recherche se concrétise, nous modifions les outils de collecte de données en conséquence, et commençons à organiser les groupes de discussion et les entrevues semi-dirigées.

VI. La conception du canevas de la recherche

Le processus de recherche débute généralement par la définition du canevas de la recherche. Mais, celui-ci ne peut jamais être considéré comme définitivement figé. Il continue d'évoluer tout le long du projet en fonction du déroulement des autres processus de l'étude (Reason et Bradbury, 2008). En même temps, le canevas lui-même influence les autres processus (Avenier et Schmitt, 2007). Voici un schéma de l'itération que le chercheur a suivi :

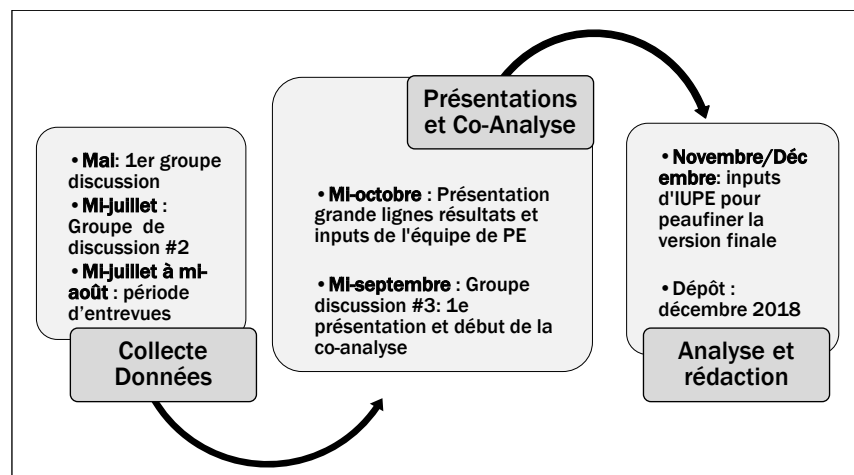


Tableau 3B : Design de la recherche

Une fois le canevas de la recherche provisoirement stabilisé, la collecte de données commence.

3.3. COLLECTE DE DONNÉES

I. Entretiens semi-directifs et groupes de discussion

La collecte de données comme telle s'étale sur cinq mois, soit de mai à septembre 2018. Un certificat d'éthique pour cette recherche est obtenu auprès de HEC Montréal en mars 2018. Sachant que nous désirons étudier un ample éventail d'éléments dispersés et hétérogènes et de perceptions au sein d'une même équipe, nous principaux instruments de recherche deviennent l'entretien semi-directif et les groupes de discussion. Effectivement, Campenhoudt et Quivy formulent que leur utilisation offre quelques avantages :

« Le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis. [...] La souplesse et la faible directivité du dispositif qui permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références : leur langage et leurs catégories mentales » (2011 : 172).

Ces outils de collecte de données sont particulièrement adaptés aux recherches qualitatives et exploratoires puisqu'ils permettent d'étudier un phénomène en profondeur, tout en donnant la possibilité au chercheur de s'adapter à son interlocuteur (ibid., 2011). Ainsi, l'entretien semi-dirigé donne accès à la façon de voir et de comprendre le monde de l'informateur et de recueillir des données précises et détaillées. De plus, les entretiens apportent des informations privilégiées et permettent d'approfondir la recherche en dévoilant des informations non accessibles via des données secondaires.

Nous choisissons ainsi un guide d'entretien semi-structuré pour nous donner l'opportunité de nous adapter aux circonstances et à l'informateur. Le guide d'entretien est composé de trois parties qui suivent de prime abord un ordre et encadrent principalement les cinq questions de départ et une série de sous-questions (voir Annexe : guide d'entretien). Le guide de discussion de groupe suit la même logique, à la différence que celui-ci présente quatre parties (voir annexe : guide groupe de discussion). Malgré cette division, il s'agit essentiellement de questions ouvertes qui peuvent varier dans l'ordre, permettant ainsi aux entretiens de se rapprocher d'une discussion. En effet, bien que le chercheur guide les discussions lors de l'entretien semi-directif ou des groupes, l'emploi de questions ouvertes offre un confort à l'interlocuteur, libre de s'exprimer comme il le souhaite sans devoir se résoudre à des choix de réponses préétablies. Cela permet donc de favoriser les échanges et d'accroître leurs richesses en permettant l'émergence de nouveaux thèmes que le chercheur pourra identifier lors de son analyse (Ibid., 2011).

Nous produisons un premier groupe de discussion (GD1, 8 mai 2018) pour explorer la compréhension des membres face à la notion de la réflexivité et expliquer les objectifs de la recherche à l'ensemble de l'équipe.

Ensuite, durant le mois de juin 2018, nous finalisons le design de recherche pour débiter les entrevues au mois de juillet 2018. Nous réalisons un total de six entretiens semi-dirigés. Deux aspects expliquent ce nombre restreint de participants. Premièrement, le nombre d'employés permanents et à temps plein (bassin répondant aux critères de la recherche) tourne autour d'une quinzaine de personnes (entre 13-16 employés permanents à temps plein durant l'été et l'automne 2018). Tous les participants aux entretiens sont des employés salariés, ayant au minimum un an d'expérience au sein de l'organisation afin d'avoir accompli un cycle annuel. Leurs profils sont divers et ils font partie d'un des quatre catégories suivantes : coordination, recherche, chargé projet ou chargé de mobilisation. Ce qui signifie que les autres employés ainsi que les stagiaires sont exclus de la collecte de données.

Le deuxième aspect résulte du fait que la plupart des membres prennent une partie de leurs vacances annuelles entre juin 2018 et août 2018. En définitive, ces deux éléments ont une influence la disponibilité de certains membres de l'équipe. Toutefois, les membres de l'équipe qui ne sont pas rencontrés en entretien ont eu l'opportunité de participer aux discussions de groupe. Au total, tous les membres à temps plein et permanent ont participé à un moment ou un autre de la collecte de données. Le nombre total monte à 15 membres. Les données présentent un bon niveau de saturation. Également, il est important de signaler que leur participation à la recherche est volontaire et que toutes les entrevues ou groupes de discussion se réalisent en horaire de travail. L'organisation concède le choix aux employés d'y participer ou non, à l'exception de la dernière présentation (17 octobre 2018) qui était obligatoire, où le chercheur présente les premiers résultats de l'étude. L'idée étant que tous les employés reçoivent l'information de l'étude pour les discussions à venir au sein de l'organisation sur le sujet.

Les participants sont sollicités en personne, par téléphone et/ou par courriel. Avant de procéder aux entretiens, le chercheur réexplique l'objectif de l'étude, présente le déroulement prévu de la rencontre et fait signer les formulaires de consentements aux informateurs. Les entrevues, d'une durée de 35 min à 1h40, sont réalisées entre le 11 juillet 2018 et le 24 août 2018. Tous les entretiens sont en français et se font dans un lieu choisi par les répondants ou, en cas échéant, proposé par le chercheur. Afin de préserver l'anonymat des participants et de leurs propos, des codes sont utilisés dans ce mémoire

(GD# pour groupe discussion, EME# pour Entrevue, Membre #). Lorsque les noms d'autres employés sont nommés, nous avons procédé à un codage également. En ce qui concerne le nom de l'organisation, il est mentionné puisque nous bénéficions de l'autorisation à cet égard. En finalisant chaque entretien, nous offrons la possibilité aux répondants de nous recontacter en cas de questions ou de besoin d'informations supplémentaires.

Étaler les entrevues sur un mois s'avère d'être un avantage. Ceci nous permet de prendre le temps de rédiger les *verbatim*, nous replonger dans les entrevues, faire une première phase de codage et commencer à noter des éléments d'analyse. Certains de ces éléments d'analyse se sont vus rapidement affirmer ou infirmer par les participants à mesure que les entrevues et les groupes de discussion se déroulent.

Le 7 août 2018 se tient le deuxième groupe de discussion (GD2, 7 août 2018). Nous optons par la forme de « groupe de discussion » avec les membres présents, car certains de ces employés auparavant nous expriment qu'ils présentent un manque de confort à discuter du concept de la réflexivité en entrevue. Malgré l'inconfort soulevé, ils affirment cependant vouloir participer à un groupe de discussion, car ils sont plus à l'aise dans une forme collective d'échange. Pareillement, au début de la séance, nous reprenons l'explication de l'objectif de l'étude, faisons rappel de la définition de la réflexivité coconstruite lors de notre GD1 (8 mai 2018) et présentons le déroulement prévu de la rencontre. Ensuite, nous faisons signer les formulaires de consentements aux informateurs. La durée de la discussion est de 1h40. Elle se déroule dans l'un des locaux de l'organisation afin de faciliter le moment de la réunion au milieu d'une journée de travail.

À la mi-septembre, après une deuxième période de codage, un troisième groupe de discussion (GD3, 21 septembre) a lieu. Cette fois-ci, nous présentons les premiers éléments du « dispositif de la pratique réflexive » à Parole d'excluEs et, de manière préliminaire, nous partageons les premiers résultats issus des entretiens et groupes de discussions. La rencontre amène aussi un espace pour la triangulation. Les diverses analyses récoltées lors des entrevues et les groupes de discussions précédents se trouvent à différents degrés incorporées dans les points présentés, faisant en sorte que les éléments d'analyses individuels sont soumis aussi au regard collectif. Le GD3 est une transition entre la phase de la collecte de données et celle de la coanalyse. Dans un premier temps, nous exposons les résultats préliminaires et les membres de l'équipe réagissent à tour de rôle en nous donnant leurs *inputs*. La discussion fait alors partie de la collecte de données pour l'analyse finale. L'espace de ce groupe sert à affirmer ou infirmer certains aspects ou, tout simplement, à peaufiner les points présentés. De la même

manière, le GD3 se présente également comme un espace de coanalyse, où le chercheur et l'équipe collaborent pour analyser les données recueillies et présentées. Donc, l'exercice de coanalyse marque le début de la période d'analyse des données.

Enfin, la période d'analyse et de rédaction se produit de la mi-août jusqu'en décembre 2018. Les processus d'écriture, d'analyse et de réflexion sont simultanés et s'entretiennent l'un l'autre. Un véritable dialogue entre la théorie et la pratique se met en place. Le chercheur présente les grandes lignes d'analyse et les premiers résultats à l'ensemble de l'équipe dans une quatrième rencontre, soit le 17 octobre 2018. Plusieurs objectifs stimulent cette dernière réunion. Dans un premier temps, il y a une réévaluation de la première coanalyse engendrée au courant du GD3 (21 septembre). Ensuite, le chercheur veut créer un espace de dialogue transparent avec l'équipe et cherche à confirmer ou infirmer avec ces derniers les éléments d'analyse qu'il apporte (chapitre 5). Également, cela permet à l'équipe de contribuer une fois de plus à la coanalyse et à mieux codéfinir et comprendre les résultats finaux. Ensemble nous discutons des directions que l'analyse prend, de points faibles et des points forts de la pratique actuelle, ainsi que des scénarios possibles pour consolider la pratique de la réflexivité à un niveau plus organisationnelle.

II. Note réflexive sur la collecte de données

Dans cette étude, les entretiens et les groupes de discussion sont également apparus comme un espace de réflexion pour les répondants. Ces derniers ont eu accès aux questions quelques jours à l'avance, mais la grande majorité avoue avoir construit une partie leurs réponses en cours d'entrevue ou de discussion. Les réponses ont été vues dans leur globalité lors du codage et cet aspect a été pris en compte aussi lors de l'analyse.

En étudiant les pratiques réflexives, la recherche porte elle-même un aspect *méta-réflexif*, puisqu'elle a encouragé la prise de conscience de la place de la réflexivité au sein de l'équipe : « [J]e pense que c'était inconscient jusqu'à que tu m'en parles (rires), mais oui, je pense que c'est tellement « Parole d'excluEs = réflexivité » que si on arrêta d'en faire, ça ne serait plus PE. Donc, oui, je pense que c'est vraiment essentiel » (EME3, 24 juillet 2018). Avec les entrevues et les groupes de discussion, l'étude a créé des espaces de recul et de dialogue réflexif, amenant une plus grande prise de conscience face à certaines pratiques et activités porteuse de réflexivité au sein de l'organisation. Également, la posture méthodologique du chercheur et de l'IUPE, s'appuyant principalement sur une démarche de

recherche-action, est elle-même porteuse de cette *métra-réflexivité* puisqu'elle propose *réfléchir ensemble pour cheminer ensemble*. Tel que le souligne Hase : « La nature souvent collaborative de la recherche-action accroît le potentiel de réflexion critique, généralement en relation avec la pratique » (2014 : 678).

3.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

I. Codage et analyse des données

Pour cette étude, le chercheur adopte une approche « d'aller-retour », entre la pratique et la théorie, entre des phases inductives et des phases déductives. Appropriée pour l'analyse de données provenant d'objet d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories, l'approche itérative nous a offert la possibilité de faire apparaître des dimensions encore implicites de notre problématique (Blais et Martineau, 2006). Pour l'analyse des données, les étapes suivantes ont été suivies : « préparer les données brutes, procéder à une lecture attentive et approfondie, procéder à l'identification et à la description des premières catégories et finalement, poursuivre la révision et le raffinement des catégories » (Blais et Martineau 2006 : 6 et 7).

Tout d'abord, nous avons réalisé la transcription complète (*verbatim*) des 6 entrevues - allant de 11 à 24 pages - et des 3 groupes de discussions - entre 11 à 28 pages - qui comptaient pour la collecte de données. Les transcriptions ont toutes été rédigées en français. D'ailleurs, dans le souci de conserver l'authenticité du propos des informateurs, la structure syntaxique utilisée par ces derniers a été conservée. Par souci d'anonymat, les noms des membres de l'équipe ont été codifiés.

En ce qui concerne le codage, les entretiens et les groupes de discussion sont codés de manière itérative et à fur et à mesure que la collecte est réalisée. Le codage se réalise en trois phases (Gioia, Corley et Hamilton, 2013). Voici un tableau de la démarche :

	1° Codage	2° Codage	3° Codage
Qu'est-ce qu'on fait comme pratique réflexive ?	ÉLÉMENTS PRÉSENTS (Catégories confondues)	ACTION ACTIVITÉ ESPACE INTERACTION	NIVEAUX DISPOSITIF STRUCTURE INDIVIDUEL COLLECTIF ORGANISATIONNEL
Qu'est-ce qui aide ?	FACILITATEURS		
Qu'est-ce qui aide moins ?	FREINS		
Qu'est-ce que le membre suggère pour améliorer la pratique actuelle ?	SUGGESTIONS	PRÉSENT : il faut améliorer ABSENT : il faut créer	
Quelles sont les conditions de base pour une pratique réflexive organisationnelle ?	CONDITION DE BASE		

Tableau 3C : Phases du codage

La première phase de codage s'appuie sur les cinq questions de départ nommées précédemment : (1) au sein de l'équipe, qu'est-ce qu'on comprend par réflexivité ? ; (2) Qu'est-ce qu'on fait déjà à PE comme pratique réflexive ? ; (3) Qu'est-ce qui aide ? Et, qu'est-ce qui n'est pas là ? ; (4) Qu'est-ce que les acteurs concernés suggèrent pour l'améliorer ? ; et (5) Quelles sont les conditions de base pour une telle pratique ? Ici, le codage consiste à identifier tous les éléments présents exprimés par les interlocuteurs et susceptibles de correspondre aux catégories de « facilitateur ou frein » pour la pratique de la réflexivité dans leur contexte de travail. Également, les suggestions sont retenues au premier codage pour comprendre l'interprétation des membres face à une possible amélioration de la pratique actuelle. Il est aussi question de constater les facteurs de base pour une pratique réflexive au niveau de l'organisation. Ainsi, au cours du premier codage, nous identifions et regroupons les éléments spécifiques au contexte de l'organisation, ainsi que leurs rôles en tant que facilitateurs ou freins pour ladite pratique. Cela permet de faire émerger une première version de leur « dispositif ».

Au deuxième niveau de codage, il est alors question de clarifier les catégories des

facteurs nommés (actions, activités, espaces, interactions) et des facteurs manquants (« présent : il faut améliorer » ou « absent : il faut créer »). Il est aussi question d'assembler les points en communs soulevés par les informateurs afin de cibler davantage les arguments partagés et formuler ainsi leur vision d'ensemble versus les facteurs d'ordre plus individuel. Ceci nous permet de commencer à représenter visuellement la pratique réflexive. Des relectures des données s'ensuivent pour cibler les recoupages encore possibles entre les catégories, et ce jusqu'à ce que le codage atteigne une saturation.

Un troisième niveau de codage est fait de manière plus concrète, selon si les éléments des pratiques réflexives de *Parole d'excluEs* sont des éléments du niveau individuel, collectif ou organisationnel. Pour effectuer le codage de ce niveau, nous mobilisons les premiers composants théoriques issus de la littérature sur la réflexivité organisationnelle déjà explorée. En faisant le lien entre les domaines de la pratique et du théorique, nous tentons de voir quels sont les défis à surmonter pour miser davantage sur la réflexivité organisationnelle. De la littérature concernant l'apprentissage organisationnel est consultée, puisque certains membres mobilisent un vocabulaire provenant de ce domaine durant les entretiens. L'idée est d'arrimer ces deux domaines et d'en investiguer les points d'attache. En nous inspirant du « modèle des 4I » de Crossan et al. (1999) et des travaux sur la réflexivité en contexte de l'organisation, entre autres, de Tikkamäki et al. (2016), Pekkola et al., (2015) et Hilden et Tikkamäki (2013), le cadre conceptuel sur les trois niveaux réflexifs (individuel, collectif et organisationnelle) se concrétise. Nous examinons alors la pratique réflexive de l'organisation selon ces niveaux ce qui nous permet, toujours avec l'aide de la littérature, de cartographier davantage le « dispositif » de *Parole d'excluEs*. Celui-ci se concrétise et nous concède un appui visuel pour pouvoir mieux interpréter les dynamiques entre les éléments catégorisés par les membres de l'organisation. Lors de la présentation finale, soit le 17 octobre 2018, nous exposons les grandes lignes qui se dégagent du leur « dispositif de réflexivité ».

II. Triangulation des données

La triangulation des données vise à améliorer la richesse et la profondeur de l'analyse. C'est une procédure de recherche considérant la diversification des sources d'information pour assurer la rigueur scientifique et la vérification des données recueillies (Yin, 2009). Différents types de triangulation existent, mais pour l'étude nous recourons à la triangulation des données en utilisant l'entretien semi-directif et le groupe de discussion et

l'analyse de documents. L'appel à ce processus est particulièrement important pour notre étude de par le nombre restreint d'entrevues et la nature exploratoire de la recherche.

Aussi, la présence du chercheur au sein de l'organisation durant la période d'exploration concède le moyen de nuancer les propos des répondants. Cet élément permet non seulement de cibler la dynamique et le caractère des participants, mais aussi de mettre en relation les faits et les discours. Les membres de l'équipe sont conscients que le chercheur connaît l'organisation et qui lui-même fait partie des acteurs en contexte lors de certaines situations ou évènements mobilisés à la collecte de données.

En plus, le design de la recherche propose la tenue de plusieurs groupes de discussions. Cet outil s'avère très efficace pour agir en même temps comme espace de dialogue et comme mécanisme de triangulation afin d'équilibrer entre la vision individuelle et la collective face à la pratique de la réflexivité organisationnelle. Pareillement, les groupes de discussions produisent un « équilibre du pouvoir », puisque la parole de tous les membres de l'organisation est reconnue et entendue. Ainsi, la richesse des échanges dans ces espaces collectifs permet de compléter grandement le nombre restreint d'entrevues obtenues et s'adapter au parcours exploratoire de l'étude. Les données ont été analysées en plusieurs étapes, dont deux présentations avec les membres de l'organisation (GD, 21 septembre et présentation finale, 17 octobre 2018), de manière à s'approcher d'une vision partagée, et une troisième au moment de corrections finales avec les codirecteurs du mémoire.

III. La validité scientifique de la recherche

La validité réfère à la cohérence et la stabilité du processus de recherche, elle vise à minimiser les erreurs et les biais pour que l'étude soit vérifiable (Yin, 2009). Pour ce faire, des efforts sont faits pour mettre au point des outils de recherche fiables et vérifiables, tout en fournissant un maximum de détail sur la démarche de la recherche-action par souci de transparence. Nous avons tenté également de rendre claire l'évolution de la question de recherche, et de faire concorder cette dernière à l'évolution du contexte de la recherche et celle de la revue de la littérature.

Plutôt qu'une méthode, la recherche-action est avant tout une orientation pour la recherche, pouvant employer une diversité de méthodes quantitatives ou qualitatives (Longtin, 2010). La conception de la recherche et de la méthode utilisée doit émerger à

partir du contexte particulier dans lequel le projet de recherche s'implante et à partir des objectifs des partenaires de recherche. Ceci demande d'élargir les critères de validité, en incluant l'utilité des résultats pour les acteurs concernés (ibid., 2010).

La recherche-action est une recherche qui se réalise dans un contexte et avec une communauté donnée, lesquels essaient de résoudre une question provenant d'une situation pratique et particulière de leur situation et générer ainsi des connaissances ciblées (Reason et Bradbury, 2008 ; Roy et Prévost, 2013). Tous ces éléments de contextualisation sont des éléments qui rendent difficile la reproduction exacte d'une telle recherche. De ce fait, il est important de communiquer aux lecteurs l'environnement dans lequel s'inscrit et évolue la recherche : les détails de l'exploration, de la démarche et posture du chercheur et les interactions avec les membres, pour qu'il puisse le saisir. Il s'agit aussi d'être fidèle dans le travail de rédaction pour présenter les données d'une manière qui permette au lecteur de se situer, que ce soit en décrivant l'itération du chercheur-participant, de la découverte progressive du sujet de terrain ou en utilisant des *verbatim* pour illustrer une impression ou idée partagée par les membres (Ghasarian et al., 2002).

Sachant qu'une parfaite objectivité n'est pas un but atteignable (en effet, il est impossible d'éliminer l'ensemble des interprétations personnelles), nous avons essayé d'être le plus rigoureux et transparent possibles dans la présentation des méthodes de collecte de données et du processus de leur analyse.

IV. La position du chercheur

A. RÔLE DE MÉDIATION : ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

Avenier et Schmitt comprennent le chercheur comme pouvant jouer un rôle de *médiateur*, celui qui tente de faire dialoguer le sens du *monde de la recherche* et celui du *monde de la pratique* dans un contexte où les personnes ne disposent peut-être pas d'un langage commun et des repères communs (2007 : 37). Dans le cas qui nous intéresse, nous avons conçu une démarche de recherche-action pour favoriser la prise de conscience et la réappropriation de certains savoirs expérientiels par l'équipe en ce qui concerne la pratique réflexive. En d'autres mots, la recherche propose un *pas-à-côté* pour regarder différemment les pratiques actuelles en proposant à l'équipe un espace et un temps pour le faire. Le rôle du chercheur est d'organiser l'espace et de le coanimer. Même si c'est le

chercheur qui met en forme les énoncés, il s'agit d'une coconstruction entre le chercheur et les participants. Cette démarche repose sur une communication interactive, au moyen de deux rencontres (GD3, 21 septembre et présentation finale, 17 octobre 2018). Cette coconstruction participe non seulement à l'analyse des données, mais elle favorise le développement d'un processus collectif amenant plus facilement à la prise de conscience et à l'appropriation des apprentissages réalisés par les membres de l'organisation (Avenier et Schmitt, 2007). À cela s'ajoute la participation de la codirectrice de l'IUPE, qui est aussi la codirectrice du présent mémoire, à la lecture des diverses versions du mémoire, dont la version finale. En procédant de la sorte, nous voulons offrir un *espace de parole* à l'équipe jusque dans l'analyse finale.

Aussi, en créant un espace de recherche où les acteurs peuvent échanger et se découvrir, le chercheur vise à mettre en lumière les intersubjectivités de l'équipe, produire le dialogue des sens des acteurs présents au sein d'une organisation et dont les perceptions peuvent être différentes. (Pekkola et al., 2015 : Avenier et Schmitt, 2007). Pour permettre la compréhension partagée du sens, des expériences et des connaissances du groupe, il est indispensable de s'appuyer sur un langage commun mobilisé à l'intérieur de l'organisation, mais aussi à l'écriture dans le cas de notre recherche (Ghasarian et al., 2002) afin de permettre le transfert de leur expérience et savoir-faire vers d'autres organisations. Il ne s'agit pas d'une simple traduction. Effectivement, « il convient de trouver des points d'ancrage permettant de susciter l'intérêt de l'équipe et des gestionnaires, notamment à partir d'une identification de leur expérience et de leurs interprétations possibles » (Avenier et Schmitt, 2007 : 38). Pour arriver à une médiation de la sorte, cela suppose pour le chercheur de disposer d'une compréhension approfondie du *monde* et des pratiques de l'organisation. Cela explique notamment notre *approche ethnographique*.

Bien que le choix des outils de collecte (entrevues semi-dirigées et groupes de discussions) permette au chercheur d'en apprendre davantage sur un ensemble d'approches qualitatives, par ce choix il vise en premier lieu à donner la parole à l'équipe, écouter leur discours, découvrir comment ils se sentent par rapport à la pratique de la réflexivité. Ainsi, proprement dit, ce processus d'enquête est un processus réflexif en soi, dont le rôle est de déclencher l'**intuition**, l'**interprétation** et l'**intégration** des répondants.

B. APPROCHE THÉORIQUE DU CHERCHEUR

Tel que l'exposent Flyvbjerg (2001) et Clegg et Ross-Smith (2003), chercheurs qui empruntent l'approche critique en management, il y a une dimension éthique aux responsabilités des chercheurs et des gestionnaires dans le domaine du management. « Le travail du management est généralement de collecter de l'information, de l'analyser, d'interpréter les sens des données dans leurs relations et leur gestion (technologie et techniques) et de diffuser le savoir acquis par rapport au travail des personnes » (Clegg et Ross-Smith, 2003 : 17, traduction libre). Encore, Flyvbjerg (2001) et Clegg et Ross-Smith (2003) proposent que le management porte une responsabilité envers les individus, mais aussi sur les méthodes, les théories, les textes, l'agenda et les pratiques qui les soutiennent, car le but de cette discipline est de travailler en quelque sorte sur la relation et l'impact des grandes structures sociétales sur les vies des personnes.

Tenant compte de l'approche de la théorie critique en management, notre intention est d'étudier une organisation qui participe à la *micro-émancipation* des individus et des communautés face à un modèle social producteur d'inégalités sociales. Tel que l'indiquent Spicer et al. (2009 : 553), les micro-émancipations sont les changements à petite échelle qui permettent considérablement la réduction graduelle des obstacles et contraintes, afin d'ouvrir des espaces d'action (formels et informels) pour la transformation sociale. Avec ces actions et changements, qui s'imbriquent dans les structures et les procédures quotidiennes et qu'on utilise pour produire de connaissances ou atteindre nos objectifs, les organisations et ses membres s'orientent vers une transformation sociale qui vise l'autodétermination (Gorz, 2008 ; Spicer et al., 2009 ; Caillé et al., 2011). De ce fait, une recherche sur les pratiques réflexives en contexte organisationnel devenait intéressante.

De ce fait, tel qu'indiqué par de Alvesson et Deetz, nous partageons la perspective que ces auteurs proposent du rôle du chercheur en management :

« Aujourd'hui le rôle du chercheur est plus proprement compris comme celui qui permet un discours plus ouvert entre les divers membres de l'organisation et entre eux et les groupes sociaux externes et les sociétés [entreprises] dans lesquelles ils y œuvrent. Nous croyons que ceci est mieux réussi si les études critiques offrent des contre-images aux idéaux et croyances dominantes. L'intention est d'initier des discussions ouvertes sur ces images amplement diffusées par les groupes dominants et par le management traditionnel à travers l'attention donnée aux aspects implicites et d'offrir des lectures alternatives » (2000 : 17, traduction libre).

Au bout du compte, l'intention du chercheur est de faire connaître les pratiques réflexives de *Parole d'excluEs* comme un moyen de pratiquer autrement la gestion et les actions collectives, offrant ainsi une façon d'atteindre mieux cette émancipation des groupes et des individus.

En dernier point, nous croyons nécessaire de présenter et expliciter les limites de la recherche et les pistes pour des recherches futures.

3.5. LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RECHERCHES

En guise de limitation, en raison de la nature du sujet de recherche, une étude de cas approfondie constitue une stratégie de recherche appropriée pour mieux comprendre les mécanismes par lesquels les pratiques de la réflexivité peuvent être soutenues aux trois niveaux de l'organisation. De ce fait, les conclusions de cet exercice reposent entièrement sur des données provenant d'une étude de cas unique, ce qui limite la manière dont les résultats pourraient être généralisés. C'est pour cette raison que le chercheur préfère parler de **recontextualisation ou de transférabilité des connaissances** plutôt que de la généralisation des résultats. Nous sommes d'avis qu'une recherche-action plus approfondie et d'autres études de cas sont nécessaires pour valider les résultats en termes de pertinence, d'utilité et d'acceptabilité pour un élargissement des conclusions.

Une autre limite de la recherche concerne la revue de littérature, laquelle mobilise principalement des auteurs provenant des pays du *Nord global*. L'approche et les pratiques de PE sont fortement inspirées de courants du *Sud global*, notamment les incubateurs technologiques de coopératives populaires du Brésil (Longtin, 2010).

Comme limite aux résultats, on peut noter que les propositions dans leur forme actuelle laissent beaucoup de place à l'interprétation. En particulier, on pourrait faire valoir que la distinction entre les niveaux collectif et organisationnel dépend de la manière dont les répondants comprennent les propositions. C'est clairement des points concernant la validité du questionnaire qui peut être amélioré pour les essais subséquents. Aussi, du point de vue du chercheur, un autre élément à considérer lors de la collecte de données est d'apporter une plus grande attention à la tendance des répondants à considérer les nouvelles idées comme en tant les principaux résultats souhaités de la réflexivité. Bien que le processus de réflexion mène souvent à une idée ou à une nouvelle compréhension, cela ne signifie pas nécessairement de faire les choses différemment. La réflexivité peut tout

aussi bien cristalliser le bon fonctionnement des anciennes méthodes, et, dans tel cas, il est inutile d'en développer de nouvelles. Des fois il est seulement question d'identifier certains facteurs freins pour bonifier les pratiques déjà en place. C'est une chose qui nécessite une plus grande attention lors de la collecte de données et la présentation de la pratique réflexive.

I. Une période d'observation directe des pratiques

Bien que la collecte de données ait permis de produire une cartographie et de concevoir un dispositif de la pratique de *Parole d'excluEs*, nous remarquons qu'une période d'observation directe, de pratique et de documentation, postérieure à nos constats aurait pu offrir une connaissance approfondie de ce savoir-faire. Un suivi de l'organisation pendant une plus longue période aurait permis d'observer une évolution du dispositif, des pratiques et de l'appropriation par l'équipe de cette nouvelle connaissance, tant au niveau individuel, collectif qu'organisationnel. D'ailleurs, après coup, il y a le constat que la documentation en ce qui concerne les moyens et les outils au niveau individuel de PE pour encourager la réflexivité aurait pu être bonifiée. Malgré le fait que les exemples de réussites de la pratique réflexive n'étaient pas nombreux à être nommés dans les groupes de discussion et les entrevues, nous aurions voulu développer davantage ce regard positif sur les pratiques actuelles, puisque l'équipe présente des acquis à ce niveau-là. D'ailleurs, cette remarque est soulevée lors du groupe de discussion de coanalyse (21 septembre 2018) :

« Je ne sais pas si dans les entrevues les gens t'ont partagé de processus réflexifs qui ont été faits au complet. Parce que c'est sûr qu'il y en a pleins à PE. Je pense que ça serait important de l'amener, parce que notre pratique réflexive complète c'est les trois étapes [nommées]. Et, là, aujourd'hui, on a parlé beaucoup de l'étape 1 qu'on fait souvent puis après ce n'est pas approprié. Mais c'est sûr que partiellement c'est approprié. Donc, ça serait important dans la présentation des dispositifs, etc., de montrer des exemples comment on le fait jusqu'au bout, même si ce n'est pas généralisé dans nos pratiques. [...] Il y a l'exemple de la Clinique [de proximité]. On avait une première proposition de comment on voit la clinique, après on a eu toute sorte d'obstacle de financement, etc., et avec le local qui s'est ouvert, ben, en coconstruction, on réfléchissait ensemble. Il a été décidé que commençant tout de suite des ateliers sur la santé pour à la fois augmenter les connaissances dans le

domaine de la santé et renforcer la confiance dans le savoir expérientiel des citoyens. Donc, ça, c'est un processus réflexif qui a permis d'ajuster le projet. C'est un exemple, très récent. » (GD3-M4, 21 septembre 2018).

L'exercice du mémoire ayant ses limites, certains éléments d'analyse de la pratique réflexive sont restés à l'écart. Étudiés plus méticuleusement, ce sont des facteurs qui auraient pu apporter du nouveau matériel à notre compréhension du dispositif actuel.

II. La question du pouvoir

Négliger le pouvoir dans les analyses et dans l'exercice de compréhension des relations en place, c'est de « se priver d'outils et s'empêcher de construire plus de démocratie » (Flyvbjerg, 2001 : 98).

La *réflexion critique* est présentée comme un bon mécanisme pour entrevoir les relations de pouvoir, ou certaines dynamiques subtiles, et apprendre comment elles influencent la structure et les stratégies mises en place par l'organisation (Flood et Romm, 2018). En conséquence, il serait extrêmement fécond d'investiguer comment le pouvoir se réorganise lorsqu'on met en place des pratiques réflexives portées par l'organisation (Piggot-Irvine, 2014).

Bien que la question du pouvoir ait été entièrement évacuée de notre étude, nous sommes conscients que l'aborder pourrait amener une compréhension plus complète des aspects politiques de la pratique réflexive. Il est convenu qu'une posture réflexive organisationnelle a besoin d'être avant tout incarnée par les plus hauts dirigeants de l'entreprise, afin de l'autoriser, car elle peut déstabiliser (Fronty, 2017). Des praticiens réflexifs sont plus favorables à changer, à reconnaître des erreurs et à tester de nouvelles idées et façons de faire, mais ils se questionnent aussi davantage sur la stratégie et les décisions. De ce fait, une posture réflexive est plus exigeante. De ce fait, les praticiens solliciteront probablement la même souplesse et aptitude de la part de la direction (*ibid.*, 2017 : 85)

En quoi être réflexif peut-il mettre en péril l'organisation, ses dirigeants, ses membres, son financement, son image, etc. ? Il y a une grande richesse qui accompagne la pratique réflexive, mais il y a aussi des dangers. Est-ce que ce risque peut constituer une raison suffisante pour éviter délibérément la pratique de la réflexivité de manière approfondie ?

Bien que les membres parlent en général de manière optimiste de la pratique réflexive,

nous avons constaté des remarques et des hésitations face au présupposé que la réflexivité serait purement bénéfique à tous les niveaux de l'organisation. Des futures recherches pourraient explorer davantage ces périls tels que perçus par les membres dirigeants et les parties prenantes d'une organisation.

III. La faculté de refaire la recherche

Mettre en lumière les lois générales, comme le voudrait la perspective positiviste, n'est ni l'objectif ni la trajectoire suivie par notre étude. Nous l'avons déjà évoqué en détaillant la position méthodologique de la recherche. L'intention de la recherche-action est de : (1) étudier une situation donnée, incarnée, en profondeur ; (2) trouver des solutions et créer des connaissances sur la situation en collaborant avec les personnes concernées ; (3) créer potentiellement un transfert de l'expérience vers d'autres organisations qui veulent adopter de telles pratiques ; et (4) apporter de nouveaux éléments aux discussions théoriques en cours sur le sujet de recherche. En ce sens, chaque recherche-action est réalisée dans un contexte donné, lequel est certainement configuré par les conditions locales spécifiques qui agissent sur la situation (Roy et Prévost, 2013 : 131-132). La recherche-action peut se produire sous une diversité de formes en fonction des intentions et des intérêts de la communauté ou le groupe qu'elle veut servir, mais aussi en fonction des acteurs qu'y participent et de la position du chercheur par rapport au contexte social visé par l'étude. C'est pour cela qu'il n'existe pas deux recherches-actions pareilles qui reproduisent une même trajectoire, puisque la représentation de la réalité à l'étude varie d'un contexte à l'autre, d'un groupe à l'autre (ibid., 2013 : 135).

Ainsi, si cette recherche était reconduite, elle ne redonnerait probablement pas les mêmes résultats, en outre parce que l'organisation et son contexte auraient évolué dans le temps et ne vivraient plus les mêmes questionnements. Pareillement, le codage ouvert réalisé sur les données collectées est subjectif au chercheur. Même si le chercheur s'est efforcé pour le faire d'une manière juste et transparente, en suivant les questionnements qui conduisent à comprendre les pratiques d'une équipe face à la pratique réflexive, le but n'était pas d'atteindre l'idéal de *l'objectivité* d'une recherche *positiviste*. Dans l'éventualité de reproduire la même étude, il faut tenir compte que chaque chercheur possède une sensibilité différente, ce qu'influence inévitablement, entre autres, les observations, le codage et les résultats obtenus.

IV. Autres pistes de recherches

En ce qui concerne les pistes pour effectuer de recherches postérieures, la littérature semble mettre en lumière le fait que la recherche sur les pratiques réflexives se soit largement concentrée sur le niveau des individus et, plus particulièrement, sur la réflexivité *sur l'action*. De plus, il ressort aussi que la réflexivité est souvent étudiée à l'extérieur des pratiques quotidiennes des praticiens qui ont lieu dans le cadre des procédures courantes des organisations (Tikkamäki et al., 2016 ; Pekkola et al, 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013). Comme le soutiennent tous ces auteurs, les structures et procédures organisationnelles doivent faire davantage l'objet d'études afin de savoir comment l'organisation encourage concrètement les conditions de base pour une pratique réflexive organisationnelle (la *capacité réflexive* des membres de l'équipe, le *dialogue réflexif*, les *outils et mécanismes d'encadrement*, etc.). Aussi, comme le souligne Crossan et al (1999), il serait également intéressant d'examiner comment l'intuition devient institutionnalisée et, à l'inverse, comment l'institutionnalisation agit sur le développement de l'intuition. Cela permettrait de mieux comprendre comment s'articule le *flux d'exploration et d'exploitation des connaissances*.

Chapitre 4 : L'Organisation de *Parole d'excluEs*

4.1. L'ORGANISATION ET SON CONTEXTE

I. La création de *Parole d'excluEs*

En connaissant les initiatives pour agir contre l'exclusion et la pauvreté du milieu québécois, et après de séjourner en Argentine et au Brésil pour étudier les voies possibles que ces deux autres contextes présentent, Patrice Rodriguez réalise en 2005 un film documentaire : *Parole d'ExcluEs*. La présentation et la diffusion du film sont accompagnées de débats et discussions auprès de nombreux acteurs et réseaux engagés dans le milieu. Le but est alors de faire comprendre aux divers réseaux qu'il est possible avec peu de ressources d'agir autrement pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion. La stratégie porte ses fruits et un désir de passer à l'action émerge dans le milieu. On crée alors un collectif du même nom (*Parole d'excluEs*) qui se chargera d'élaborer le document fondateur : la *Déclaration de principes de Parole d'excluEs* (Fontan, 2017). La Déclaration fait allusion à la raison d'être du mouvement et les valeurs du collectif pour lutter contre l'augmentation des inégalités dans nos sociétés.

PE devient une organisation à but non lucratif en 2006, se donnant comme mission de viser la transformation sociale par la mobilisation citoyenne et l'action collective via des projets transformateurs et viables ; d'expérimenter, comprendre et diffuser de nouvelles formes de pratiques socioéconomiques, socioculturelles et sociopolitiques ; et, enfin, de prendre position pour défendre les droits individuels et collectifs (ibid., 2017 ; Heck, 2016). Pour ce faire, en considérant les citoyens comme des acteurs, l'organisation propose de « partir des réalités concrètes vécues par les populations affectées par la pauvreté l'exclusion sociale » (Heck, 2016 : 28) pour créer une société plus inclusive.

II. Le système d'acteurs et le modèle d'action

Rapidement *Parole d'excluEs* s'allie à la Société d'Habitation Populaire de l'Est de Montréal (SHAPEM). Propriétaire et gestionnaire de logements résidentiels, cette organisation à but non lucratif (OBNL) réalise des projets immobiliers proposant des

logements de qualité aux ménages à faible et moyen revenu. L'importance de la mixité sociale, de la réciprocité et de la recherche d'intérêts communs sont au cœur de l'approche de cet OBNL. Elle participe avec la population locale ainsi à la revitalisation urbaine et à la dynamisation sociale de l'Est de Montréal.

Avec cette alliance fondatrice entre PE et SHAPEM, les deux organisations mettent en commun leurs expertises pour élaborer la première version du modèle d'action : « le projet de mobilisation par le logement social » (Fontan, 2017 : 39). L'approche privilégiée est d'appuyer des actions collectives qui seraient prises en charge par les citoyens résidant dans les territoires d'intervention plutôt que développer de services à la population en situation de pauvreté ou exclusion. De ce fait, PE développe une posture d'accompagnement afin de mobiliser et de coordonner les ressources organisationnelles et institutionnelles nécessaires (ibid., 2017 : 41).

Lorsque PE s'établit dans un secteur d'intervention, une des premières étapes est d'ouvrir un local communautaire et inviter les citoyens à s'exprimer au sujet de leur réalité et de leurs conditions de vie, ce qui permet d'aller chercher rapidement les conditions propices au développement d'un lien confiance avec les citoyens du secteur (Heck, 2016 : 28). À cet effet, nous pouvons citer en exemple l'*Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du Nord-Est de Montréal-Nord* (Heck et al., 2015). Validées en assemblées publiques par les citoyens du quartier en question, ces types d'études collectent les expériences des citoyens du secteur d'intervention. Ce rassemblement des perceptions citoyennes permet par la suite de dégager une vision partagée et porteuse pour la communauté. Cette vision constitue la pierre d'assise d'actions collectives à développer (Heck, 2016 : 28).

Sur la base de ce processus de mobilisation, des citoyens sont invités à passer collectivement à l'action pour relever les défis identifiés dans l'étude. Ils sont alors appelés à se regrouper pour constituer un comité citoyen. Ces comités autonomes déterminent leurs priorités et leurs moyens d'action. Le rôle de *Parole d'excluEs* est de soutenir et accompagner ces comités citoyens en ce qui concerne leur structuration et opérationnalisation ainsi qu'en leur offrant un espace physique de travail et l'appui pour d'autres démarches administratives. Ils sont des acteurs partenaires pour la mission de transformation sociale (Fontan et Heck, 2017 ; Heck, 2016). Cette démarche présente rapidement de résultats :

« Premièrement, l'établissement d'un local communautaire ouvert à la population conduit à la création d'un lieu citoyen dans le milieu de vie même des personnes. Deuxièmement, la valorisation, la mise en commun et la prise en compte du savoir expérientiel des personnes pour déterminer les domaines d'intervention leur donnent un pouvoir de décision sur le processus ; troisièmement, des liens se créent et le tissu social se renforce par l'organisation d'activités collectives ; quatrièmement, la création du comité citoyen signifie une reconnaissance des citoyens comme acteurs » (Heck, 2016 : 29).

Le modèle d'action de PE mobilise des citoyens, des acteurs de la société civile ainsi que des chercheurs provenant de différentes disciplines (Heck et al., 2015). Cette mobilisation est appuyée alors par la SHAPEM ainsi que des partenaires, par exemple le Réseau des Accorderies, le milieu universitaire et autres organisations locales (CLSC, école Calixa-Lavallée, Entre Parents, Fondation de la Visite, Comité logement Montréal-Nord, Puce communautaire, etc.) (Fontan, 2017 : 41). Voici un graphique du système d'acteurs du modèle d'action de PE tiré du rapport Heck (2017 : 10) :

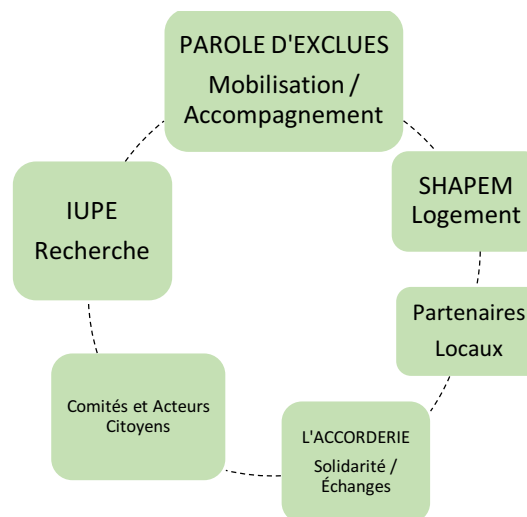


Figure 4A : Système d'acteur du modèle de PE

En définitive, les partenaires et les éléments suivants participent au modèle d'action de PE : (1) la SHAPEM, alliance fondatrice qui garantit un logement décent et abordable pour des personnes à faible revenu et qui met (2) un local communautaire à disposition pour les résidents, animé par les chargés à la mobilisation de PE ; (3) l'Accorderie, partenaire qui met en place un service d'échange local de services ; (4) le soutien et l'accompagnement

pour le développement de projets par une équipe de chercheurs regroupés dans l'Incubateur universitaire de Parole d'ExcluEs (IUPE) ; et, enfin (5) les comités citoyens formés par les citoyens impliqués et regroupés au sein d'organisations citoyennes, par exemple le Regroupement Citoyen de l'Îlot Pelletier (RCIP) et le Rassemblement des Citoyens du Nord-Est de Montréal (RaCiNE).

III. Les secteurs d'intervention : projets et initiatives

Parole d'excluEs propose aux citoyens une démarche de recherche de solutions collaborative, leur permettant d'exprimer leur voix et identifier leurs besoins et leurs aspirations (Heck et al., 2015). Dès l'ouverture du local communautaire du site Pelletier à Montréal-Nord, il s'est rapidement avéré que les propositions de travail de PE connaissent une forte appropriation citoyenne, produisant ainsi un enracinement et devenant un exemple en matière de mobilisation citoyenne (Fontan, 2017 : 40). De ce fait, PE est perçue par les organisations et des institutions de Montréal-Nord comme étant une initiative locale fonctionnelle et pertinente pour les populations concernées (*ibid.*).

En s'appuyant sur ces éléments recensés, l'IUPE réalise des recherches-actions complémentaires pour donner forme à des actions et projets citoyens porteurs de transformation en collaboration avec les comités citoyens (Heck et al., 2017). Autrement dit, PE est « une organisation sans créneau ni domaine d'intervention prédéfini », puisque les actions et projets émergent de la voix citoyenne (Heck, 2016 : 28).

Le modèle d'action s'élargit au fil des années et la démarche de PE permet le déploiement de projets inclusifs dans des domaines divers : l'exclusion numérique, l'économie et l'emploi, la démocratie participative, l'alimentation, la santé, la petite enfance, l'aménagement, etc. Pour ne nommer que quelques exemples, l'intervention de PE a mené à la création d'un Centre de la petite enfance (CPE) ancrée dans la communauté, au changement d'espaces désaffectés en espaces verts et citoyens (La Voisinierie), au développement d'un système alimentaire pour tous (SAPT) basé sur la réciprocité et l'interdépendance et la création d'une Clinique de proximité (en processus) où le patient est considéré un patient-partenaire. Aujourd'hui, l'organisation compte plus de deux cents membres, une quinzaine de salariés et quelques dizaines d'organisations partenaires impliquées dans des projets collectifs (Fontan, 2017 : 59-61). De ce fait, le modèle de gestion est partagé entre différents volets : mobilisation et accompagnement,

recherche et développement, Système alimentaire pour tous, projets spéciaux (Quartier 21, Clinique de Proximité, etc.), communication et administration (*ibid.*).

IV. L'état des lieux : un moment de transition pour PE

En juin 2016, le décès de l'idéateur Patrice Rodriguez marque un moment important pour l'organisation *Parole d'excluEs*. Cet évènement exige une reprise en main rapide de la direction de l'organisation. Une nouvelle Coordination générale est formée pour prendre le relais à la direction de l'organisation. Celle-ci se fait de concert avec les membres du Conseil d'administration et des représentants de partenaires clés formant un leadership collectif (Fontan, 2017 : 44). Dans un contexte mouvementé pour l'organisation, il semble important de garder le cap du travail réalisé jusqu'à présent. Toutefois, une série de réflexions sur l'impact politique de *Parole d'excluEs* est produite au sein de l'organisation. En même temps, ces réflexions amènent à réévaluer l'organisation souhaitée et identifier les besoins pour y arriver (*ibid.*, 2017 : 44). À titre d'exemple, de nombreuses démarches sont produites : l'étude sur l'évolution des modèles d'action de l'expérience par l'IUPE, les travaux opérés à l'interne par l'équipe de *Parole d'excluEs* et la réalisation de deux *lacs-à-l'épaule* (août 2016 et mars 2017), pour engager une réflexion sur la reconfiguration de l'organisation (*ibid.*).

Depuis la création de PE, l'un des objectifs est d'incarner un mouvement social et d'avoir un impact politique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion (*ibid.*, 2017 : 44). Aujourd'hui, avec l'élargissement de l'équipe et des projets, la question se pose à savoir si on doit continuer de le faire à partir d'une seule porte d'intervention (le logement social) et non en fonction d'un ensemble de projets autonomes qui seraient coordonnés par PE et sous la responsabilité du CA de PE (*ibid.*). De ce fait, les différentes instances de l'organisation (le noyau de PE et les parties prenantes, dont la SHAPEM et l'IUPE) jugent important d'exécuter « un retour réflexif » sur « l'expérience PE » afin de repenser la logique d'action et revoir la trajectoire des effets recherchés :

« Si des progrès immenses ont été réalisés, si une reconnaissance institutionnelle est présente, si des démonstrations ont été probantes sur le plan de la capacité de mobilisation citoyenne et d'incidences positives de cette mobilisation sur des personnes et des territoires, il demeure que les développements de plusieurs projets ont exercé des pressions en ce qui a trait à la dispersion des activités et à la

cohérence interne » (ibid., 2017 : 44-45).

Force est de constater que l'ampleur de l'ensemble de ces nouveaux projets fait en sorte que PE s'investit dans le démarrage de ces derniers jusqu'à ce qu'ils atteignent leur autonomie. Il s'agit d'un investissement de longue durée qui monopolise des ressources qui pourraient être mobilisées dans d'autres parties de l'action globale de PE :

« Le modèle d'action de PE, bien que centré sur des actions de mobilisation, de coordination, de médiation et d'expérimentation, doit aussi composer avec des actions visant le développement de services à la population. Le pari est de pouvoir le faire dans la perspective de voir les projets s'autonomiser tout en demeurant des acteurs clés de l'expérience PE » (ibid., 2017 : 45).

Tout au long de l'évolution du modèle d'action de PE, l'organisation développe une expertise d'incubations de projets et une capacité pour générer de réponses à de services requis par la population dans les quartiers d'intervention. De plus, la particularité de ces services développés par PE est qu'ils sont configurés avec des citoyens et réalisés dans le but d'augmenter leur pouvoir d'agir de ces derniers (*ibid.*, 2017 : 45).

À ce jour, le système d'acteurs autour de PE poursuit son extension. Cet élargissement met en lumière la progression de la reconnaissance institutionnelle du projet de transformation sociale de PE (Fontan, 2017 : 45). L'organisation compte avec environ 200 membres, une équipe de professionnels composée d'une vingtaine de personnes salariées à temps plein et à temps partiel. L'expérience de PE attire chaque année entre 2 à 3 étudiants stagiaires. Les fonds proviennent essentiellement des fondations privées et de fonds publics québécois. L'organisation exploite un budget qui atteint les 2,4 millions de dollars en 2016 (*ibid.*, 2017 : 46).

4.2. LA RECHERCHE AU SEIN DE *PAROLE D'EXCLUS*

I. L'incubateur universitaire

Inspiré par les incubateurs de projets de développement social au Brésil, Patrice Rodriguez (fondateur de *Parole d'excluEs*) fait rapidement appel à des chercheurs dans sa démarche de mobilisation par le logement social. Depuis les débuts de l'organisation, la recherche occupe alors une place prépondérante au sein de son modèle d'action.

Au moment de sa création en 2007, l'IUPE prend la forme spécifique d'un incubateur universitaire, une nouvelle instance de recherche-action. Elle est inspirée des pratiques collaboratives universitaires de recherche et de formation présentes au Brésil (Longtin, 2010) et de l'approche fondée sur le croisement des savoirs et des pratiques qui a été développée par ATD Quart Monde (2006).

L'Incubateur universitaire de *Parole d'excluEs* (IUPE) se veut un lieu de réflexion et d'incubation de solutions face aux questionnements soulevés les actions citoyennes que l'équipe de PE accompagne dans les secteurs d'intervention. Autrement dit, les questionnements émergent du terrain plutôt que du milieu académique. Leur méthodologie de recherche engage un processus de coconstruction des connaissances et de croisement des savoirs (Heck, 2017 : 10-11). Sur chaque site d'intervention, un comité promoteur est chargé de soutenir la démarche de mobilisation citoyenne. Chacun de ces comités intègre des représentants d'organismes communautaires et institutionnels, des citoyens, ainsi qu'au moins un représentant de l'IUPE (Fontan et Heck, 2017). Cette mixité s'avère importante pour l'intégration de la démarche de coconstruction et de croisement des savoirs dans les projets. Ces processus encouragent la mise en valeur des savoirs complémentaires : le savoir d'expérience des citoyens, le savoir académique des chercheurs, et le savoir professionnel des praticiens (Heck, 2017 : 11).

Avec l'ouverture d'un poste de chercheur au sein de l'organisation en 2013, PE se dote d'un volet de recherche à interne. La création du poste à l'interne est d'ancrer la recherche sur le terrain et d'élargir l'apport de ce volet dans le modèle d'action. L'idée étant de permettre un meilleur arrimage des projets de recherche aux besoins du terrain et de renforcer aussi la dimension réflexive de l'organisation (Heck et al., 2017 : 10). De plus, cela coïncide avec l'implantation d'un troisième site d'intervention du modèle de PE, dans le nord-est de Montréal-Nord (ibid.). « L'IUPE est alors codirigé par Jean-Marc Fontan et Isabel Heck et regroupe des représentants des acteurs du modèle d'action (SHAPEM, *Accorderie*, *Parole d'excluEs*), un représentant du CRISES, une représentante du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ainsi que des étudiants, agents de recherche et professeurs qui collaborent avec Parole d'excluEs⁵ » (Heck, 2017 : 11). À

⁵ En avril 2017 les chercheurs universitaires suivants faisaient partie de l'IUPE : Jean-Marc Fontan (Sociologie, UQAM) Sacha Ghadiri (Management, HEC Montréal), Michel Guenet (Urbanisme, UdeM), Janie Houle (Psychologie communautaire, UQAM), Juan Luis Klein (Géographie, UQAM), Réjean Mathieu (Travail social, UQAM), Marlei Pozzebon (HEC Montréal, Affaires internationales), Jean-François René (Travail social, UQAM), Sonia Tellos Rozas (École des sciences de la gestion, UQAM). **Source** : Heck, I. (2017). « Du soutien à l'action, à la recherche et développement : bilan des activités de recherche interne à Parole d'excluEs 2013-2017 ». IUPE-Parole d'excluEs, 47 pages.

partir de 2016, deux agentes de recherche viennent prêter main forte à la coordinatrice et chercheuse principale à l'interne, Isabel Heck. La recherche à l'interne de PE fournir un soutien aux actions de mobilisation et assume de plus en plus une fonction de « recherche et développement » (Heck et al., 2017 : 10).

II. La démarche de la recherche à PE

L'ensemble des réalisations, lesquelles nous présentons en forme de tableau synthèse ci-bas, confirme les apports des activités de recherche à PE. Heck explique que leur démarche se développe sur trois angles d'analyse : (1) l'imbrication recherche et action ; (2) la démarche de coconstruction : et (3) accroître la réflexivité au sein de l'organisation (dans Heck et al., 2017 : 12). Tiré de Fontan et al., (2017 : 13), voici les fonctions principales du volet R&D de *Parole d'excluEs* :

FONCTIONS DE LA RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT DE PAROLE DEXCLUS
1. La production de savoir pour déclencher ou orienter l'action à partir de l'expression du savoir citoyen et à travers des études sur les besoins et aspirations, des revues de littérature et autres études documentaires permettant d'orienter les choix de développement d'actions.
2. La documentation des pratiques et des projets est la deuxième fonction prédominante du volet R. et D. Le caractère innovant et expérimental des pratiques et projets développés au sein du modèle de PE nécessite que ceux-ci soient documentés et analysés. Ces documentations offrent une prise de recul favorisant la réflexivité et le développement des projets en cours. Ultiment, elles constituent une base pour travailler l'évaluation et le transfert.
3. Le volet R. et D. est un acteur dans la coconstruction des projets, modèles et pratiques de l'expérience PE. À côté de praticiens et citoyens, les chercheurs proposent aussi des pistes de solution aux besoins exprimés et contribuent au développement des différentes dimensions (modèles, structures, pratiques, projets, orientations).
4. Le développement de la capacité réflexive de l'organisation et, par extension, des acteurs impliqués dans le projet de transformation sociale de PE, se fait de façon transversale ; tant par l'échange continu entre chercheurs et acteurs sur le terrain que par des activités plus formelles de transfert des connaissances.

Tableau 4A : Fonctions principales du volet R&D de PE

Plus en détail, la forte imbrication entre la **recherche et l'action** ressort avec clarté à travers la variété des projets et réalisations effectuées. Les chercheurs sont inclus au sein

de l'équipe de travail, participant ainsi à la coconstruction des actions et faisant en sorte d'augmenter la fluidité entre la production des connaissances et leur intégration dans l'action. De ce fait, les études sur les besoins et aspirations sont souvent un élément déclencheur de l'action (ibid., 2017 : 12-13).

Avec la démarche de **croisement des savoirs** et de **coconstruction de connaissances** de l'IUPE, « tous les projets mobilisent au moins deux types d'acteurs et de savoirs, la majorité en intégrant les trois : les citoyen.ne.s et leur savoir d'expérience ; les praticien.ne.s et leur savoir professionnel ; les chercheur.e.s et leur savoir académique » (ibid., 2017 : 12). Cette démarche garantit aux citoyens un espace de parole et une meilleure position pour produire des suivis entre les projets en cours de réalisation et les besoins qui avaient été exprimés au départ. Pour sa part, l'équipe de recherche s'assure aussi de mieux accorder les solutions retenues et les aspirations des personnes concernées. Avec cette méthodologie de travail, l'IUPE et son équipe veillent à que toute proposition soit clairement présentée aux citoyens et essayer de créer les meilleures conditions pour permettre de prendre la décision la plus éclairée possible pour passer à l'action.

Finalement, les activités de documentation et d'analyse de la recherche permettent à l'organisation de développer une **capacité de réflexion**. La présence plus prolongée des chercheurs sur le terrain, et leur proximité avec les praticiens, offre une situation très prometteuse et riche en échanges continus (Heck et al., 2017 :12).

À titre indicatif, « [à] la suite de l'obtention d'un premier financement pour créer une clinique, des groupes de travail réunissant citoyens, praticiens et chercheurs sont organisés. Animés par des membres de l'équipe de recherche, ces groupes travaillent sur les principaux enjeux liés à la clinique. Ils définissent un ensemble d'éléments : la vision de l'accueil et la place des citoyens dans la clinique, le profil de professionnels recherchés, le rapport souhaité entre les professionnels de la santé et les citoyens, pour n'en donner que quelques exemples. Pour y arriver, diverses activités sont planifiées : des ateliers, des présentations ou des visionnements de films sont organisés pour familiariser les participants avec les sujets traités. Ces activités visent un renforcement de la capacité d'agir des participants en élargissant les connaissances sur les enjeux traités et en valorisant le savoir d'expérience des citoyens » (Heck, 2017 : 22).

En plus du mandat de documentation, l'équipe de la recherche de PE porte également un regard critique sur les processus et les démarches en cours et propose au besoin des

ajustements de celles-ci. Les différentes méthodes utilisées pour faciliter le processus de coconstruction et le croisement des savoirs font présentement l'objet d'un processus de documentation de la part de l'équipe de recherche à l'interne de PE. « Cette **approche réflexive** vise à développer et raffiner la méthode de co-construction utilisée dans les démarches de Parole d'excluEs, à comprendre sa spécificité pour ultimement en permettre la systématisation et le transfert » (ibid., 2017 : 22). À cet égard, la documentation sur le projet de la clinique de proximité semble constituer une première étude de cas pour l'étude de la démarche en coconstruction à PE.

III. La proximité comme posture de recherche

Tel que nous venons de l'indiquer, la présence à l'interne des chercheurs, ainsi que l'utilisation des méthodes de recherche comme la coconstruction et le croisement des savoirs, font en sorte qu'à PE on trouve un bon arrimage entre la recherche et l'action. À titre d'exemple, les chercheurs font partie des rencontres d'équipes hebdomadaires et participent à la coordination de projets et aux réunions du comité de coordinateurs. La dynamique de proximité qui en découle permet de rapprocher la perspective de la recherche et celle de l'intervention. Cela participe au renforcement de la capacité réflexive de l'organisation et procure une proximité du terrain et des connaissances, ainsi que du chercheur avec ses collègues praticiens (Heck, 2017 : 30-31). Ce rapprochement offre une meilleure marge de manœuvre aux recherches, favorisant leur adaptation afin de s'assurer de leur pertinence par rapport à l'action. La proximité encourage ainsi le dialogue entre les chercheurs, les praticiens et les citoyens et confère des conditions qui permettent un transfert continu et plus fluide des connaissances théoriques vers la pratique, ce qui attribue un caractère pragmatique aux recherches réalisées (ibid., 2017 : 31).

IV. Les principales contributions de l'IUPE

Dans les développements entamés en 2013 pour renforcer l'organisation, la coordination de *Parole d'excluEs* est réorganisée en cinq secteurs, dont un consacré à la recherche (graphique tiré de Heck, 2017 : 11) :

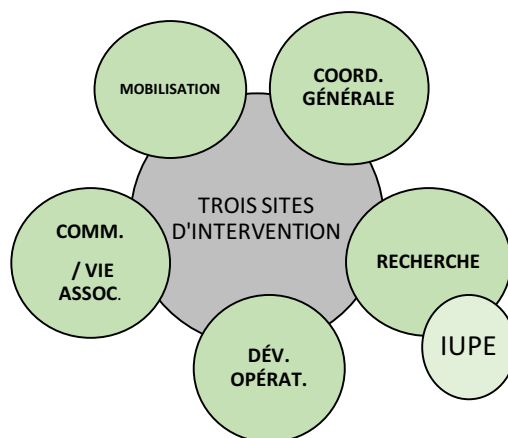


Figure 4B : Les secteurs de la coordination de Parole d'excluEs

Avec ces changements, le volet de la recherche n'est plus considéré uniquement un acteur du système de *Parole d'excluEs*, mais elle est reconnue comme étant une activité au sein de l'organisation. « Il y a donc un double ancrage de l'IUPE dans le modèle de PE : d'une part au sein de l'organisation PE (volet interne), et d'autre part, à l'université (CRISES, volet externe). Progressivement, ce double ancrage rend plus fluide le mouvement entre la recherche et l'action, constituant ainsi une dimension de « recherche et développement », à travers laquelle la recherche assume un rôle d'acteur plus central dans la coconstruction de projets et de pratiques » (Heck, 2017 : 12).

Afin de mieux illustrer la contribution du volet de la recherche interne de PE, nous présentons une synthèse des principales réalisations et contributions pour la période 2013-2017. Voici en forme de tableau un aperçu tiré du rapport de Fontan et al., (2017 : 11)⁶ :

PROJETS	CONTRIBUTIONS ET SPÉCIFICITÉS
Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du nord-est de Montréal-Nord (2013-2015)	Chercher l'expression des besoins et aspirations des citoyens ; construire une vision commune et mobilisatrice ; faire reconnaître l'enjeu de la discrimination ; coconstruction avec citoyens, praticiens et chercheurs ; mène à la formation du comité citoyen du secteur ;

⁶ Il s'agit ici d'une reproduction du tableau présenté à la section « Rapport Heck » du document : Heck, I., Le Bossé, Y. et Fontan, J.-M., 2017, *Consolidation et développement du modèle d'action de Parole d'excluEs. Document synthèse des rapports de recherche de I. Heck, Y. Le Bossé et J.-M. Fontan*. Montréal : Parole d'excluEs et Service aux collectivités UQAM.

	activités de transfert et de diffusion.
Laboratoire sur le croisement des savoirs (2015-2016)	Expérimentation d'une méthode de croisement des savoirs et coconstruction propre à PE ; étude pragmatique en vue de comprendre les clefs de la mobilisation de jeunes adultes ; approfondissement de la compréhension de la situation des jeunes ; mène à la formation d'un groupe de jeunes adultes ; activités de diffusion.
Clinique de proximité (depuis 2015)	Étude sur les besoins et aspirations des citoyens en termes de services de santé ; élaboration d'une formule de clinique ancrée et arrimée aux besoins de la communauté ; documentation du projet ; animation et analyse de la coconstruction ; activités de transfert.
Système alimentaire pour tous (SAPT) (depuis 2016)	Reconstitution de l'histoire du SAPT depuis 2016 ; documentation et accompagnement de l'évolution actuelle du projet ; évaluation du marché de quartier ; animation d'un groupe de réflexion sur la structure partenariale du SAPT ; activités de diffusion.
Guide des pratiques de mobilisation (2015-2016)	Élaboration d'une vision commune des pratiques et méthodes de l'organisation par un processus de recherche collectif ; définition de concepts clefs.
Démocratie participative (depuis 2016)	Préparation d'un document ressource pour orienter l'action ; mène à la création d'un regroupement pour la démocratie participative ; activités de transfert.
Analyse de l'intervention de PE à Mercier-Hochelaga- Maisonneuve (MHM) (2016-2017)	Processus de recherche collectif pour comprendre les facteurs ayant influencé notre intervention à MHM ; prépare la prise de décision sur la poursuite de l'intervention sur le site.

Tableau 4B : principales réalisations du volet recherche de Parole d'excluEs

En somme, le rôle de la recherche au sein de PE prend de l'ampleur au courant des années et elle s'oriente alors vers la recherche et le développement (R&D) (Heck et al., 2017 : 33). Force est de constater que le rôle particulier et central qu'occupe la recherche au sein de PE a une forte influence sur les pratiques et la dynamique de l'équipe de praticiens. Maintenant, intéressons-nous aux éléments qui composent la pratique réflexive de l'équipe de PE.

Chapitre 5 : Le dispositif de réflexivité de PE

Toujours en lien avec notre objectif de recherche, dans le présent chapitre nous allons voir plus concrètement comment la réflexivité se matérialise dans les pratiques quotidiennes de PE et de l'équipe. Les données que nous présentons procèdent d'un processus de coconstruction (Avenier et Schmitt, 2007) réalisé durant la collecte de données (entretiens et groupes de discussions) avec les membres de l'équipe.

Au sein de l'organisation, on identifie diverses composantes, qu'ils soient des espaces et des moments réflexifs, des outils et processus, des groupes ou des acteurs, des activités ou des conditions, ils procurent une structure et un agencement à la pratique réflexive de PE. Dans leur ensemble, que ce soit par leur présence, leur absence, leur formalité ou leur informalité, ces facteurs sont un miroir reflétant le dispositif actuel. Pour rendre lisible cet amalgame de facteurs, nous les avons classés en trois catégories : (1) facteurs structureaux et organisationnels ; (2) facteurs facilitateurs pour la pratique ; et (3) facteurs freins. Ils se complètent et leur assemblage offre à l'organisation un ensemble visuel de leur dispositif réflexif, mettant en relief les points forts et les points à améliorer face à la pratique de la réflexivité.

Ici, brièvement, faisons un point de rappel avant de poursuivre avec la présentation des résultats.

5.1. POINT DE RAPPEL

Rappelons rapidement qu'un dispositif est la relation entre plusieurs éléments hétérogènes ayant la capacité d'influencer et d'encadrer les choix et les actions des individus (Foucault, 1977). Il nous offre des repères et nous permet de faire une analyse pragmatique de la manière dont les employés réfléchissent dans la pratique, de voir dans quels types de circonstances la réflexion a lieu et comment elle est activée et imbriquée par les mécanismes et outils d'encadrement au niveau de l'organisation. De ce fait, le chercheur avance le postulat que le dispositif a le potentiel d'assembler et d'ordonner les divers composants de la pratique réflexive actuelle de PE.

Un autre élément important à souligner est que la notion de *dispositif* est peu utilisée par les membres de l'équipe et rarement mobilisée par l'organisation. Ainsi, il indique essentiellement la perspective du chercheur pour étudier une diversité d'éléments qui composent une pratique déjà présente dans leur savoir-faire.

Maintenant, les prochaines sections visent à « cartographier » le dispositif de réflexivité de l'organisation. Le chapitre se divise en trois sections. Dans un premier temps, dans le but de mettre en lumière comment l'équipe pratique la réflexivité, nous exposons leur perception de la réflexivité ainsi que les principaux éléments qui composent leur dispositif. Par la suite, à l'aide de notre cadre conceptuel, nous passons en revue ce que les membres de l'équipe pensent de leur propre pratique. Ceci nous permettra de mieux dégager les facteurs facilitateurs et les facteurs freins de la pratique actuelle et les tensions possibles entre eux. Enfin, nous élaborons une analyse des résultats afin de mettre l'attention sur les éléments qui pourraient éventuellement être bonifiés dans la pratique actuelle à *Parole d'excluEs*.

5.2. COMMENT PRATIQUE-T-ON LA RÉFLEXIVITÉ ?

I. L'équipe face au concept de la réflexivité

L'ensemble des données présente bien **la variété des visions des membres de l'équipe** : coordonnateurs, membres du secteur de la recherche, chargées de projets et chargés à la mobilisation. **La diversité représentée est riche et complémentaire, mais, parfois, elle est aussi en tension.** Alors, comment rendre un portrait juste d'une pluralité d'impressions et d'opinions face à une pratique considérée à la fois explicite et implicite ; formelle et informelle ? Qui de mieux que ceux qui la pratiquent et la vivent pour relever les nuances d'une telle entreprise ? Nous donnons place à la parole de nos collègues praticiens pour essayer d'illustrer de manière transparente leur perception et fonctionnement de la réflexivité à PE. Commençons par définir collectivement la réflexivité :

« Un peu comme [on] l'a dit à la dernière formation [DPA, la réflexivité] est un peu comme la différence entre le vécu et l'expérience. C'est-à-dire que le vécu, ça va être ce qu'on a vécu sans se retourner forcément sur ce qui s'est passé. Puis, l'expérience c'est vraiment de s'arrêter sur ce qu'on a fait, sur ce qui s'est passé et sur nos pratiques, puis d'y réfléchir et d'en tirer de conclusions » (GD1, 8 mai 2018).

« Je trouve que c'est vraiment un regard critique sur ce qu'on fait et sur comment on le fait. Donc, sur l'objet et sur la façon de le faire, mais dans un but, puisque la réflexivité pour la réflexivité [ça ne va nulle part]. Je pense que d'avoir un but ça permet d'adapter nos pratiques ou d'ajuster nos façons de faire par la suite » (GD1, 8 mai 2018).

« Je dirais que c'est une façon de prendre du recul sur ce qui a été fait et essayer d'apprendre de nous-mêmes, de prendre conscience de ce qu'on fait et, des fois, essayer de rajuster quand on sent que ça n'avance pas comme on le veut » (GD1, 8 mai 2018).

« Je le vois comme un mécanisme pour ajuster, accorder, améliorer, comme un outil super intéressant pour la mise en place et le développement, mais aussi, pour définir l'intention et *focaliser* vers quelque chose. Donc, ce n'est pas juste une remise en question de comment le faire, mais c'est aussi un outil qui permet de garder le cap et qui est toujours en renouvellement » (GD1, 8 mai 2018).

Dans l'ensemble, les membres de l'équipe ciblent beaucoup d'éléments qui ressortent de leurs expériences pratiques. Ils identifient le fait que la réflexivité implique de **prendre des moments d'arrêt** pour se donner des moments de recul. Ces espaces d'arrêt permettent **analyser et tirer de conclusions** pour, ensuite, appliquer les apprentissages réalisés. Donc, à partir de la pratique, ils réussissent à constater tous ces cycles-là de la pratique réflexive. Ces définitions sont tirées principalement de leur savoir expérientiel, puisque, à l'exception près des membres du secteur de la recherche lors de la première rencontre (8 mai 2018), aucun membre présent ne semble avoir pris le temps de définir ou de lire sur le sujet auparavant.

La pratique de la réflexivité au sein de l'organisation semble être une tradition. Elle est imbriquée dans les pratiques de celle-ci en grande partie grâce à **la présence de chercheurs** :

« J'ai l'impression que la réflexivité à Parole d'excluEs c'est dans **la culture de l'organisation**. En fait, je pense que [...] dès le départ **d'imbruquer la recherche dans l'organisation** [...] c'était déjà une idée de base pour que dans PE ce soit un réflexe ou que ce soit dans la culture de l'organisation qui ait de la réflexivité. [L]e fait qu'il ait un département de *recherche et développement* dans l'organisation, c'est censé vraiment aider à ce qu'il y ait de la réflexivité à PE. [J]e ne me suis pas rendu compte que je l'avais adopté. Et c'est pour ça que je me suis dit que c'est un peu dans la

culture, dans le sens... [...] une culture tu ne rendes pas compte que tu vies dedans, puis, je pense que c'est vraiment ça qui est arrivé. » (EME3, 24 juillet 2018).

En outre, « [a]lors, je dirais que PE est vraiment une organisation qui est marquée par la réflexivité, qu'elle s'articule vraiment à différents niveaux. [D]'un côté, ça fait partie des pratiques de l'organisation, donc, de tous les membres de l'équipe. Donc, on a beaucoup de discussions dans l'équipe [et] on fait beaucoup de bilans [...]. Donc, c'est quelque chose qui fait vraiment partie de nos pratiques organisationnelles. Et **ces pratiques-là sont renforcées par le fait que la recherche occupe une partie très importante dans le modèle d'action de PE.** [D]epuis le début [de PE], des chercheurs ont été sollicités. D'un côté, pour faire l'étude sur les besoins et aspirations sur le premier site où on est arrivé, à Pelletier en fait. Mais aussi, pour [...] porter un regard critique sur l'organisation et ses pratiques. Donc, c'était vraiment quelque chose qui était explicite depuis le début. [L]e deuxième volet [regard critique], il s'est renforcé beaucoup durant les dernières années. Donc, depuis le début [...], assez rapidement, il y a l'IUPE qui s'est créé, donc qu'il y avait entre autres comme fonction d'exercer un regard critique. Il s'est formalisé à travers le temps. » (EME1, 11 juillet 2018).

Toutefois, malgré que la réflexivité semble faire partie de la culture organisationnelle et que des chercheurs sont présents dès le début de l'aventure de PE, il reste l'impression chez plusieurs membres de l'équipe qu'on est face à une pratique davantage nouvelle et/ou informelle, puisque le processus ne semble être pas nommé formellement :

« [J]e dirais qu'il y a une culture [...]. **Il n'y a pas de protocole.** [O]n sait qu'on doit inclure les citoyens le plus possible et, en fait, on doit laisser les citoyens prendre possession des projets le plus possible, mais après, dans la façon de faire, il n'y a pas de processus, il n'y a pas de protocole. C'est un peu chacun le fait comment il le sent, puis c'est là que la réflexivité sert aussi. [...] Mais, non, **on n'a pas de méthode** » (GD2, 7 août 2018).

« Je pense que, **même si le concept [réflexivité], on ne l'utilise pas, c'est présent.** Par exemple, généralement quand on doit prendre de décisions, à Parole d'excluEs, on a tendance à revenir au groupe » (GD2, 7 août 2018).

Il y a le constat également que notre recherche apporte un éveil au sein d'une partie de l'équipe, en ce qui concerne la notion théorique de réflexivité et le rôle qu'elle joue dans les pratiques quotidiennes de l'équipe. Seulement 4 membres de l'équipe affirment pratiquer

la réflexivité dans leur vie quotidienne, d'être à l'aise avec la pratique. Une grande partie de l'équipe assure que la notion théorique est un peu abstraite et étrangère. Voici quelques exemples d'intervention qui démontrent que la notion n'est ni **intégrée** ni consciemment **interprétée** par certains participants :

« [L]'idée de remettre en question ce qu'on fait et le comment [...], oui, c'est de la réflexivité, mais c'est une approche que je ne connaissais pas du tout avant. [...] » (EME4, 24 juillet 2018).

« Je suis un peu surpris de voir que la réflexivité au fond a plusieurs niveaux et différents modes, très différents les uns des autres. La réflexivité peut se traduire à travers plein de moments et non seulement à un lieu ou moment particulier qu'on se dit officiellement 'on s'arrête'. La définition au fond elle est beaucoup plus large de ce que je me disais au départ, même si je ne m'étais pas arrêté à la question. » (GD1, 8 mai 2018).

« J'avais l'impression qu'on n'en faisait pas tant que ça, puis en fait je me rends compte qu'on fait vraiment beaucoup » (GD1, 8 mai 2018).

De ce fait, une fois la notion est présentée en entrevue, ou en groupe de discussion, nous avons constaté un consensus pour dire qu'à PE on a des pratiques réflexives. Donc, cela signifie qu'au **niveau de l'individu**, la réflexivité est adoptée majoritairement de manière intuitive, donc implicite, puisque le concept est compris en raison de la culture de l'organisation qui encourage ces pratiques. La compréhension de la réflexivité provient dans ce cas de l'expérience, du savoir pratique. Au **niveau collectif**, certains groupes de travail ou comités de PE semblent être plus conscients et plus à l'aise avec la pratique réflexive. C'est d'ailleurs l'une des difficultés que nous avons retrouvées lors de l'analyse des données, le fait de nous retrouver avec une équipe où une partie de l'équipe identifie clairement la réflexivité dans leurs pratiques – à l'occurrence les membres de la recherche et de l'Incubateur universitaire de *Parole d'excluEs* et la coordination générale - et l'autre moitié des membres qui affirment qu'ils n'en font pas vraiment ou ne connaissent pas la notion. En cours de route, au moyen de notre étude, ils se rendent compte que finalement, la réflexivité est un peu partout dans leurs pratiques. Donc, face à cette hétérogénéité en ce qui concerne la perception de la pratique réflexive au sein de PE, notre recherche semble avoir apporté un espace et un processus pour que l'ensemble des membres de l'équipe partage une même vision par rapport à la pratique de la réflexivité au **niveau de l'organisation**.

En somme, après le premier groupe de discussion avec les membres de l'équipe, le sentiment est le suivant :

« Nous sommes venus à la conclusion que [la réflexivité] est vraiment intrinsèque à notre façon de fonctionner à PE, parce qu'il y a tellement de facteurs qui bougent tout le temps, qu'on est toujours en train de se rajuster et de voir et réfléchir si on fait les choses de la bonne façon ou voir ce qui marche bien ou moins bien » (GD1, 8 mai 2018).

Passons maintenant en revue les facteurs structuraux et organisationnels.

II. Facteurs structuraux et organisationnels du dispositif

A. SYSTÈME D'ACTEURS ET DE PROJETS

Tel que nous l'avons évoqué lors de la présentation de l'organisation, *Parole d'excluEs* mobilise un système d'acteurs (voir : **Figure 4A : Système d'acteur du modèle de PE**) qui travaille pour mener à terme des projets dans divers domaines dans le but de créer une transformation sociale. Lorsque nous avons posé la question « où est-ce que vous observez la pratique de la réflexivité au sein de l'organisation ? Et, qui en fait ? », afin d'obtenir les acteurs et les espaces qui constituent la structure du dispositif, nous avons collecté des éléments de réponse très variés, mais lesquels, à la lumière d'une lecture analytique, dessinent une trame similaire. Cela nous permet de croire qu'il y a une vision d'ensemble du fonctionnement de l'organisation, et qui est partagée par les membres de l'équipe, mais, en même temps, chaque membre le fait principalement à partir de sa perspective. Pour commencer la présentation du dispositif de la réflexivité, voici la réponse de l'un des membres qui donne un bon portrait de l'ensemble d'éléments et d'acteurs qui le configurent:

« Je pense qu'il y en a partout. Je pense qu'on a une équipe, une culture, qui fait que les gens vont réfléchir, se poser de questions [...]. [Q]uand ça va être les **chargés de mobilisation** ou les **chargés de projets**, la **réflexion va être [...]** plus au niveau de la **méthode** pour répondre aux défis qu'ils rencontrent dans leur travail [...]. Au niveau du **comité de Coordination [CoCo]**, on va [...] avoir plus une réflexion sur **aligner notre posture, s'aligner comme organisation** [...] quelle serait la meilleure option stratégique [etc]. Après ça, on [a] des **espaces plus collectifs, communs**. [On] va être autant dans **la méthode** qu'on va être dans **le positionnement** [...] et on va **aller**

chercher du feedback de tout ça. Puis, on va avoir des espaces où [...] on **brainstorme** sur le positionnement [...] on va discuter d'enjeux qui sont plus globaux [...] : 'c'est quoi qu'on veut comme société ? Comment on va la transformer ? [...], Mais on ne prend pas de décisions formelles. [...] Finalement [il y a] aussi **le CA** (Conseil d'administration), où il y a beaucoup de réflexivité. On va essayer de **définir la vision** ; la vision dans 20, la vision dans 5 ans. Et, concrètement, comment atteindre ça ? » (EME6, 24 août 2018).

En complémentarité à cette liste, d'autres espaces, activités ou acteurs sont nommés. Par exemple, les **discussions de couloir ou les débats informels entre les membres de l'équipe**, lesquels sont une pratique courante à PE. À ces moments, la réflexion porte sur la **recherche de solutions à un obstacle donné**, pour revenir sur les actions et évènements, ou tout simplement pour *débrief* sur une situation rencontrée sur le terrain. Tel que le souligne cet intervenant, voici un aperçu des activités qui demandent une pratique réflexive et qui viennent compléter les facteurs structurels et organisationnels :

« La 1^{re} manière est de remplir le **document d'évaluation** qu'on a pour revenir sur une rencontre, activité, évènement, etc. ; la 2^e manière est en **discutant avec les participants et citoyens après l'activité** [...] ; la 3^e est le retour et **le feedback qu'on a des citoyens** de leur propre initiative [...] ; la 4^e, ces sont **les rencontres d'équipes**, où on discute des éléments qui fonctionnent ou des choses à régler ou changer ; 5^e **les rencontres individuelles entre les membres de l'équipe** qui collaborent quotidiennement, ou par projet, pour parler en détail ; 6^e **les formations et les [documents informatifs]** qui nous permettent de revenir sur nos pratiques, ce qui nous permet de voir par nous-mêmes ce qui fonctionne et ce qui ne le fait pas ; puis, la 7^e ce sont **les moments informels entre les membres de l'équipe**, car s'arrive très souvent qu'on se croise et qu'on se parle de ce qui se passe » (GD1, 8 mai 2018).

Ici, nous pouvons dire un mot complémentaire sur **les formations**, car celles-ci seront amplement mentionnées lors de la collecte de données. Elles procurent un espace d'arrêt et de recul aux membres par rapport à l'organisation et leurs pratiques quotidiennes. Elles fonctionnent comme des **espaces de dialogue collectif et d'intervention**. Le **travail réflexif** est porté alors sur les pratiques ou les enjeux rencontrés durant la *praxis*. Des enjeux précis sont analysés en soutien avec le regard externe de l'intervenant. Il s'agit d'un mécanisme qui participe à créer du **dialogue réflexif** entre les membres de l'équipe et produire un effet miroir sur leurs pratiques et sur l'organisation en général. Durant les formations, on étudie certains thèmes spécifiques et on essaie de trouver des outils pour identifier des obstacles.

Cela vient souvent nourrir la cohésion de l'équipe, mais également la **vision d'ensemble** sur le thème en question et sur l'organisation. Nous poursuivons avec les facteurs structuraux et organisationnels identifiés par les membres de l'équipe :

« [Il y a] la formation de DPA, tous les bilans (annuels et mi-annuels), les réunions d'équipe, l'exercice d'aujourd'hui aussi, les moments informels, la réflexivité que chacun fait personnellement dans ces responsabilités et projets, les assemblés, les RDV, les réunions avec les comités citoyens, mais de forme générale, dans tous les projets auxquels on participe. » (GD1, 8 mai 2018).

À chaque activité ou évènement marquant, l'équipe, ou le groupe de travail en question, prend un moment pour faire **des bilans**, pour revenir sur les actions posées (bon et mauvais coups) et tirer des conclusions. Les bilans peuvent prendre quelques minutes à quelques heures, selon les circonstances. On peut parler alors d'une **réflexion sur l'action**. Tout dépendant la fréquence ou les caractéristiques du bilan, ceci peut être considéré comme un **outil d'encadrement** pour la pratique réflexive collective.

Un autre élément du dispositif de réflexivité est les **Rendez-vous sur l'alimentation (RDV)** du *Système alimentaire pour tous*. Il s'agit d'un évènement annuel qui propose durant toute une journée des ateliers et conférences sur l'alimentation aux acteurs du milieu. De ce fait, les RDV sont un espace d'incubation, d'échange et pour s'inspirer les un des autres, tel que l'explique ce membre :

« L'idée c'était de rendre compte à la communauté d'où est-ce qu'on en était rendus [avec les projets]. Ça fait que c'était quand même un gros **processus de réflexivité** qui devenait **ultra collectif**, parce que là, ce n'était pas juste l'équipe de PE, mais la communauté nord-montréalaise au complet. Ça fait que [les RDV] c'est vraiment un mécanisme qui a été construit justement pour ça... je ne pense pas que dans le temps on l'aurait nommé comme ça, mais, je pense que c'est vraiment un endroit où est-ce que la réflexivité a vraiment lieu » (EME5, 24 juillet 2018).

En outre, lors du processus de création du **plan d'action annuel**, qui dure un ou deux jours entre décembre et janvier, l'équipe réfléchit ensemble à travers une série d'activités aux orientations des actions de l'organisation pour l'année qui commence. La **réflexion est collective** et de nature stratégique. Une fois le plan terminé, il peut devenir un **outil de repère** pour les décisions avenir durant l'année :

« Ce que je veux dire c'est que la façon de le faire, l'atelier comme tel, est réflexif,

mais, je ne suis pas sûr que ça été poussé [à son maximum], mais ça reste un plan d'action » (EME5, 24 juillet, 2018).

Pour cet autre répondant, il y a certaines nuances à faire quant à la différence de la pratique réflexive selon si c'est au niveau de la mobilisation, où la pratique semble être plus **intuitive**, ou au niveau de la recherche, où elle est reconnue d'être plutôt **consciente** (interprétée). Il nous présente **les degrés de réflexivité** au sein de l'équipe :

« La réflexivité s'articule plus au **niveau de la recherche [IUPE]**, en terme de valeurs et de la volonté d'intégrer ça dans la pratique [...]. C'est parce que ça [fait] du sens. Dans un **modèle de recherche-action**, il y a toujours une période où on fait l'action, on réfléchit, et, après ça, on réoriente. Donc, c'est comme si **la réflexivité est incluse un peu dans le modèle de recherche-action**, qui est un peu l'approche de PE finalement. [A]u **niveau de la mobilisation**, c'est plus intuitif. [O]n essaie de mobiliser, ça ne fonctionne pas, on essaie d'autres choses, on y va un petit peu en tâtonnement » (EME2, 18 juillet 2018).

Dans ces extraits d'entrevue, nous pouvons commencer à cerner une dichotomie qui est présente au sein de l'équipe vis-à-vis la pratique réflexive. C'est-à-dire, d'un côté de l'équipe, nous trouvons principalement les membres de la recherche et de l'IUPE, le CA et la coordination générale, qui semblent produire des moments réflexifs et en être plus conscients de cette pratique. De l'autre côté, le reste de l'équipe semble y participer, mais d'une manière plutôt intuitive et, donc, ils sont moins conscients qu'ils le font.

Une autre nuance apportée par ce participant est que la pratique réflexive à PE est portée et pratiquée à différents degrés au niveau individuel et collectif :

« Je pense qu'il faudra aller plus loin et **parler en terme de personnes**. Ce ne sont pas tous les chargés de mobilisation, c'est *des* chargés de mobilisation. Ce n'est pas tout le CoCo, c'est *certaines* personnes au CoCo. [...] Il y a des personnes qui en font plus que d'autres. Ça fait que **ce n'est pas organisationnel nécessairement** [et n'est pas possible] de quantifier [en disant] à cette estrade, ils en font plus que cette estrade-là. C'est plus en fonction de la personnalité du monde. Je pense que c'est là que ça joue » (EME5, 26 juillet 2018).

Cela peut se traduire par le fait qu'il y a assurément des **individus porteurs de réflexivité** au sein de l'organisation. Malheureusement, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas eu l'occasion de documenter ces *porteurs de réflexivité*. Dans une future recherche, il s'avèrerait pertinent de le faire.

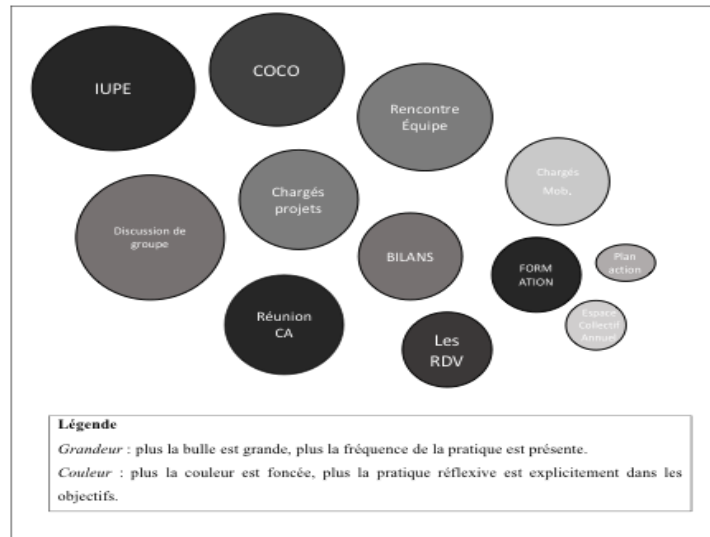


Tableau 5A : La présence de la réflexivité

En guise de synthèse, le tableau ci-haut propose une vue d'ensemble de cette panoplie d'acteurs, d'activités et d'espaces, en indiquant dans la mesure du possible le degré de réflexivité présente, selon si la pratique réflexive est une finalité explicitement ou non de l'activité, l'espace ou les acteurs en question. Il est à noter que le tableau a été conçu à partir des impressions des membres de PE face à la présence de la réflexivité à PE et assemblée par le chercheur pour donner un outil visuel plus apparent des acteurs, des activités et des espaces qui participent à différents degrés à la pratique réflexive au sein de l'organisation.

B. LES TROIS NIVEAUX DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE À PE

Il a été nommé, la pratique réflexive à PE n'est pas pratiquée avec la même intensité et de manière homogène par l'ensemble de l'équipe. Elle est à la fois formelle et informelle. Aussi, les individus se l'approprient à différents degrés et elle se produit à plusieurs endroits et niveaux de l'organisation. Elle s'imbrique sur trois les niveaux : individuel, collectif et organisationnel.

Premièrement, nous trouvons le niveau des praticiens, que nous appelons le **niveau individuel**. Ici, nous sommes au niveau de **la réflexivité du professionnel**. Un participant nous explique de façon juste la dynamique en question :

« Le fait de revenir sur nos actions, jusqu'à un certain point, c'est généralisé. Après, le degré de **capacité analytique**, degré de **capacité de s'arrêter** pour voir où est-ce qu'on en est, ça, ça varie d'une personne à l'autre, ça varie d'un mandat à l'autre, ça peut varier aussi selon le rythme dans lequel on est, on travaille et auquel on veut travailler. La réflexivité, il faut la voir vraiment comme un élément qui nous permet de nous améliorer. » (EME1, 11 juillet 2018).

Deuxièmement, il y a le **niveau collectif**. Du côté de l'équipe, il y a plusieurs espaces et moments réflexifs où les membres se réunissent pour partager des informations, des idées ou prendre des décisions. Cela rejoint l'idée exprimée par ce membre :

« Comme on est, en fait, une organisation qui a différents secteurs et différents sites, beaucoup de **discussions** se font en groupe de 2, 3, 4 ou 5 personnes. Par exemple, l'équipe de mobilisation peut avoir une pratique réflexive dans ses rencontres de mobilisation. Le comité de coordination aussi, l'équipe de recherche... Donc, je crois qu'il y a beaucoup de lieux où se pratique la réflexivité. Ce n'est pas nécessairement collectivisé au sein de toute l'organisation. Donc, quand tu parles de systémique [...] pour l'instant je parlerais plutôt au niveau des **pratiques de deux niveaux de collectif**. Un de plus petits groupes, l'autre, de plus grands groupes ». (EME1, 11 juillet 2018).

En ce sens, « il faudrait y **avoir plus de retours à l'ensemble**, peut-être juste faire des **retours qui alimentent la réflexion globale de l'organisation**. Parce que si on parle en termes d'organisation, on a des échanges informels où est-ce qu'on fait de la réflexivité [...], mais **si on ne les redonne pas à l'ensemble du groupe, la réflexivité globale sur comment fonctionne l'organisation, ça avance moins vite** parce que tu n'as pas tous les petits éléments. Comment le faire ? Je n'ai aucune idée. » (EME5, 26 juillet 2018).

Malgré que PE dispose de plusieurs espaces et moments pour la pratique réflexive collective, nous avons constaté qu'il manque un lien, un processus clair (protocole), qui assemble tous les éléments qui composent le *dispositif parsemé* actuel pour permettre ce retour collectif qui pourrait bénéficier à l'ensemble de l'organisation. De ce fait, la pratique réflexive perd son élan au **niveau organisationnel**. Tel que le souligne un répondant :

« Je pense qu'il y a la réflexivité par rapport à l'organisation et, après ça, il y a la réflexivité par rapport aux individus : [l]es individus le font entre eux, ils portent un regard sur leurs pratiques, mais en tant que structure organisationnelle, il faudrait qu'il ait un pont pour actualiser [les pratiques]. Je ne sais pas comment le formuler autrement, mais, normalement [...] **la réflexion collective et individuelle, devrait alimenter [les pratiques] qui devraient s'adapter et/ou évoluer en fonction de ces réflexions-là.** Puis, je pense que ça commence être [considéré]. Mais, je pense qu'il pourrait y avoir plus de place » (EME5, 26 juillet 2018).

Ce qui complète l'opinion de ce membre : « **[e]t pour la systématisation [...] en fait, là où on est rendu [...] dans l'organisation, c'est [à identifier] au niveau des lieux et de dispositifs qui existent [à PE] pour la réflexivité.** Mais, je ne suis pas sûr [...] si on peut vraiment parler d'une pratique systématique de réflexivité. » (EME1, 11 juillet 2018).

Enfin, le **troisième niveau** de la pratique organisationnelle de la réflexivité s'explique principalement par la **présence d'outils et des mécanismes systémiques réflexifs.** Autrement dit, pour parler de réflexivité organisationnelle à PE, elle devrait se doter d'un **processus ou structure connus de tous et qu'ils agissent en tant que cadre** pour rendre la pratique davantage formelle et organisée.

« [Ç]a serait vraiment intéressant de la développer pour que les membres de l'équipe soient vraiment conscients de [la différence entre] 'prenons un moment réflexif' versus 'là, on ne peut pas remettre en question, on avance dans le développement de projet, dans la discussion' » (EME1, 11 juillet 2018).

À cet effet, il est nécessaire de mentionner que PE présente des moments réflexifs qui s'inscrivent bien au niveau organisationnel, notamment les bilans de fin d'année ainsi que la journée de planification stratégique, celle-ci également annuelle.

À la lumière de ce qui précède, la pratique de la réflexivité à PE est comprise comme se réalisant à différents degrés et principalement au niveau individuel et collectif. Toutefois, nous constatons la présence d'une intention de vouloir l'amener davantage vers le niveau organisationnel. En ce qui concerne le niveau organisationnel, il est en émergence et la vision d'ensemble des pratiques réflexives est encore à consolider. Le discours sur la réflexivité était explicite chez le groupe de chercheurs à l'interne et les collaborateurs à l'externe de PE, mais également à la coordination générale. Du côté des praticiens, tel que nous venons de le voir, ce discours n'était pas approprié par l'ensemble des membres de

l'équipe de PE. À cet effet, notre étude sur les pratiques réflexives à PE a permis de collectiviser cette discussion sur la réflexivité au niveau de l'organisation.

Maintenant que nous avons fait un portrait de la grande diversité des facteurs structuraux et organisationnels qui forment la structure du dispositif, attardons-nous sur les principales méthodes pour pratiquer la réflexivité au niveau de l'équipe.

C. LES PRINCIPAUX LIEUX POUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

En ce qui concerne les lieux pour la pratique réflexive à PE, en général la discussion et les réunions d'équipe semblent être les endroits et les pratiques privilégiés : « on utilise principalement la **discussion** et les **réunions [d'équipe]** » (EME6, 24 août 2018).

À partir de deux extraits de conversation, dans cette section nous verrons comment ces méthodes créent des espaces de **dialogue réflexif**, où les membres peuvent **interpréter** et **intégrer** les informations partagées. Dans un premier temps, nous abordons les **rencontres d'équipe**. En deuxième lieu, nous présentons les **moments informels** comme étant également de moments riches pour la pratique la réflexivité.

Les rencontres d'équipe

Pour mettre le lecteur dans le contexte, lors du premier groupe de discussion (extrait de conversation, GD1, 8 mai 2018), les membres de l'équipe sont appelés à identifier les processus ou les lieux qui permettent la pratique réflexive à PE, mais également on leur demande de nommer les défis et les apports que ces espaces comportent. Alors, pour les rencontres d'équipe, les défis soulevés sont les suivants :

M1 : **Je pense qu'un des défis dans nos rencontres d'équipe [...] c'est d'avoir [...] le temps, mais c'est aussi [le fait] qu'on est tous à différents niveaux de prise sur l'information qui est offerte.** Donc, on aurait besoin de s'habituer ou de **créer de réflexes de réflexion.** [!] **faut accepter que ce n'est pas tout le monde qui doit être dans la réflexion autour de chaque action qu'on pose, autour de chaque enjeu qu'on rencontre [...].**

M3 : Puis il y en a qui sont présents lors d'une situation et d'autres qui ne le sont, ça fait que ça a un impact sur qui a accès à l'information ou pas.

M2 : Ça fait que peut-être qu'on peut **se donner des mécanismes**, parce que justement ceux qui ne sont pas là présents dans une situation [doivent prendre le] reflet de [poser des] questions. Et les gens qui étaient là, présents dans le processus, ont la **responsabilité d'approfondir leur compréhension et réflexion.** Ça serait **une façon de faire pour que tout le monde qui n'a pas accès à l'information soit en mesure de participer à la réflexion.** Puis là, on

apprend les uns des autres dans un contexte comme ça. C'est vraiment aussi les questions qu'on doit se poser qui doivent être approfondies.

En plus du temps et de la différence quant à l'accès aux informations, un autre défi est mentionné durant la même conversation, mais il touche plutôt à la manière de développer la capacité réflexive des membres que le lieu des rencontres d'équipe :

M2 : Le défi est de **pousser plus loin les constats**. C'est-à-dire, les gens sont habitués à faire une activité : 'Est-ce que c'est ça je voulais faire ? Oui, non. Est-ce que je l'ai fait de la bonne façon ? Oui, non. Qu'est-ce que je fais la prochaine fois ?' **Il faut ramener toutes ces questions à notre mission** : 'Est-ce que l'activité que j'ai faite a apporté un changement ?' C'est un peu la question qu'on pose lors des bilans, au moins dans les deux derniers bilans [...]. C'est d'aller à un niveau plus haut. **Notre défi est beaucoup dans cet aspect**. [C]'est : 'comment on décide de ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'est la bonne chose à faire ? Pour quoi on fait cette chose-là ?' On change complètement la façon de regarder le problème [et] **se questionner sur les cadres conventionnels que l'on se donne** : c'est quoi les [présomptions] de départ qu'on a et qui font qu'on a choisi de faire ceci et cela : 'qu'est-ce que ça change réellement ?' Donc [...] on est vraiment dans le « sens » de ce qu'on fait.

En termes de défis, malgré le fait que les réunions d'équipe proposent un espace de réflexion collective, à elles seules ne se suffisent pas pour offrir le temps et l'espace pour développer l'habitude individuelle et collective pour atteindre les trois niveaux de réflexivité dans l'organisation. Indirectement, on mentionne aussi qu'on gagnerait, entre autres choses, à encourager et déployer la **capacité réflexive** de chacun pour dépasser l'étape du constat, poser des questions-cadres en accord avec la mission de l'organisation, se questionner sur les cadres de référence que l'on se donne, réfléchir aux mécanismes pour équilibrer l'accès à l'information par tous les membres. Il est alors suggéré de prendre l'habitude de questionner davantage certaines situations, de chercher à acquérir l'information qui leur manque dans une discussion pour pouvoir participer aux réflexions. Ainsi, le participant incite à **la sensibilisation et à la « responsabilisation » des membres, tant à ceux qui portent l'information qu'à ceux qui n'ont pas accès**. La communication semble être un élément clé pour diminuer cette asymétrie de l'accès à l'information. Le constant est que, pour réussir une telle communication et de permettre la participation active de la grande majorité des membres, il est demandé de rester attentifs des deux flancs de cette situation. Il est alors suggéré que l'organisation gagnerait à développer des mécanismes qui permettent plus activement un accès à l'information et, en conséquence, de produire davantage des **dialogues réflexifs**.

Du côté des apports en ce qui concerne les réunions d'équipe, voici ce que les praticiens soulèvent :

M1 : [...] En quoi le fait de faire de la réflexivité, ou des étapes de réflexivité dans nos réunions d'équipe ça a amené quelque chose ? [...]

M2 : [Ç]a a peut-être **un effet au niveau de la culture organisationnelle**.

M2 : [E]st-ce que les gens savent qu'ils ont le droit de poser des questions, de remettre en question ? **C'est une culture qui est ouverte sur la remise en question**. [...] Si jamais dans les réunions d'équipe on n'avait pas le droit de poser des questions, de remettre en question ou de critiquer, alors, on a l'impression qu'on est là [seulement] pour écouter. [U]ne culture de remise en question [ça] **va permettre d'approfondir certaines questions, certaines situations, certains projets, éviter des angles morts, parce qu'on a plusieurs personnes autour de la discussion, parce qu'il y a des gens qui vont nous amener sur des pistes qu'on n'avait pas prévues. Je dirais que ces sont les grands apports**.

M3 : **Ça fait en sorte que tu connais mieux les limites, les forces et les faiblesses de tes collègues**. [D]ans le fond, ça nous rapproche [...]

M1 : C'est sûr, ça nous aide à mieux comprendre [...] comment les autres travaillent aussi, comment ils perçoivent...

M3 : et pourquoi ils agissent de telle façon.

Dans cet extrait de conversation sur les apports des réunions d'équipe comme moments réflexifs, ce que nous constatons c'est que ces réunions jouent aussi un rôle très important pour l'organisation. C'est-à-dire, en plus de permettre un espace pour mettre les **intersubjectivités en dialogue** et provoquer une rencontre plus profonde de ses membres, les réunions d'équipe servent également pour **crystalliser la réflexivité** au sein de l'organisation et **affirmer leur culture de remise en question**. À un certain degré, les rencontres d'équipe incarnent ces **moments collectifs d'arrêt** pour approfondir certaines questions et sujets et construire une **compréhension partagée de l'organisation et ses activités**.

Continuons notre présentation pour voir quelles sont les caractéristiques du dispositif qui ressortent. Maintenant, il est question de voir les moments informels : « Je trouve que les moments informels sont souvent les moments où je réalise le plus de choses. Ça commence toujours de l'informel » (GD1, 8 mai 2018).

Les moments informels

Voici un autre extrait de conversation qui aborde en même temps les défis et les apports de cette méthode (extrait de conversation, GD1, 8 mai 2018) :

M2 : L'enjeu par rapport aux moments informels ce **qu'on en profite des bienfaits, mais on ne les documente pas.** [...]

M3 : Voilà, dans l'informel on n'écrit pas, **c'est ça qui est un peu difficile, ce que même parfois tu n'arrives pas à la réflexivité. Tu vas discuter pendant 2-3 minutes et tu ne vas pas retenir la leçon à avoir.** Alors que dans d'autres [moments] où là, c'est plus formel, et qu'on est là pour ça, ça a peut-être plus d'impact.

M4 : Donc, il faut **conserver les deux, parce que ce n'est pas tous les moments informels qui sont réflexifs.**

M3 : non, heureusement d'ailleurs.

M4 : Il faut lâcher à un moment donné ! [rires], Mais, c'est intéressant que ça puisse débiter [par un moment informel] la réflexivité. Il y a l'élément de **proximité des bureaux, d'avoir accès à ses collègues, pour nous permettre d'échanger de façon régulière.**

M1 : Plus j'y pense et plus que je remarque que **c'est souvent dans des moments informels qu'on prend le temps de revenir sur la semaine.** [...] Mon premier apport, c'est la spontanéité. C'est-à-dire, de **prendre les moments que se présentent pour revenir sur les activités et évènements sans attendre à la prochaine rencontre d'équipe pour en parler.** J'ai l'opportunité de parler ici, maintenant, avec certains membres de l'équipe. Je le fais.

M5 : [...] Mais, inversement, **le côté formel, l'apport c'est que tu gardes de traces. Mais, dans tous les cas, l'apport des deux choses [les échanges formel et informel] c'est qu'il y a un retour sur la pratique, en vue d'une amélioration.**

M3 : Donc, l'apport se fait par le but ultime qui est de l'amélioration **pour un meilleur rendu.**

M5 : **et pour faire plus de liens [cause et effet]. Aussi, on crée de liens entre les membres de l'équipe.**

M4 : [Un autre apport est] l'**accessibilité** de pouvoir parler à une personne pour pouvoir se mettre en mode réflexion avec elle. Parce que le faire avec une seule personne, c'est plus accessible que de devoir attendre toute l'équipe. [...]

M5 : **mais pour faire de la réflexivité, il faut que forcément on soit conscient qu'on est en train de le faire. Il y a comme un détachement conscient. Donc, si tu es dans l'informel puis tu réfléchis à ta pratique, mais que tu n'es pas conscient d'être en mode réflexif, ce n'est pas de la réflexivité.**

Ici, les membres identifient le fait que **l'informel et le formel se complètent** dans le contexte de PE et que ces deux volets sont nécessaires. Les **moments informels** sont vus comme étant positifs pour mettre en lumière **la relation cause et effet** entre les situations et actions, mais également pour **tisser des liens avec ses collègues**, en plus d'offrir de **moments spontanés de réflexivité dans la vie de tous les jours.**

Le principal défi semble être le fait qu'il peut y avoir **une « perte de leçons »** puisqu'on ne les documente pas. Que ce soit de manière formelle ou informelle, le deuxième constat met en lumière le **besoin du retour conscient sur les pratiques** afin de parler proprement de réflexivité.

Pour revenir sur l'ensemble des deux méthodes privilégiées à PE pour la pratique réflexive, les membres de l'équipe perçoivent positivement l'idée de diversifier davantage les outils afin d'élargir les possibilités. Un autre aspect à retenir, c'est qu'on cherche également à comprendre les pratiques en place pour pouvoir les améliorer. En général, on suggère de rester attentif à **l'objectif ultime** pour poser **les bonnes questions** et guider nos pratiques, de chercher **un moyen de collectiviser l'information** ou de **rester conscient de notre réflexivité**, même dans les moments informels. Ce qui ressort, c'est qu'une pratique informelle n'est pas synonyme de pratique implicite. À cet effet, la **prise de conscience** est un thème présent dans ces interventions. Il est à noter que **notre étude participe à cette prise de conscience de l'ensemble de l'équipe vis-à-vis leurs pratiques réflexives**. Également, ces deux extraits nous permettent de regarder plus en détail la façon dont les membres de l'équipe réfléchissent aux deux **processus organisationnels (réunions d'équipe et les moments informels)** qui **soutiennent le dialogue réflexif du niveau collectif** du dispositif et à **la manière et la qualité de pratiquer la réflexivité dans ces espaces**. De ce fait, nous constatons que cela rapporte **une dimension méta-réflexive** à la pratique.

À la section suivante, nous exposons les réflexions de l'équipe en ce qui concerne les facteurs facilitateurs et les facteurs freins, en les insérant dans les niveaux de l'organisation afin de ressortir davantage la vision d'ensemble du dispositif de réflexivité de *Parole d'exclues*.

5.3. COMMENT PENSE-T-ON QU'ON PRATIQUE LA RÉFLEXIVITÉ ?

À présent, en nous appuyant sur les trois niveaux de l'organisation présentée dans le « modèle de 4I » de Crossan et al. (1999) et les quatre conditions de base de la pratique réflexive organisationnelle présentées par Hilden et Tikkämäki (2013), nous passons en revue les facteurs facilitateurs et les facteurs freins qui ont été nommés par l'équipe pour analyser la pratique de la réflexivité. Nous les organisons selon l'un des trois niveaux : soit **l'intuition et l'interprétation** (niveau individuel), **l'interprétation et l'intégration** (niveau collectif) ou **l'institutionnalisation** (niveau organisationnel). Cette classification nous offre

une meilleure vue d'ensemble sur les éléments du dispositif qui participent (ou pas) à proposer les conditions de base, c'est-à-dire pour encourager la **capacité réflexive** des membres, le **dialogue réflexif** de l'équipe ou la présence **d'outils et des mécanismes d'encadrement** (règles, procédures, etc.) qui supportent le **flux d'exploration et d'exploitation réflexive** au niveau de l'organisation. Il faut noter que certains éléments qui ont été classifiés sous le niveau collectif peuvent aussi s'appliquer à l'organisationnel et vice-versa. Nous laissons cet aspect au gré des lecteurs et des praticiens.

I. Facteurs Facilitateurs et Facteurs Freins

A. INTUITION ET INTERPRÉTATION

En premier lieu, rappelons ici que le niveau individuel de la pratique réflexive concerne davantage les professionnels et tous les éléments qui permettent d'augmenter la **capacité réflexive des individus** d'une organisation, tel que des réaliser des exercices d'autoévaluation, créer des laboratoires pour l'expérimentation, offrir l'espace et les outils pour réfléchir à leurs activités, etc. Il s'agit alors de tous les éléments qui ouvrent la voie pour que l'intuition des individus puisse être interprétée et partagée avec le groupe dans le but de l'emmener à la concrétisation d'une action (Hilden et Tikkämäki, 2013). Aussi, il était question qu'il existe une volonté de la part des praticiens pour remettre en question les modes de pensée et les actions habituels (Jordan, 2010 ; Hodgkinson et Healey 2011), ce qu'implique le défi pour eux de prendre périodiquement le temps de réfléchir à la signification de leurs activités (Yanow et Tsoukas, 2009). Ces espaces et moments de recul sont des bases pour que d'autres réponses et interprétations émergent au sein de l'organisation (Jordan, 2010 ; Raelin, 2002).

Alors, quels sont les facteurs facilitateurs identifiés que nous pourrions classer dans ce niveau de la réflexivité organisationnelle ?

Encourager la capacité réflexive : ressources et conditions

D'un point de vue du niveau individuel, parmi les éléments facilitant la réflexivité, nous trouvons en récurrence celui du *temps* : avoir le temps pour prendre un moment d'arrêt, avoir de l'espace pour prendre un recul face à sa pratique.

« [L]a ressource la plus importante [...] c'est le temps. C'est-à-dire, que les gens

qui sont sur le terrain, il faut qu'ils aient le temps de réfléchir ce qu'ils font sur le terrain. Donc, le plus important c'est de [...] vraiment **formaliser des moments** où on est ensemble. [Ç]a peut être juste [par sous-équipe]. Après, je trouve ça bien qu'on soit **tous mélangés**, puisqu'on a tous de **points de vue vraiment différents**. [O]n le fait quand même [...] avec les **réunions d'équipe**, les **réunions par site** ou **par [sous]-équipe**. » (EME3, 24 juillet 2018).

Au besoin du temps, on ajoute la question d'avoir, ou de créer, les outils qui peuvent soutenir la pratique de la réflexivité. Bien que le temps soit nécessaire, les membres mettent de l'avant l'idée qu'une organisation qui désire que ses membres adoptent une pratique réflexive devrait fournir les outils nécessaires à l'équipe. Afin de répondre à notre question hypothétique des éléments qu'une organisation devrait fournir à ses travailleurs, ce membre formule les besoins qui viennent avec une telle pratique comme suit :

« [si l'organisation] dit : 'OK, on fait la réflexivité', mais qu'[elle] ne donne pas d'outils, ne donne pas **de temps sur les heures de travail**, ne donne pas **d'espace de dialogue**, ne donne pas **d'écoute**, puis [elle] ne donne pas **de matériels ; de formations, de grille d'évaluation, de processus** [...] [En fournissant tout ces éléments] ça aiderait » (EME5, 26 juillet 2018).

Documenter les processus et les échanges réflexifs semble aussi être un moyen important pour accumuler les apprentissages et retenir ces connaissances acquises. Ce facteur facilitateur peut se classer tant au niveau individuel que collectif. C'est-à-dire qu'il procure des **repères communs** à l'équipe pour cheminer, mais il favorise également à créer des outils pour continuer de développer la **capacité réflexive** de chacun des membres d'une organisation :

« Aussi, c'est d'avoir des **moments où il y a des gens de l'extérieur** qui viennent, comme on a fait avec **la formation** [DPA]. [C]'est important aussi [...] de **documenter ça**. C'est-à-dire que c'est important de garder de traces [des réflexions et des apprentissages réalisés]. Donc [...] la réflexivité qu'on a eue avec eux, c'est important qu'elle ne soit pas complètement perdue, [aussi par exemple] quand il y a des nouvelles personnes qui arrivent » (EME3, 24 juillet 2018).

En somme, ces facteurs facilitants semblent relever de la structure et des processus que l'organisation décide de mettre en place ou non. Nous pouvons alors constater que le niveau individuel peut être accompagné par la culture (les règles, les procédures, etc.) dont

l'organisation peut potentiellement se doter pour encourager **certaines habitudes comportementales chez les membres**, dont **la capacité réflexive individuelle**.

Formaliser certains moments réflexifs

Du côté des facteurs freins du niveau individuel, nous observons que le frein principalement identifié s'arrime au facteur facilitateur que l'on vient de nommer : la création formelle de moments de recul aux différentes étapes des projets et des actions. Pour certains membres, PE gagnerait à **institutionnaliser des espaces réflexifs** sans se limiter à le faire aussi de manière plus informelle et spontanée.

Évoquons ici que la formalisation est synonyme de l'**institutionnalisation** présentée dans notre cadre conceptuel. Il est question de rendre officiel. Le frein soulevé est le peu de moments et d'espaces réflexifs en équipe, et qui sont reconnus comme tel, pour accompagner les praticiens et permettre davantage des échanges pour enrichir les actions et projets en cours. Voici comment ce membre l'explique :

« La réflexivité est un bon moyen pour se développer en étant conscient de son contexte - dans ce cas-ci, dans un contexte de pauvreté et d'exclusion sociale - afin de prendre en considération non seulement la réalité organisationnelle, mais aussi les caractéristiques du contexte. **Dans un idéal, la pratique de la réflexivité devrait être répartie à différents moments tout le long du processus d'un projet, de le faire à plusieurs petites étapes.** Pas [seulement] de se dire qu'on le fait au début et qu'on le fait à la fin [des projets]. Il faut le faire tout le temps, au milieu aussi, pour toujours rajuster les choses et revalider » (EME2, 18 juillet 2018).

L'idée générale à retenir de ce constat est que le praticien gagnerait si l'on lui permettait de s'appuyer davantage sur la *communauté de pratique* de PE tout au long de la vie d'un projet. On exprime que ces phases de réflexion collective peuvent se réaliser durant les préparatifs avant projet ou les bilans de fin, tel qu'on le fait déjà, mais également à plusieurs autres endroits entre ces deux points. Le but est ici de permettre au praticien de disposer de plus des moments réflexifs en compagnie des coéquipiers et de développer le sentiment qu'il existe des outils pour mieux encadrer ses pratiques en cas de besoin.

Il est également nommé la pertinence de documenter les projets pilotes que certains membres de l'équipe expérimentent :

« Prenons par exemple la Clinique. Là, [le membre va se] donner des objectifs précis, sur ce projet-là, [il va] va faire de test et après [il] va faire le retour et on va faire de bilans. [S'il] réussit ou [il a] des trucs qui fonctionnent, [il va pouvoir] l'appliquer sur le reste de l'organisation. [O]n est supposé [...] de formaliser un petit processus autour de ce projet-là. Après [il] aura quelque chose de concret à transmettre à l'équipe. En se donnant des mécanismes comme ça, on peut rendre la réflexivité plus utile à l'organisation globalement, parce qu'on va avoir des leçons apprises au niveau organisationnel. [L]a réflexivité est essentielle, on ne peut pas fonctionner sans, mais on mériterait de la baliser mieux [...] pour éviter d'être submergés » (EME6, 24 août 2018).

Malgré le fait qu'on identifie le besoin de la formalisation de certains processus, on mentionne toutefois l'importance de garder des espaces souples, informels, pour permettre de réfléchir sans nécessairement être constamment dans un contexte documenté ou mesuré :

« Les éléments [informels] que je vois sont vraiment les moments où ça va être entre collègues. Par exemple, pendant un dîner, ils vont reparler d'un moment, etc. Mais, je ne suis pas sûr que ce soit nécessaire de le formaliser, parce que ça a peut-être autant d'impact que le formel, en fait. Après, on ne l'a pas mesuré, mais, je ne sais pas si c'est aux discussions, entre trois collègues dans un dîner à midi où ils vont parler d'une pratique qu'il y a eu la veille, peut-être que, finalement, ça va avoir autant d'impact sur leur pratique à eux la journée d'après que la réunion d'équipe qui a eu lieu il y a trois semaines. Donc, je ne sais pas si les moments [informels] ont nécessairement besoin de devenir formels » (EME3, 24 juillet 2018).

Encore, « l'exemple le plus frappant, c'est la formation de la semaine passée sur le DPA, c'est quand durant la séance [mon collègue] et moi on avait expliqué comment une rencontre c'était mal passé. Puis, pendant la pause [lors de la formation], il y a une personne qui me demande 'pourquoi s'est passé comme ça ?' À ce moment, je commence à refaire toute la journée dans ma tête, puis, là je suis vraiment capable de me rendre compte à quel moment ça a *switché*, à quel moment on est passé d'une discussion très joviale à la chicane. Puis, **c'est juste en prenant le temps de revenir pour voir comment les évènements se sont succédé, tu sais alors à quel moment ça a dégénéré. Mais ce moment [de réalisation des évènements] c'était très informel, en mangeant** » (GD1, 8 mai 2018).

Que ce soit par les mécanismes formels ou par les moments informels, la posture réflexive demande aux individus d'être conscient de leurs réflexions et comportements pour essayer de comprendre ce qui les pousse à penser ou à agir de la sorte (Dewey, 1938 ; Kolb, 1975, 1984 ; Boud et al., 1978, 1985 ; Schön, 1994 ; Mezirow, 2001 ; Fronty, 2017 ; Bonnet et Barth, 2017). Formaliser et documenter certains processus permettraient d'encadrer les pratiques et apprendre des « bons et moins bons coups », servant comme repère pour alimenter et améliorer les pratiques futures. Mais, l'importance pour les membres de garder la souplesse des moments informels demeure inestimable. L'idée semble d'être alors de trouver le juste équilibre entre les outils et les procédures qui permettraient aux individus de développer une capacité réflexive pour atteindre une facilité de faire *l'aller-retour* entre les moments formels et informels, tout en gardant leur conscience en veille.

B. INTERPRÉTATION ET INTÉGRATION

En ce qui concerne le niveau collectif de la pratique réflexive, il renvoie aux processus comprenant des dialogues internes et externes (Hilden et Tikkamäki, 2013). En ce sens, le **dialogue réflexif** est considéré comme un outil de réflexion collective qui vise à révéler les constructions de sens sur la base desquelles l'autre pense et agit. Il permet de se donner davantage des conditions pour aboutir à **une interprétation et compréhension partagée** (*ibid.*, 2013 ; Tsang, 2007) pouvant emmener à **l'intégration** de cette interprétation commune dans l'exercice d'une action ou activité (Crossan et al., 1999). Voici un aperçu des facteurs facilitateur et facteurs freins du niveau collectif.

Les facteurs facilitateurs du niveau collectif visent à encourager la communication et le partage de l'information, à créer ces espaces de rapprochement pour entretenir une vision d'ensemble et proposer des conditions pour développer la pratique du dialogue réflexif au sein de l'équipe.

Rôle de la coordination générale

Nommée par tous les répondants comme une condition de base, la coordination générale a un rôle important à jouer pour permettre ou non l'adoption des pratiques réflexives, et que celles-ci se fassent dans l'objectif d'orchestrer les actions de l'équipe pour atteindre sa mission. De ce fait, la coordination générale incarne un rôle de « garde-

fou » pour redresser ou encadrer certaines pratiques, actions et processus. En même temps, il est essentiel de garder la mission et la vision de *Parole d'excluEs* dans la bonne direction pour éviter de se dénaturiser. Ce répondant met ceci en lumière :

« C'est quoi les besoins qu'on a identifiés ? C'est quoi les approches ? [...] Puis ces partenaires-là, c'est quoi leurs façons de fonctionner ? C'est quoi leurs valeurs ? Puis, là, on veut développer un système alimentaire où les citoyens sont acteurs, qui permet de reprendre le pouvoir sur l'alimentation. Avec la solution qu'on propose ici, est-ce qu'on est encore dans cette dynamique-là ou non ? Ça fait que là on négocie entre nous, avec les citoyens, avec les partenaires, pour dire 'oui, on y va'. Pour moi, c'est à tous les instants la réflexion. Ça fait qu'« on se regarde aller » constamment, puis, en même temps, constamment, on réfléchit pour atteindre notre mission et notre vision » (EME6, 24 août 2018).

De fait, la coordination générale a un rôle important à jouer pour encadrer **des pratiques réflexives. Il semblerait qu'elle doit être porteuse de la vision d'ensemble de l'organisation** qui oriente la culture de l'organisation, faisant en sorte que les pratiques de son équipe soient imprégnées de **la réflexion critique souhaitée** : « Ça facilite quand la direction est ouverte à ce qu'on porte un regard critique sur ce qu'on fait » (EME5, 26 juillet 2018).

Nourrir la réflexivité et développer un langage commun

À part les réunions d'équipe et autres activités à l'interne, les formations ou les rencontres avec des acteurs du milieu peuvent aussi être considérées comme des lieux pour **nourrir la réflexivité collective de l'équipe**.

« Donc, de prendre le temps de **nourrir un peu la réflexivité**. Alors, ça peut être d'aller chercher des choses qui se font ailleurs pour nourrir nos propres pratiques et les mettre en perspective un peu. [P]arce que pour prendre du recul, il faut le temps et il faut avoir aussi la capacité d'analyse de ses propres pratiques. Et de fois c'est plus facile quand il y a quelqu'un de l'extérieur qui va t'en parler ou quand on va chercher des choses qu'ils se font ailleurs [pour] les mettre en relief avec nos pratiques » (EME3, 24 juillet 2018).

Plusieurs répondants mobilisent leur expérience de la formation sur le développement du pouvoir d'agir (DPA), celle-ci donnée par **un intervenant externe à PE**, pour illustrer l'importance des **espaces collectifs pour nourrir une vision commune chez les membres de**

l'organisation.

« Les formations DPA [...] ça a été le « *top du top* ». Dans le sens que, c'est à partir de là que l'équipe a commencé à réaliser c'était quoi [la réflexivité] et on a vraiment porté un regard sur l'ensemble de l'organisation. Pas juste sur des parties, mais vraiment sur l'ensemble de toutes les composantes : donc, toute l'équipe, tous les rôles de chacun. **Je pense que, depuis ce moment-là [depuis la formation], on porte plus un regard réflexif sur nos pratiques** » (EME5, 26 juillet 2018).

Un constant qui émerge de ce facteur facilitateur, c'est le fait que compter avec un **langage commun au sein de l'équipe peut faciliter la compréhension, la communication et le partage d'une vision globale de la mission et de l'organisation**. Cela aide sans doute à créer des **espaces de discussion collective** et, en conséquence, augmenter les chances d'implanter auprès de l'équipe des habitudes de **dialogue réflexif**.

« On s'est rendu compte, à travers la formation [DPA], que plein de mots dans le vocabulaire de *Parole d'excluEs* étaient pris par acquis, qui avaient été définis, mais qui n'étaient pas partagés. Tout le monde n'entend pas la même chose et de la même façon. Par exemple, juste la question de la mobilisation et de l'engagement citoyen. Ce n'est pas le même vocabulaire et ça ne veut pas dire la même chose pour tous (EME2, 18 juillet 2018).

« [J]e pense que la formation DPA c'était un *must*. [...] Ça a fait vraiment une différence. Ça a créé du **langage commun**, entre les différents volets et les différentes compétences [au sein de l'équipe]. La [formation] nous a donné un langage un peu plus précis sur la méthode, [...] sur ce qui est le plus important, [etc]. Ça fait que la formation [DPA] nous a vraiment aidés beaucoup, collectivement, à prendre de décisions [...]. Mais, il fallait que la formation soit obligatoire, que tout le monde la suive, sinon, on n'aurait pas eu l'impact souhaité » (EME6, 24 août 2018).

À cet effet, notre recherche s'insère dans cette quête de se doter de procédures pour nourrir la réflexivité et développer un langage commun. En fait, notre étude participe à une prise de conscience collective et, donc, à la possibilité de développer une vision d'ensemble des pratiques de la réflexivité, un langage commun face à cette pratique et, d'ouvrir la porte pour des rajustements à partir de cette base commune. Ces répondants font la remarque de l'apport de notre recherche pour l'équipe :

« Avant que tu arrives, je pense que c'est juste [la codirectrice de l'IUPE] qui m'avait parlé de réflexivité, mais c'est tout. Donc, on ne le nomme pas forcément,

mais le fait par exemple d'avoir souvent de réunions d'équipe [...], où on va creuser certains sujets, où on essaie de comprendre un peu nos pratiques, on essaie chacun de donner son point de vue sur comment on fait cette pratique-là et comment on pourrait l'améliorer, [...] c'est un des éléments qui fait qu'on a un peu cette **culture de réflexivité** » (EME3, 24 juillet 2018).

« Je pense que le bon coup c'est juste de le mentionner. Même si ce n'est pas encore complètement intégré, juste de le dire, que ça existe dans la pratique, c'est déjà beaucoup. Ça veut dire que ça oblige à revenir tout le temps là-dessus, à définir les concepts. [...] **Donc, juste de mentionner que ça existe [la pratique de la réflexivité] et que ça fait partie de l'écosystème c'est déjà énorme.** Après ça, il reste à faire le travail, mais le 90% du travail est fait, parce qu'on a déjà identifié la chose, c'est déjà dans le casse-tête. Je pense que ça, c'est un bon coup quand même » (EME2, 18 juillet 2018).

Présence des chercheurs

Il a été question à plusieurs reprises durant notre étude, la présence de chercheurs dans le contexte de l'organisation, que ce soit des collaborateurs externes ou les chercheurs à l'interne, teinte la culture de PE. Cette présence du regard critique des chercheurs semble être un point fort et particulier du dispositif de PE.

« Les **dispositifs de recherche** sont très importants pour ça [pour encourager la pratique de la réflexivité], parce que ça nous permet d'avoir de gens qui *focusent* là-dessus, qui se concentrent sur **regarder l'organisation aller et l'alimenter**. Donc, c'est très très riche. (EME6, 24 août 2018).

Un exemple concrètement serait celui des présentations des chercheurs pour l'équipe de PE : Les présentations que la recherche fait, elles sont appréciées par les membres de PE. Ces dernières les identifient comme étant un facteur facilitant la réflexivité au niveau collectif.

« En nous les présentant, nous, on en fait une autre partie [de la réflexivité]. C'est comme dans deux étapes quand ça vient de la recherche. **Il y a une première réflexion, un premier regard, et, après ça, nous, à partir des présentations, on peut pousser plus loin sur le terrain.** Ça fait que ça aide vraiment » (EME5, 26 juillet 2018).

Méthodologie du croisement des savoirs

Compter avec une méthodologie qui encadre d'une certaine manière la reconnaissance des différents types de savoirs est un facteur qui peut faciliter l'échange entre les membres de l'équipe, mais également pour coopérer avec les acteurs du milieu. Les espaces que cette méthodologie implique, afin de créer la reconnaissance et le croisement des savoirs, favorisent des moments réflexifs, car les acteurs présents sont exposés à d'autres formes de savoir et à des nouvelles idées. Voici comment ce membre l'exprime :

« [L]e croisement des savoirs, c'est un élément super intéressant, [pour permettre] aux citoyens [d'exprimer] ce qu'ils veulent. Il y a des acteurs qui n'ont jamais demandé à personne ce qu'ils voulaient. Ça fait que forcément leur projet ne correspond pas nécessairement à un besoin [des citoyens], ou les gens n'ont pas envie d'y participer. Ça fait que **le croisement de savoirs, [avec] la diversité des approches** [...] ça permet de voir les choses différemment. [C]'est pour ça que c'est intéressant de collaborer avec de partenaires et de s'ouvrir, de partager à de moments clés » (EME2, 18 juillet 2018).

Dès cette optique, la méthodologie du croisement des savoirs apporte des moments réflexifs collectifs et encourage l'ouverture, la sensibilité et le rapprochement entre les différents points de vue sur la table et face aux nouvelles idées qui émergent.

En résumé, *Parole d'excluEs* présente au niveau collectif plusieurs outils et mécanismes qui soutiennent le dialogue réflexif et la coexistence de la diversité des points de vue pour : (1) faire émerger l'**intuition** de ses membres et (2) offrir l'espace pour permettre l'**interprétation** des nouvelles idées et processus. En ce qui concerne la phase de (3) l'**intégration**, transformer les nouveaux apprentissages en une action concrète, des efforts semblent être fait pour implanter une période d'expérimentation et de documentation de projets pilotes, ce qui garantit la **prise de conscience** de l'équipe sur ce point.

Les freins au niveau collectif semblent émerger autour de l'enjeu à éviter une sectorisation des actions et de plutôt envisager à collaborer à partir d'une vision de l'organisation et de la mission comme repère commun pour travailler les projets. Les facteurs freins ici notés font ressortir l'idée que la mise en commun de l'information et la coordination d'actions peuvent avoir une influence sur le cycle de la pratique réflexive. Plus il y a une perte d'information et les actions se font de manière sectorielle, plus que le retour des réflexions et apprentissages risque de faire de manière fragmentée en produisant une asymétrie de l'information au sien de l'équipe.

Documents-repères de l'IUPE

Ici, il est question de nommer le fait que l'IUPE documente certaines pratiques et projets de PE. Cependant, le constat est que malgré que les nouveaux employés sont appelés à se familiariser dès leur arrivée dans l'organisation en lisant ces documents-repères, la réalité est que certaines choses sont appropriées par les membres et d'autres non. Une fois dans le vif de l'action, parfois ces documents tombent facilement dans l'oubli :

« C'est peut-être là, nous, où est le frein à *Parole d'excluEs*, c'est qu'on a déjà eu certains documents qui pourraient aider à aller plus loin dans la réflexivité, puis on ne s'en sert pas forcément » (EME3, 24 juillet 2018).

En ce sens, il faudrait revoir comment on emploie certains outils déjà en place, qui ne semblent pas atteindre leur fonction en pleine capacité. Il a été également suggéré, lors des entrevues, qu'à des périodes d'intervalle les membres soient invités à consulter à nouveau certains documents. L'idée est de permettre de se familiariser davantage, une fois ils auraient acquis plus d'expérience pratique sur le terrain. Cela offrira aussi la possibilité de venir nourrir les documents en question et les réflexions autour de certains sujets. Au final, nous tenons à souligner que l'existence des documents-repères écrits par la recherche et développement de PE démontre la forte présence de la réflexivité au sein de l'équipe et leur aspiration pour une pratique réflexive de type organisationnel.

Dans cette section ressort le fait que l'organisation gagnerait à développer une plus grande diversité d'outils pour collectiviser et améliorer la pratique actuelle de la réflexivité au niveau collectif pour encourager davantage l'**interprétation** des nouvelles idées et situations et l'**intégration** des apprentissages par l'équipe. Il est à noter que la plupart des éléments amenés dans cette section semblent concerner également le niveau organisationnel. Rappelons en passant que la division entre le niveau collectif et l'organisationnel est toujours difficile de délimiter et que cela revient au choix du chercheur en question (Pekkola et al., 2015).

C. L'INSTITUTIONNALISATION

Nous l'avons souligné auparavant, une organisation réflexive est celle qui permet un **dialogue réflexif d'apprentissage** (Raelin, 2001), une **culture de réflexion critique** qui propose aux membres de l'équipe d'exprimer la critique sans crainte de représailles

(Pekkola et al., 2015). Pour ce faire, les **mécanismes** et les **outils d'encadrement** doivent être teintés des valeurs de l'organisation, de vouloir supporter la **capacité réflexive** de ses membres (Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Pekkola et al., 2015). En ce sens, dans la phase de l'**institutionnalisation**, ces mécanismes et outils pour encadrer devraient concéder le temps et l'espace nécessaires aux membres pour prendre du recul, suivre et partager les résultats de leurs actions (*ibid.*, 2015 ; *ibid.*, 2013 ; Crossan et al., 1999).

À titre d'exemple, à PE il y a certaines procédures qui sont récurrentes ; nous avons souvent assisté durant notre période sur le terrain à des formations, des présentations sur des résultats de recherches ou de nouvelles procédures, des réunions d'équipe, de retour d'expériences, des journées de bilan, des exposés des projets inspirants externes à l'organisation, etc. D'ailleurs, nous avons nous-mêmes participé à cette approche de PE en faisant une présentation des résultats préliminaires de notre recherche (17 octobre 2018) afin de continuer dans cette tangente culturelle de l'organisation. Tous ces éléments nommés dans les sections précédentes peuvent être perçus comme étant des mécanismes et des outils qu'institutionnalisent des espaces de dialogue réflexif au sein de l'organisation. Mais, plus concrètement, quels sont les éléments facilitateurs ou les facteurs freins du niveau organisationnel de *Parole d'excluEs* ?

Culture d'ouverture à l'expérimentation

À juger par les interventions durant les entretiens et les groupes de discussion, il y a une unanimité parmi les membres de l'équipe pour affirmer qu'ils ont beaucoup de latitude pour l'expérimentation, pour organiser leur travail et proposer de solutions.

« Une caractéristique de la culture de *Parole d'excluEs* est qu'elle est une culture de flexibilité. Elle facilite le fait qu'on a l'habitude de réfléchir, que les gens sont là parce qu'ils ont aussi envie de faire les choses en profondeur. Nous avons vu que la flexibilité facilite l'expérimentation, dont les apprentissages que nous pouvons tirer de notre pratique, de notre essai-erreur-succès » (EME6, 24 août 2018).

« Au niveau des apports, [la réflexivité] nous amène dans des nouvelles pistes, en fait, sur des façons de faire qui n'étaient peut-être pas prévues. Notre équipe nous permet de faire ça. Ça nous rapproche et ça nous permet de mieux comprendre comment les autres perçoivent leur travail. En bref, de voir leur perception. On trouve aussi que la réflexivité, ça contribue à la culture organisationnelle, où **on se permet**

de remettre en question, de poser des questions, de critiquer, etc. Ça contribue à une culture organisationnelle qui cherche à s'améliorer » (GD1, 8 mai 2018).

Une telle aptitude organisationnelle participerait à augmenter la responsabilité de chacun des membres par rapport à leurs actions et, en conséquence, à solliciter indirectement le **développement de la capacité de réflexion de ses praticiens**, mais également **le dialogue réflexif au sein de l'équipe**.

« [I]l y a beaucoup d'espace pour le test, essayer de nouvelles affaires, pour manquer son coup [rires]. [...] Puis, le fait qu'on ne soit pas là avec des critères précis [...] la flexibilité permet aux gens d'aller tester de choses. Ça permet que, ce que j'ai compris en réunion, j'aille l'essayer la fois d'après [...] et après ça, je vais le ramener en réunion [pour expliquer si] ça a marché ou je me suis planté. [...] Donc, la culture un peu informelle, et la dynamique un peu informelle qui en découlent, ainsi que la confiance qu'elles engendrent, peuvent être un élément facilitant, puisque la supervision ne se fait pas de manière très stricte et directive » (EME6, 24 août 2018).

À la culture flexible et ouverte à l'expérimentation, les membres ajoutent aussi le volet qui touche à la structure de l'organisation. Celle-ci devrait aussi présenter une flexibilité corrélative à sa culture pour pouvoir atteindre une pratique réflexive optimale. Donc, il semblerait que la structure et l'organisation du travail ont un important rôle à jouer. Voici deux extraits qui font référence à cet aspect :

« Une organisation qui veut pratiquer la réflexivité, il faut qu'elle soit ouverte au changement, il faut qu'elle soit ouverte à la critique, puis, qu'elle ait une vision de l'avenir semi-directive [...]. Pour laisser place à la mise en application de la réflexivité [...], il faut que ce soit l'accord en amont, pendant le processus et [...] la mise en application. S'il n'y a pas de mise en application sur la réflexivité, le processus ne sert à rien. C'est une perte de temps. » (EME5, 26 juillet 2018).

« Il faut avoir une culture où il y ait un espace pour que la remise en question soit acceptée. Idéalement, il faut avoir la place pour l'erreur. Il faut avoir une culture où [...] on célèbre les différentes compétences, les différents types de réflexion. [...] Que les observations terrains soient ramenées dans la réflexion. [Ça prend] une structure qui est à l'aise avec ça, qui fait confiance. Ça prend assez de flexibilité pour pouvoir changer. Parce que la réflexivité t'amène à dire 'et si on essayait autrement?' [...] il faut [avoir] la possibilité de passer à l'action après, parce que si tu fais juste réfléchir 'on pourrait faire ça autrement', puis la structure ne te le permet pas, c'est trop lourd.

De fois, la mécanique organisationnelle n'est pas capable de suivre » (EME6, 24 août 2018).

Créneau d'activité vaste et souple

Lorsque nous avons présenté l'organisation, nous avons souligné le fait que PE est une organisation qui œuvre dans différents domaines à travers ses projets. À cet effet, les membres ont identifié le fait d'avoir un créneau d'activité ouvert comme étant un facteur facilitateur pour la réflexivité. Ce membre l'expose comme suit :

« Un autre élément facilitateur en fait, qui nous oblige à la réflexivité [rire], c'est qu'on n'a pas de créneau à PE. [E]n fait, notre créneau, c'est la mobilisation citoyenne. C'est notre approche finalement. Après ça, on fait une clinique, puis on fait la sécurité alimentaire, puis on fait du réaménagement, [etc.] On n'a pas le choix de se poser des questions [rires], d'aller chercher de connaissances ailleurs, puis de se questionner sur la meilleure façon de travailler ce volet-là dans nos principes, dans notre approche, dans notre vision d'une société sans exclusion. [Ç]a nous oblige, au-delà de faciliter la réflexivité, c'est ce qui pousse tout le temps » (EME6, 24 août 2018).

« Je pense que *Parole d'excluEs*, n'étant pas un organisme de quartier associé à un [secteur d'activité] prédéfini, a plus de marge de manœuvre qu'un autre [puisque] son terrain c'est tout. Il n'y a pas beaucoup d'organismes qui ont cette marge de manœuvre au niveau de la mission. Ça peut être ça aussi l'apport du modèle de *Parole d'excluEs* : voyons la mission dans un contexte plus large, pour explorer plus large et arriver à des meilleurs résultats » (EME2, 18 juillet 2018).

En bref, ce qui ressort sur ce point est que PE est constamment en recherche d'information pour ses projets et en quête d'amélioration de ses pratiques, puisque son bassin d'action est très vaste. Autrement dit, la nature même de la mission de PE demande de se poser pour réfléchir à ses actions, qui sont en constante évolution. De ce fait, la réflexivité devient pour PE un bon allié pour continuer de développer des actions et participer à construire la société inclusive envisagée.

À ce stade, nous aimerions rappeler que l'institutionnalisation peut parfois prendre la forme d'une règle *non dite*. C'est-à-dire qu'il y a un consensus pour adopter une culture flexible, informelle par moments, sans nécessairement être officialisé sur un document

écrit, mais toutefois reconnu comme tel. D'ailleurs, Crossan et al. (1999) nous mettent en garde au fait qu'une institutionnalisation trop rigide peut facilement chasser l'intuition. Tous ces questionnements viennent confirmer que le processus d'institutionnalisation, qui implique spécialement la structuration et la restructuration des pratiques, nécessite des capacités réflexives des membres, ainsi que l'espace et les ressources pour l'expérimentation de nouvelles idées émergentes (Pekkola et al., 2015 ; Saunila et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013).

Maintenant, allons voir les facteurs que les membres ont identifiés comme des freins pour le niveau organisationnel.

Réévaluation de certains éléments du modèle d'action

Lorsque nous avons demandé d'identifier les freins au niveau de l'organisation, une grande partie de l'équipe fait référence à l'aspect théorique et idéologique du modèle d'action de PE. Tel que le témoigne le document *l'Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du Nord-Est de Montréal-Nord* (Heck et al., 2015), le modèle d'action propose principalement de concevoir et développer des projets porteurs de changement social à partir des besoins et aspirations identifiés par les citoyens. Cette approche met la vision du citoyen au centre, faisant en sorte que le praticien puisse à l'occurrence développer un sentiment d'être au service du citoyen. Dans une certaine mesure, le modèle d'action est perçu comme étant contraignant à la pratique réflexive, pour certains pouvant venir atténuer différentes initiatives et d'autres possibles façons de passer à l'action.

Bien que le modèle d'action est fait pour donner un repère aux actions et nous rappeler la place du citoyen dans les actions de PE, les membres souhaitent ouvrir une discussion afin d'explorer une possible réévaluation de certains éléments du modèle afin de le rendre plus souple. Voyons quelques interventions à ce sujet et voir comment ce facteur frein s'arrime à la pratique réflexive de l'organisation.

« Je pense que la réflexivité, c'est-à-dire, les propositions de solution qui vont sortir d'un temps d'arrêt et de réflexion, dépends de l'interprétation qu'on fait de la situation. Si on a un *carcan idéologique*, on n'en sort jamais. [Par exemple] le communisme a toujours une vision communiste de la solution. Le capitalisme a toujours une vision [capitaliste]. C'est la même chose des religieux. Donc, on tourne en rond. [...] Soyons diversifiés dans nos approches, au lieu d'essayer d'imposer un modèle. [D]onc, pour moi, la réflexivité est super importante, mais c'est l'étape

d'avant qui encore plus importante : 'peut-on remettre en question la grille [pour] avoir un regard critique sur la situation ? Et [peut-on] nous permettre d'expérimenter des solutions et de réorienter en fonction de l'amélioration des pratiques ?' [C]'est un enjeu philosophique et idéologique. [...] Je pense qu'on l'a quand même, d'avoir des moments où on peut [faire] de l'autocritique ou de l'autoréflexion » (EME2, 18 juillet 2018).

Malgré le questionnement du modèle, on constate que les pratiques de PE permettent des espaces d'expérimentation, la remise en question et autres pratiques flexibles. À cet effet, ce membre souligne cette ambivalence :

« Quand tout est possible, il y a des gens qui vont se sentir à l'aise avec un espace où tout est possible, mais il y a aussi, avec la charge de chacun, avec le nombre de sujets qu'on traite, avec le nombre de citoyens, avec le nombre de x, y, z, les potentiels sont multiples et, donc, s'il n'y a pas de priorisation, s'il n'y a pas de balises, on se sent un peu submergés [...]. [Le modèle] c'est comme un paradoxe qui est là » (EME6, 24 août 2018).

Ce répondant exprime l'idée que la pratique de la réflexivité pourrait venir changer le rapport au modèle d'action pour l'assouplir, le rendre plus inclusif aux diverses idées et perspectives méthodiques pour amener des actions pour la transformation sociale :

« Juste le fait de ramener au-dessus de la pile le fait qu'on expérimente, qu'on n'est pas en train d'appliquer un « modèle qui fonctionne », qu'on teste des approches. Juste le fait de se positionner différemment dans la chaîne de la recherche-action, ça rend la réflexivité automatique. Parce qu'on comprend qu'on n'est pas en train d'appliquer une *recette*, mais qu'on est en train d'essayer de façons d'améliorer les conditions de quartier, de changer les dynamiques sociales, etc. [...] C'est moins dogmatique, justement. Puis ça permet de valoriser une des richesses de PE, c'est d'être une grande recherche-action. De valoriser davantage cette composante qui est un peu mise de côté dans les projets : tout est basé sur la recherche au début, mais après ça disparaît. [C]omment maintenir cet esprit de recherche permanente ? C'est à travers la remise en importance de l'outil de réflexivité qui vient nous rappeler que, 'ah, c'est vrai, on est dans un processus'. On n'est pas dans de résultats puis l'application de recette parce que telle guide nous a dit qu'il faut faire les choses de telle façon, avec une équation linéaire » (GD3, Membre 6, 21 septembre 2018).

L'idée que ce membre exprime est que le modèle d'action est un bon outil à la base,

mais qu'il est nécessaire de l'apprivoiser de manière plus souple et de ramener à l'ordre du jour le fait que la l'expérimentation inhérente à la recherche-action est un processus qui exige de la flexibilité et une méthodologie souple. De ce point de vue, il semblerait qu'une réévaluation de certains aspects du modèle pourrait venir reconnaître davantage la place que l'on souhaite donner à la réflexivité au sein de l'organisation.

Effectivement, le modèle d'action de PE émerge dans les données comme un paradoxe. Certains éléments du modèle d'action sont vus comme étant rigides dans la méthode. Mais d'un autre côté, tous les membres s'entendent pour dire qu'il y a un besoin de développer une plus grande variété d'outils et de mécanismes d'encadrement pour outiller l'équipe et revoir la priorisation des actions. En réalité, le modèle d'action semble incarner cette volonté de l'organisation à développer de balises et envoyer le message à ses membres qu'il y a certaines choses qu'on n'a pas envie de remettre en question. Autrement dit, le modèle d'action cherche à baliser certains acquis et de cheminer sur certains plans, justement pour empêcher de tout remettre en question de manière constante. De ce point de vue, le modèle d'action peut être compris comme étant un mécanisme d'encadrement en soi.

Naviguer dans la diversité des projets

Ce facteur frein expose une tension avec le facteur facilitateur *avoir un créneau d'activité vaste et souple*. Il semblerait que lorsqu'on dispose d'une grande marge de manœuvre et de souplesse pour la mise en place des projets et des actions, cela peut se transformer aussi parfois en facteur frein. Il s'agit ici de la diversité et de la complexité grandissante des projets portés par *Parole d'excluEs* et son équipe. Parmi les inconvénients soulevés, on trouve la perte de clarté en ce qui concerne la vision que l'on poursuit ou, encore, le sentiment que parfois c'est difficile de déterminer certaines priorités. Ces participants l'expriment comme suit :

« C'est qui freine c'est de fois quand la vision n'est pas très claire. J'ai beau à faire de la réflexivité, si tu ne sais pas vers quoi il faut que tu l'orientes ou vers quoi il faut que tu réajustes. Tu as beau à réfléchir dans tous les sens, ça ne sert pas à grande chose » (GD2, Membre 1, 7 août 2018).

Sur el même sujet :

« Parce qu'il y a beaucoup de projets, des projets complexes. [...] Dans ce sens, la

complexité sans priorisation ça devient un élément frein majeur, parce qu'on s'éparpille, c'est difficile d'être focus sur c'est quoi ton mandat, c'est quoi ta mission au sein du grand projet [de] changer la société » (EME2, 18 juillet 2018).

En d'autres termes, du point de vue du praticien, l'un des repères communs essentiels semble être la vision d'ensemble que l'organisation se donne. Si cette dernière est perçue comme étant brouillée par un grand volume d'information reçue par les praticiens et leur besoin de plus d'orientation dans la diversité et la complexité des projets de l'organisation, cela peut être identifié comme un facteur frein important pour la pratique réflexive. Ce qui nous rappelle les raisonnements de l'un des membres sur la pertinence d'identifier ce que l'équipe a besoin de collectiviser afin de permettre aux membres de continuer de travailler sans se sentir submergés dans le *trop-plein* d'information.

Jusqu'ici, tous les facteurs facilitateurs ou freins qui ont été nommés viennent décrire la dynamique et le fonctionnement du dispositif de réflexivité actuel. Nous avons constaté que les membres montrent un intérêt pour réfléchir aux changements à apporter aux pratiques en place afin de les bonifier. Dans la section suivante, à partir des résultats issus des données, le chercheur propose des apports dans le but d'une éventuelle amélioration du dispositif de réflexivité de *Parole d'excluEs*.

5.4. COMMENT PEUT-ON AMÉLIORER NOTRE PRATIQUE ?

Maintenant que nous avons présenté les éléments qui composent le dispositif de réflexivité de PE, dans les prochains paragraphes nous proposons une synthèse des résultats, avec toutes les tensions, les contradictions ou les points de convergence que cela comporte. C'est-à-dire, la section propose une réflexion sur le dispositif de réflexivité lui-même. Il s'agit alors d'un exercice de « méta-réflexivité ». Nous soulignons que les réflexions présentées dans les sections qui suivent sont tirées des suggestions coconstruites avec l'équipe de PE dans le but de tendre vers une version « idéale » d'un dispositif de réflexivité organisationnel.

I. Niveau individuel

A. ENCOURAGER LA CAPACITÉ RÉFLEXIVE

Que ce soit en intervention, en accompagnement ou en gestion, la pratique réflexive est reconnue pour rendre le praticien plus conscient de son action et ses pensées (Schön, 1983). Alors, l'un des aspects clés pour la pratique réflexive organisationnelle est que sa genèse prend forme chez les individus, pour ensuite devenir collective et organisationnelle (Hilden et Tikkamäki, 2013). À *Parole d'excluEs*, malgré le fait que certains membres nous ont exprimé pratiquer la réflexivité de manière personnelle et individuelle, force est de constater que les données présentent peu de matériel pour produire une analyse en profondeur de la pratique réflexive individuelle. En général, les répondants s'entendent pour dire qu'à PE la pratique réflexive individuelle varie en degré, mais aussi selon le type de poste que l'on occupe. Aussi, les outils ou les mécanismes identifiés pour appuyer la pratique à ce niveau de l'organisation semblent être peu nombreux. D'ailleurs, le mécanisme plus clairement nommé s'avère être les *questions-cadres* que les praticiens utilisent pour guider leurs actions et projets :

« Tandis que notre méthode et notre approche exigent qu'on se pose la question : est-ce que je suis à l'écoute des citoyens ? Est-ce que c'est fondamentalement important ? Est-ce qu'on est en train de construire quelque chose de structurant ? Est-ce qu'on est en train de répondre à un besoin spécifique ? Est-ce qu'on travaille en coconstruction ? Toutes ces questions-là, il faut que [on] les ait au quotidien » (EME6, 24 août 2018).

À cet effet, durant les formations DPA, l'intervenant-formateur propose un outil à l'équipe pour guider leurs actions et encourager la réflexivité des membres de PE. Lors d'un groupe de discussion, ce membre de l'équipe le rappelle :

« [O]n a appris un outil de réflexivité dans la formation de DPA : « l'analyse des acteurs en contexte », qui nous permettrait dans le quotidien de l'appliquer. [J]e pense que ça pourrait avoir les retombées recherchées dans ce qui est mentionné dans la discussion. [...] On se dit : quel est le problème ? Qu'est-ce que les différents acteurs, les personnes concernées, veulent éviter et obtenir ? Quelle action on peut poser ici et maintenant ? Et, qu'est-ce qu'on apprend de nos actions ? Donc, on a tout ça, et ça permet de briser cette dichotomie entre la réflexion et l'action. Et ça permet d'intégrer l'action. Donc, [on] a un outil qu'on pourrait appliquer, chacun

d'entre nous, individuellement et en groupe, pour essayer de changer les choses. Puis, en réalité, si on réussit ça [...] on applique la réflexivité, tout le monde le fait de façon consciente, et il n'y a plus de distinction entre « on parle d'action » ou « on parle de réflexion ». Ça va être joint et c'est ça qu'on cherche » (GD3, Membre 4, 21 septembre 2018).

Ces questions-repères accompagnent le praticien à garder la « bonne direction ». Donc, un tel outil a le potentiel de **développer la capacité réflexive des praticiens** qui l'utilisent. Il ne resterait qu'officialiser son utilisation au sein de PE, tout en restant ouvert à découvrir d'autres mécanismes complémentaires.

II. Niveau Collectif

A. NOMMER POUR INTÉGRER

Lorsque nous avons présenté notre cadre conceptuel, nous avons parlé du dialogue réflexif comme étant un outil pour permettre aux membres d'une équipe de réaliser l'**interprétation** des intuitions et l'**intégration** des nouvelles idées et pratiques. Il semblerait alors que la première étape pour arriver à une compréhension commune de la pratique de la réflexivité à PE est de **la nommer et de la raconter, de la décrire pour mettre en lumière les éléments qui la composent**. Ce constat est souligné par ce membre :

« [J]e pense que déjà d'en parler, puis de nommer ce que c'est... À partir du moment où tout le monde partage le fait [qu'il] y a des pratiques de réflexivité dans l'organisation, déjà là, [...] on pourrait aller plus loin et de dire 'oui, on en fait, puis tout le monde reconnaît qu'on le fait à tel endroit et à tel endroit'. Déjà, faire un *mapping* de ça, c'est intéressant. Parce que [en ce moment], on dit : 'oui, on en fait, mais on en fait de façon désorganisée' » (EME4, 24 juillet 2018).

L'étape de l'identification et de l'interprétation des pratiques actuelles précède alors le processus de créer les outils et les mécanismes d'encadrement nécessaires. Ainsi, comprendre la pratique de l'organisation peut conférer une meilleure vision d'ensemble des procédures actuelles et rendre plus facile la tâche de trouver un équilibre, une formule à l'image de l'organisation, pour intégrer les pratiques réflexives au niveau de l'organisation.

En général, il se dégage l'impression que la réflexivité à *Parole d'excluEs* est davantage implicite et informelle, mais il est important de rappeler que cela est seulement pour une

partie de l'équipe, car les membres de la recherche ainsi que la coordination générale mobilisent la réflexivité dans leur discours de manière explicite. En réalité, malgré que les documents organisationnels de l'IUPE utilisent la réflexivité dans le vocabulaire, le sentiment du reste de l'équipe semble provenir du fait que la pratique réflexive est rarement nommée au quotidien. D'ailleurs, à travers le processus de notre recherche, la réflexivité est devenue davantage explicite au sein de l'ensemble de l'équipe.

De ce fait, nommer plus régulièrement la réflexivité consentirait de mieux l'identifier et permettrait aux membres d'arriver à ces espaces de réflexion prêts pour y participer activement :

« Les fois qu'elle a été formelle, ça a été dans la formation DPA ou les petites présentations de la recherche, où est-ce que là, c'est nommé » (EME5, 26 juillet 2018).

« Je pense qu'il faut qu'il y ait une partie de formalisation, sinon, ça reste dans l'informel et ça reste dans le « peut-être » [...] Je pense que c'est principalement au niveau de la recherche qui fait la réflexivité, structurée, organisée. [T]out le reste, ça reste des initiatives assez individuelles, d'individus. Ce n'est pas l'organisation. [...] Il n'y a pas d'outil commun, il n'y a pas d'approche commune, à part à la recherche. [La réflexivité collective] existe parce que les gens sont habitués de travailler en comité, à se faire de réunions. [...] Je pense que, oui, des espaces de partage et d'échange existent, mais pas dans un but formel de réflexivité, pas dans un but conscient » (EME4, 24 juillet 2018).

Autrement dit, elle est considérée informelle ou implicite lorsque la pratique réflexive ne se fait pas de manière prévue et organisée, où elle n'est pas « visible », à l'exception près des exercices de l'IUPE ou lors de la formation DPA. De plus, les espaces considérés pour la pratique ne sont pas forcément formels, **institutionnalisés**. Selon Saunila et al. (2015), il s'agit de rendre le **travail réflexif visible** pour envoyer le signal aux employés qu'il est encouragé d'investir une pratique réflexive au sein de l'organisation.

Un autre aspect à prendre en compte concerne **la documentation du processus de la pratique réflexive au sein de PE**. Les processus réflexifs pouvant être présents au sein de l'organisation sont souvent documentés, mais seulement de manière à les intégrer en tant qu'éléments complémentaires à d'autres pratiques ; par exemple lorsqu'on parle de recherche-action, de coconstruction ou de croisement de savoir. D'ailleurs, parmi les

exemples de réussite de processus de la pratique réflexive à PE au sein des projets nommés, il y a celui de la Clinique de proximité :

« On avait une première idée de comment on voit la clinique, après on a eu toute sorte d'obstacles de financement, etc. Et avec le local qui s'est ouvert, en coconstruction, on réfléchissait ensemble, et il a été décidé qu'on commencerait tout de suite des ateliers sur la santé pour à la fois augmenter les connaissances dans le domaine de la santé et renforcer la confiance dans le savoir expérientiel des citoyens. Donc, ça, c'est un processus réflexif qui a permis d'ajuster le projet. C'est un exemple, très récent. » (GD3, Membre 4, 21 septembre 2018).

À cet effet, ce projet fait partie d'un travail de documentation sur la pratique de la « coconstruction » :

« C'est important qu'on puisse mieux comprendre nos propres pratiques qu'on puisse les améliorer, les systématiser, puis potentiellement les transférer. [...] Là, le processus qu'on est en train de faire [à la recherche] sur la coconstruction, où on essaie de regarder tous les projets qu'on a faits à PE, comment ça s'est passé ? On demande à chacun des acteurs ... [...] c'est qu'on interroge tous les employés de PE, puis, on leur demande de réfléchir à leur propre pratique dans la coconstruction. Et à partir de là, nous, on essaie d'améliorer cette pratique-là » (EME3, 24 juillet 2018).

En bref, la réflexivité n'est pas documentée sous l'étiquette explicite de « réflexivité », ce qui pourrait aider à une meilleure compréhension globale de la part de l'équipe face à leurs propres pratiques réflexives. En collaboration avec l'IUPE, notre étude participe sans doute à cette intention.

De manière générale, lorsqu'on se prépare à un exercice réflexif, les répondants accordent une importance au fait de devoir le nommer. On pense aussi que l'organisation gagnerait à formaliser certains moments et espaces, ce qui entrainerait une meilleure compréhension commune de la part de l'équipe face à la pratique réflexive (EME2, 18 juillet 2018 ; EME3, 24 juillet ; EME4, 24 juillet 2018 ; EME5, 26 juillet 2018). Toutefois, cette formalisation ne doit pas empiéter sur d'autres moments plus informels, car ceux-ci sont perçus comme pouvant aussi avoir autant d'impact que les moments formels (EME3, 24 juillet 2018, GD1, 8 mai 2018 ; GD2, 7 août 2018).

En réalité, la pratique réflexive à PE se promène de la formalité à l'informalité, de l'explicite à l'implicite, et vice-versa :

« Je pense qu'elle est à tous les niveaux, mais que parfois elle est formelle, parfois elle est informelle. [...] Déjà de mieux la comprendre, parce que surtout [la réflexivité] est tellement organique que les gens en font sans vraiment comprendre ce qu'ils font, sans vraiment comprendre l'objectif. [...] Mais c'est ça, c'est peut-être que c'est important de devenir conscient de ce que tu fais et essayer de comprendre pourquoi tu le fais » (EME3, 24 juillet 2018).

En somme, le présent point porte l'attention sur le fait que l'équipe puisse nommer et créer une **compréhension partagée** de la pratique de la réflexivité, puisque le **langage commun** est un élément fondamental pour se donner des repères collectifs.

B. EXPLORER EN CONFIANCE

Après coup, la pratique de la réflexivité est considérée de façon positive par l'ensemble de l'équipe de PE, comme étant une caractéristique intrinsèque de leur organisation, mais tout aussi comme pouvant être un facteur frein à certaines étapes du développement de projets. La réflexivité sans encadrement peut paralyser l'action, faire en sorte que l'équipe tombe dans la désorientation, ou dans l'autocritique et le débat perpétuel, sans aboutir à des actions concrètes d'expérimentation ou d'exploitation. De ce fait, certains membres expriment le fait qu'il y a un besoin pour mieux encadrer certains aspects et moments de la pratique réflexive organisationnelle à PE :

« [L]a réflexivité impose un processus plus formel qu'informel, parce qu'il faut garder une forme de trace. Parce qu'on peut réfléchir à notre pratique individuellement, mettre en place de mécanismes, ce qui est lié à cette réflexion-là, mais pour une organisation c'est différent, l'informel [...] passe vite [on perd sa trace]. Il faut se donner un cadre, formaliser la chose, puis garder de traces. Je pense que c'est important » (GD1, 8 mai 2018).

« Avoir des règles et un cadre qui soient clairs pour pouvoir le suivre et faciliter tout le parcours ; de la théorie jusqu'au terrain et le chemin inverse. Pour favoriser la réflexivité dans son cycle. Qui ne soit pas une activité automatique à faire, mais qui favorise une réflexivité selon les conditions particulières et les circonstances du moment » (GD2, Membre 3, 7 août 2018).

Ces deux extraits affirment la volonté de l'équipe à vouloir baliser mieux la pratique réflexive, que ce soit au niveau individuel qu'organisationnel. Il y a une crainte quant au fait

de la pratiquer principalement de manière informelle, car la perte d'information, ou l'oubli de la suite des réflexions, sont des réalités qui accompagnent l'informalité. De l'autre côté, certains membres de l'équipe ne sont pas non plus sans crainte face à la formalisation de la pratique de la réflexivité :

« [Ç]a répond à quel enjeu ? Qu'est-ce qu'on résout en mettant en pratique tous ces nouvelles pratiques ? Parce que là ça revient encore à une autre lourdeur : un autre processus, une autre réunion. Ça fait que, comment transformer cet exercice en 'hey, ça va être plus le fun'. Parce que l'enjeu de PE, c'est la participation citoyenne. Est-ce que ça va permettre un meilleur engagement ? Est-ce que ça va avoir un impact de la 'qualité de, la compréhension de' ? » GD3, Membre 6, 21 septembre 2018).

Cette intervention met en lumière le fait que l'encadrement d'une pratique réflexive organisationnelle doit correspondre aux aspirations de chacune des organisations qui souhaitent l'adopter. La pratique réflexive doit alors être contextualisée.

L'autre aspect qui peut rendre complexe la pratique de la réflexivité à PE, c'est le temps d'investissement que l'organisation semble devoir mobiliser pour former le nouveau personnel ; le volume important de projets et le nombre restreint d'employés (15-17 praticiens, toutes catégories confondues). Il semble difficile de trouver plus de moments pour discuter avec l'équipe afin d'accroître la capacité de réflexivité ou implanter l'utilisation des questions-cadre, comme le précise ce participant :

« À PE, la personne qui arrive, il faut la « construire ensemble ». [...] Des fois ça va être de [lui] demander [les questions-cadres]: [...] ' Qu'est-ce qui te manque dans la solution que tu proposes ? [...] Comment vas-tu faire pour que les citoyens soient là ?' Et comment on a autant de projets, autant de sujets, autant de pression qui provient de l'extérieur [on n'a] pas toujours ce temps-là pour que ce réflex devienne un réflex chez tout le monde » (EME6, 24 août 2018).

Un élément de réponse à toutes ces questions est qu'ils pratiquent déjà la réflexivité à plusieurs niveaux de l'organisation et à différents degrés selon les employés. Nous avons constaté que la majorité de l'équipe a l'impression que leur pratique réflexive est davantage implicite ou tacite. Et pourtant les chercheurs et leurs activités font partie de l'écosystème depuis les débuts de l'organisation. À notre avis, cette « informalité » prédominante peut nourrir le sentiment que la réflexivité peut être une pratique lourde à porter. Nous sommes d'avis qu'un encadrement de la pratique réflexive puisse apporter un

support pour certaines tâches ou activités. Cet encadrement peut être parsemé d'activités ou des outils simples, tel que la création d'un document repère avec les questions-cadres pour le distribuer à tous les employés pour guider certaines pratiques.

C'est justement parce que la compréhension de la réflexivité varie au sein de l'équipe que l'une des contributions de notre recherche est de permettre à l'organisation de mieux répertorier ses pratiques réflexives pour ensuite repérer les outils et mécanismes nécessaires à mettre à la disposition de l'équipe, mais aussi pour pouvoir bâtir son « type d'encadrement » et trouver son propre équilibre quant à la pratique réflexive.

Un autre point soulevé est de savoir reconnaître le moment d'évaluer à court, à moyen et à long terme les résultats d'une action, puisque PE poursuit la transformation sociale comme objectif et comme moyen pour lutter contre la pauvreté :

« Les résultats sont très peu visibles, ils sont presque inexistant tant ils sont petits. Ça fait que, comment évaluer qu'on est dans la bonne direction étant donné l'objectif qui est vraiment super ambitieux et à long terme ? [...] Comment, dans les outils à développer, prendre en considération que des fois le non-résultat est normal parce qu'on est dans un processus de transformation sociale à long terme et que, même si on n'a pas les bons résultats, on devrait continuer dans la même direction, parce qu'on pense que ça va donner des résultats dans 5 ans, dans 10 ans ? » (GD3, Membre 6, 21 septembre 2018).

Notre étude cherche à donner de pistes de réponse à la question suivante : comment pouvons-nous mieux gérer de telles pratiques réflexives ? Encore, nous soutenons qu'un encadrement qui vise juste, par rapport au contexte et à la vision de l'organisme, permettrait d'économiser du temps et de l'énergie aux membres de l'équipe et à l'organisation. Lors d'un groupe de discussion (GD3, 21 septembre 2018), le chercheur propose des pistes de réponse aux questionnements soulevés par le membre en question :

« Ça revient un peu à l'idée [exprimée lors de la formation DPA] : c'est quoi une réussite ? Il faudrait la définir à court, à moyen et à long terme. Et de là, s'en servir [comme repère]. Et cette réussite-là, elle peut varier, se transformer, selon les acteurs présents. Encore une fois, c'est à vous de décider collectivement du processus, mais la recherche met sur la table le fait qu'on a besoin d'un processus. Donc, c'est ça qu'on vient d'identifier. On a besoin d'un encadrement, en fait, pour savoir que si on met une action dans cet encadrement-là, on sera dans la bonne direction. Disons qu'on sait qu'on est à l'étape 2 du processus total de 5 étapes.

Bien, on sait qu'on est au 2 et qu'il faut continuer pour atteindre le 5. L'important est de connaître ces étapes pour ensuite, savoir où est ce qu'on en est, plutôt que d'agir sans savoir où on va et de continuer dans une direction où on ne sait pas s'il y a une *chute ou une montagne* » (GD3, Chercheur, 21 septembre 2018).

Cela nous amène à postuler qu'en **institutionnalisant les outils et les mécanismes d'encadrement, l'étape de l'exploration pourrait devenir plus « rassurante » pour les membres de l'équipe**. Insérés dans la structure et les processus de l'organisation, ces mécanismes et espaces de dialogue permettront d'accompagner les actions des praticiens (**intuition, interprétation et intégration**) dans une **trajectoire commune** que l'organisation se sera donnée au préalable, ce qui offrirait également une latitude pour permettre **le flux de l'exploration et l'exploitation** des apprentissages. Avec les rencontres d'équipe, la présence des chercheurs, les formations et les autres moments réflexifs à caractère plus informel, il est à noter que le niveau collectif de la pratique réflexive de PE semble être mieux balisé que le niveau individuel. Passons maintenant au niveau organisationnel.

III. Niveau Organisationnel

A. SE DONNER DES REPÈRES COMMUNS

Face à une pratique qui se produit aux trois niveaux de l'organisation, et qui s'imbrique dans la formalité et l'informalité, un enjeu important semble être de bien définir à chacun de ces niveaux ce qui est une priorité (Saunila et al., 2015). Ceci pourrait venir guider les actions de l'équipe et de ses membres. Ce participant soulève des questions fondamentales pour ce processus :

« [E]n fait, la question se pose : ' Qu'est-ce qu'on a envie de collectiviser ?' Parce qu'on ne peut pas tout collectiviser. Certains enjeux qui sont importants pour la mobilisation, on n'a pas besoin de tout amener en grande équipe. Certaines connaissances acquises à travers la recherche doivent être partagées, mais, [q]u'est-ce qu'on a besoin de partager ? Et qu'est-ce qui n'est pas nécessaire ? Il ne faut pas que ça devienne trop lourd » (EME1, 11 juillet 2018).

La priorisation est un enjeu soulevé par la grande majorité des membres. Il n'est pas tant question à savoir si on agit avant de réfléchir ou vice-versa, mais plutôt de bien cerner « les actions clés » de l'organisation. À cet égard, la réflexivité propose une démarche où l'action et la réflexion opèrent en complémentarité, pouvant être accomplies en même

temps, comme l'indique bien l'expression « réflexion en action » et « réflexion sur l'action » (Schön, 1983). Le fait de travailler dans un contexte complexe (plusieurs projets simultanés, objectif ambitieux de transformation sociale, etc.), les membres s'entendent pour dire qu'il y a un besoin d'outils pour mieux communiquer et pouvoir prioriser.

« Un défi général c'est quand même dans la communication, lorsque quelqu'un amène une critique, la façon d'amener les critiques des fois c'est dit d'une façon dure. C'est un défi de la réflexivité quand même, de bien communiquer les choses. Des fois ça peut être délicat, parce qu'on n'a pas envie de déranger. Ça peut être ingrat. Donc, il faudra penser à la façon d'améliorer la capacité de communication [les espaces et les règles que l'on se donne pour le faire] » (GD1, 8 mai 2018).

« Vous connaissez votre organisation, votre terrain, votre expérience, pour voir quelles seraient les priorités à tenir en compte. Il faut que vous voyiez comment vous comprenez ce qui est prioritaire et comment mettre cette priorisation en place. Mais [le point clés ici, c'est qu'on] vient d'identifier qu'il y a un obstacle, un nœud qu'il faut traiter » (GD3, Chercheur, 21 septembre 2018).

Ainsi, les données nous montrent qu'il semble y avoir un besoin aussi en ce qui concerne la définition de ce qui est une priorisation. Sur ce point, avoir des **objectifs communs** et connus par tous les membres de l'équipe pourrait nourrir la compréhension partagée de la hiérarchie des priorisations et de la vision poursuivie par l'organisation. Aussi, puisqu'on ne veut pas tout collectiviser, identifier des objectifs plus concrets à chacun des niveaux de l'organisation pourrait donner des repères aux divers comités et groupes de travail. À partir des compétences et des connaissances que chacun des membres possède sur l'organisation, l'exercice de mettre tous ces éléments en contraste pour pouvoir décider en toute clarté peut s'avérer fort intéressant. Cette démarche pourrait permettre de mieux clarifier ce qui est indispensable pour atteindre la mission de l'organisation à court, à moyen et à long terme. Ces éléments pourraient venir bonifier les repères communs actuels, faisant en sorte que la pratique de la réflexivité pourrait être mieux encadrée dans l'ensemble des niveaux, offrant une structure et orientation plus tangible pour les membres de l'équipe. Ceci soutiendrait ces derniers à mieux identifier les étapes des projets, c'est-à-dire, à savoir davantage si l'on se trouve face à une phase de réflexion ou une phase d'action du projet en question.

B. APPLIQUER LES CHANGEMENTS

Lorsqu'on parle de la dynamique réflexive à PE, deux grandes étapes sont principalement décrites par les participants. La première implique celle de faire le constat que quelque chose pour être améliorée ou changée. La deuxième est de produire justement cette amélioration ou changement pour transformer la situation ou l'objet. Voici comment ces membres l'expliquent :

« C'est dit, c'est nommé, c'est reçu par les personnes, mais ce n'est pas systématisé ou il n'y a pas une garantie [...] qu'on va le faire mieux la fois d'après. Parce que c'est nommé seulement. Et c'est comme si c'était la première étape de la réflexivité, c'est-à-dire, dire ce qu'on fait bien et ce qu'on fait moins bien. Maintenant, qu'est-ce qu'on devrait faire ? C'est quoi la prochaine étape ? Qui va vérifier si on a modifié nos façons de faire... c'est beaucoup plus intuitif » (EME4, 24 juillet 2018).

Aussi : « [J]e vois la réflexivité un peu en deux étapes. Une étape, c'est de faire le constat. En fait, c'est l'effet miroir. C'est la première dimension qui est [...] assez forte à PE. Mais l'étape qui devrait suivre, ce n'est pas juste de tirer des leçons, mais d'appliquer ces leçons-là dans la pratique. Et ce pas là, en fait, il est beaucoup plus compliqué à faire. [I]l y a beaucoup de pas qu'on fait, donc ça nous permet d'ajuster nos pratiques, mais, parfois, étant donné que l'organisation est très ambitieuse dans sa mission, dans ses projets, dans la volonté de transformation sociale, c'est clair qu'il y a beaucoup de prises de conscience qu'on a pour lesquelles on n'a pas tout de suite les moyens nécessaires à la mise en pratique. » (EME1, 11 juillet 2018).

Dans ces interventions, les membres soulignent un obstacle majeur pour le cycle de la pratique réflexive et, en même temps, le manque de ressources parfois des organisations pour produire les changements souhaités et retenir les leçons réalisées. Cela démontre que malgré le fait qu'il y a une conscience et une volonté de l'équipe pour produire certains changements et continuer de cheminer vers de nouvelles connaissances, les limites opérationnelles peuvent parfois obstruer les actions et la démarche réflexive. Dans le cas de PE, il y a un avantage, l'équipe est consciente de ses limites et du contexte. C'est nommé et identifié.

Donc, en résumé, **la première étape** de la pratique réflexive, là où l'équipe semble posséder de fortes aptitudes, est celle de constater « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas ». Ici, nous pouvons parler d'**intuition** et d'**interprétation** face aux situations ou les constats. En général, à cette étape on procède de manière collective, en réunion d'équipe

ou en bilan, par exemple. Maintenant, là où la « zone à obstacles » réclame une attention particulière, c'est à **la deuxième étape**, l'application des acquis. À cet effet, ce répondant l'exprime comme suit :

« J'ai l'impression que souvent on nomme des choses qu'on veut modifier qu'on veut changer ou que ne fonctionnent pas, mais, dans le fait [...] on continue à faire les choses de la même façon. [O]n a un esprit critique sur ce qu'on fait, mais on ne change pas ce qu'on fait. [...] il y a comme **une phase dans la réflexivité qu'on ne fait pas, c'est celle d'appliquer le changement à la fin** » (EME4, 24 juillet 2018).

Aussi, il est soulevé qu'à l'étape des constats, ceux-ci se font en collectif dans les réunions d'équipe, en **dialogue réflexif**. À l'étape suivante du processus, celle d'appliquer les apprentissages, la structure collective de la première étape change. L'équipe se divise les tâches et l'application des changements se réalise en s'appuyant sur la structure de comités ou des sous-équipes, faisant en sorte que le *grand dialogue réflexif initial* est sectionné :

« Donc, ça fait en sorte que finalement, c'est le processus 'constater', qui est collectif au départ, mais, **la deuxième phase, elle se fait un peu en silo** [par secteur ou par projet] (EME5, 26 juillet 2018).

En rappel, les données nous ont montré que les personnes et les groupes de travail ne pratiquent pas la réflexivité ni au même degré ni au même rythme. Force est de constater que, en plus du manque de ressources opérationnelles, et le besoin d'outils pour rapporter les réflexions au collectif - « il n'y a pas d'outil commun, pas d'approche commune à part la recherche » (24 juillet 2018) -, cette façon de procéder fait en sorte qu'il y a un désalignement entre les divers groupes de travail qui provoque **un « obstacle » au retour des expérimentations et des apprentissages**.

La difficulté de dépasser l'**interprétation** (constat) et la critique (**étape 1**) pour atteindre, ensuite, l'**intégration** des apprentissages et l'application des changements (**étape 2**) est fréquemment citée. Durant le groupe de discussion pour une première coanalyse (GD3, 21 septembre 2018), le chercheur propose de tenir compte d'une troisième phase pour réaliser un retour des apprentissages réalisés et accomplir une pratique réflexive complète :

« Je me permets de participer moi aussi à l'analyse. J'irais même plus loin [en ce qui concerne les deux étapes du cycle de la réflexivité]. C'est-à-dire qu'on met en application, on fait le changement, mais il faudrait revenir pour savoir comment on a

produit tout ce changement-là, pour éventuellement non pas le transposer, mais se servir de ces connaissances pour, peut-être, les reproduire à certain degré, dans d'autres circonstances ou domaines » (GD3, Chercheur, 21 septembre 2018).

Ce membre poursuit dans le même sens :

« En fait, [...] l'étude de Jose, c'est l'étape 1. On identifie pour comprendre comment on fait la réflexivité. Qu'est-ce qui marche ? Qu'est-ce qui ne marche pas ? Après, c'est à l'équipe, à l'organisation, de mettre en place le changement. Jose, il va nous aider, avec des rencontres comme aujourd'hui, à voir qu'effectivement peut-être que la première étape dans le changement serait de 1, 2, 3. [C]'est à nous après de reprendre la balle pour continuer » (GD3, Membre 4, 21 septembre 2018).

Cette proposition du chercheur rejoint d'ailleurs ce qui est mentionné dans certains documents de l'IUPE (Heck, 2017) sur la spirale entre la réflexion et l'action. Cela implique que le processus ne s'arrête pas à l'étape 2 (applications des changements) sinon que le processus recommence pour continuer d'évoluer. En d'autres mots, le chercheur cherche à rappeler que la pratique réflexive est aussi un cycle, tel que l'est la recherche-action.

En lien avec ce qui précède, les données montrent aussi comment un même facteur frein est **à la source de plusieurs autres, c'est justement le besoin d'outils pour l'encadrement de la pratique réflexive** pour atteindre l'étape 2 (appliquer les apprentissages pour produire de changements) et l'étape 3 (documenter et retour d'information pour tirer des nouveaux apprentissages) :

« [Le portrait des facteurs freins] ça montre que justement, on n'a pas une façon claire et formelle d'appliquer la réflexivité. **Parce qu'un des freins qui est ressortit aussi, c'est l'absence d'outil et de mécanismes et de manque de limites.** Dans une organisation, on doit déterminer de moments, où on remet en question, et de moment où on dit 'maintenant, [...] il faut que la machine avance'. Donc, **c'est important de se donner de mécanismes et une vision, effectivement, plus claire.** Pour moi, c'est ça le plus grand frein. [...] C'est l'absence d'outils. Parce que, je pense qu'à chaque organisation, il y a comme de façons de faire, qu'on peut remettre en question, mais de fois ce n'est pas tout à fait le moment [...]. Et, c'est ça qui ça permet de rendre ça plus réflexif. **Tu parlais des trois étapes de la réflexivité, puis je pense que le deuxième et le troisième, la réalisation du changement, c'est ça qui est difficile à appliquer en ce moment. Donc, on remet beaucoup en question, on tire de**

leçons, mais on n'est pas capables de les mettre en pratique. [...] Donc, c'est là-dessus qu'on doit travailler en priorité » (GD3-M4, 21 septembre 2018).

De ce fait, la création d'un protocole ou des mécanismes formels pour assurer le suivi des expériences et la collecte des apprentissages peut s'avérer une voie intéressante pour garantir une amélioration du retour collectif en matière des apprentissages organisationnels. Aussi, tel qu'il est mentionné par ce dernier répondant, l'organisation gagnerait à se doter d'outils et mécanismes d'encadrement ouverts et flexibles comme priorité afin de gérer plusieurs obstacles d'un même coup.

En fait, en développant **les outils et mécanismes d'encadrement pour réaliser des suivis des processus d'exploration et d'exploitation, permettrait d'accéder au flux exploration-exploitation dans le but d'obtenir d'autres connaissances qui pourraient venir réalimenter les pratiques actuelles**. Cette démarche viendrait compléter le cycle de la réflexivité afin de pouvoir proprement parler d'une pratique réflexive organisationnelle. Enfin, nous pouvons également faire un lien avec l'approche de la recherche-action que PE adopte déjà dans ses pratiques, car cette posture méthodologique tient aussi en considération le retour des apprentissages comme éléments fondamentaux pour bâtir de nouvelles connaissances.

C. LA QUATRIÈME CONDITION

Lors de la présentation du cadre conceptuel, nous avons souligné que pour aboutir à une réflexivité organisationnelle complète cela comprend une quatrième condition : la création d'un **flux entre l'exploration de nouvelles idées pour réalimenter les pratiques et l'exploitation des apprentissages acquis dans la praxis** (Hilden et Tikkamäki, 2013). Pour y arriver, les trois autres conditions de base (capacité réflexive, dialogue réflexif et outils et mécanismes d'encadrement des pratiques) doivent donc être comblées au préalable. Pour cette raison, nous avons organisé les données selon ces trois niveaux organisationnels afin de dégager les forces et les faiblesses, avec les tensions que cela suppose, du dispositif de PE.

En ce qui concerne le *flux d'exploration-exploitation* dans l'organisation, nous pourrions parler de la présence de certains mécanismes à ce sujet, lesquels s'organisent principalement autour des rencontres d'équipe, des discussions (petits groupes d'entre deux à cinq membres), des présentations de la recherche ou des formations. Nous l'avons indiqué à la section *changements et retour des acquis*, lorsqu'on essaie de ramener les

résultats en équipe, ce n'est pas toujours possible, puisqu'il y a une perte d'information en cours d'action ou par manque de temps ou de ressources pour le faire. Toutefois, les méthodes privilégiées restent les discussions et les rencontres d'équipe. Voici comment ce membre analyse ces derniers mécanismes :

« [Les rencontres d'équipe] seraient plus informelles. Parce que parfois, **on peut se ramasser que l'objet de la rencontre n'a pas nécessairement de suite. C'est super important de prévoir la suite des choses pour qu'il ait une action pour que ça ait un impact.** Parce que [...] juste constater la chose, ça ne règle rien. Il faut prévoir de réorienter les pratiques. [...] C'est le concept de culture organisationnelle, **il faut que ça rentre dans l'ADN de l'organisation, et, ça, ça prend du temps. Ce n'est pas simple. Il faut tout faire, la culture ça va de tous les côtés, autant au niveau individuel, dans la pratique comme travailleur et dans l'ensemble, mais tout le monde ensemble [collectif], après tout le monde par équipe. Il faut que ce soit à tous les niveaux. Ce n'est pas encore systématisé à tous les niveaux, mais c'est amorcé.** Donc, on est dans la bonne direction » (EME2, 18 juillet 2018).

De ce fait, chacun des membres intègre la pratique réflexive à sa manière, puisque **le cycle de l'exploration-exploitation n'est pas complètement formalisé**, donc il n'est pas nécessairement « visible » pour tous. À cela s'ajoute **la croissance de l'organisation, ce qui nous rappelle** le défi de la diversité des projets comme facteur frein pour une pratique réflexive efficace :

« C'est comme si les résultats, ou le non-résultat forcent à la réflexivité. On est tout le temps en train de réinventer de nouvelles façons de mobiliser les gens ou de trouver de solutions. Parce que, plus ça avance, plus on multiplie les projets de PE, plus ça devient complexe. Parce qu'avant, on était au début, on n'avait pas de compte à rendre. Il n'y avait pas de besoin d'avoir de résultats, on était purement dans l'exploration. [...] **Là, on commence à arriver à des nœuds, à des complexités, qui demandent un réajustement et un temps d'arrêt [...] comme toute organisation qui est en croissance, à un moment donné quand ça devient plus gros, tu n'as pas le choix de rajuster** » (EME2, 18 juillet 2018).

À ce jour, Parole d'excluEs est en phase de croissance, ce qu'on peut interpréter comme étant un moment de transition dans la vie de l'organisation. Dans ce sens, il semblerait que les pratiques individuelles, collectives et organisationnelles de PE demandent une réévaluation pour les ajuster à la réalité du nouveau contexte de l'organisation, tel que

l'exprime ce répondant :

« **L'Incubateur [IUPE] est un outil-ressource** [...] si l'équipe souhaite creuser un thème ou concept, [ils] vont amener de l'information ou organiser une formation [...]. Comment la réflexion pour la prochaine action peut être enrichie par les autres éléments de l'équipe? **Chacun est formaté avec son approche, mais la richesse est de mettre ensembles les approches de tout le monde. On parle de coconstruction, en fait, c'est l'application de la coconstruction dans l'exercice de la réflexivité, qui rendrait ça super intéressant à l'interne** » (EME2, 18 juillet 2018).

À ce stade, force est de constater qu'une institutionnalisation de certaines pratiques aux divers paliers de l'organisation viendrait appuyer et bonifier le *flux d'exploration-exploitation* et PE se donnerait davantage des moyens pour consolider sa pratique réflexive actuelle. Dans le cadre de la collecte de données, nous avons posé la question suivante aux membres de l'équipe de PE : quels sont les conditions de base, ou les mécanismes essentiels, qu'une organisation qui veut pratiquer et/ou promouvoir la réflexivité au sein de son équipe devrait mettre en place pour y arriver ? Pour terminer, nous proposons alors ce tableau contenant certains éléments facilitateurs identifiés par l'équipe de *Parole d'excluEs* à partir de leur expérience sur la pratique réflexive (pour les facteurs freins voir : Tableau 6A : Facteurs Freins de PE, chapitre 6).

FACTEURS FACILITATEURS POUR UNE PRATIQUE DE LA RÉFLEXIVITÉ
INDIVIDUEL
Offrir du temps et des ressources aux employés pour prendre des moments réflexifs Allouer des formations
COLLECTIF
Avoir un langage commun Proposer une gestion avec une approche horizontale Assurer l'arrimage de la réflexion à la pratique Former une équipe de professionnels qui possède une double/triple compétence : réflexion intellectuelle et vision d'ensemble ; empathie ; volonté pédagogique Compter avec la présence de chercheurs Identifier les « porteurs de réflexivité » au sein de l'équipe
ORGANISATIONNEL
Tendre vers une culture de flexibilité et d'ouverture à l'expérimentation Implanter et organiser la réflexivité en collaboration avec la coordination générale Procurer des outils et mécanismes pour encadrer la pratique à tous les niveaux organisationnels Avoir un créneau d'activité vaste et adaptable Développer une approche qui combine la recherche-action et la coconstruction Encourager ou permettre le roulement de personnel Appliquer et documenter l'expérimentation des nouveaux apprentissages aux niveaux individuel et collectif

Tableau 5B : Facteurs facilitateurs

En guise de conclusion, nous tenons à souligner que la dichotomie de notre présentation, entre facteurs facilitateurs et facteurs freins, remplit spécialement la fonction d'organiser les données. Après coup, nous constatons que les conditions de succès pour une pratique réflexive organisationnelle doivent tenir compte du contexte organisationnel et de la culture en place, des facteurs facilitateurs et des facteurs freins déjà présents dans ce contexte afin de chercher à éviter ou à combler les facteurs nécessaires pour la pratique visée. Au final, la réflexivité est une *posture paradoxale*, car elle demande de pouvoir remettre en question, mais elle exige à la fois de pouvoir ne plus négocier certains acquis. Donc, la pratique réflexive sollicite un équilibre entre ancrer certains aspects et permettre la flexibilité pour certains autres. C'est dans le jeu entre ces deux versants-là qu'on atteint un bon niveau de réflexivité.

Chapitre 6 : Discussion et conclusion

6.1. RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

À partir de notre étude de cas, nous pouvons engager une réflexion commune en revenant sur la question initiale : **comment la pratique de la réflexivité peut-elle être organisationnelle ? Et plus concrètement, comment la réflexivité s'insère-t-elle dans les pratiques organisationnelles de *Parole d'excluEs* ?**

Des apprentissages à ce niveau semblent avoir été réalisés. Au départ, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment l'équipe comprend la notion de la réflexivité ? Comment pratique-t-on la réflexivité ? Selon leur expérience, quels sont les facteurs qui facilitent ou inhibent la pratique de la réflexivité dans le contexte de leur organisation ? Que pensent-ils de ce qu'ils peuvent faire autrement ?

Tous ces questionnements, nous ont emmené dans un premier temps à faire un tour de la littérature afin de cerner la notion de réflexivité en management et, plus précisément, en contexte d'entreprise afin d'aborder la notion qui réellement nous intéressait en prélude : la réflexivité en contexte organisationnel. Nous avons alors passé en revue les divers concepts qui l'accompagnent pour finir de bâtir notre propre compréhension de la notion. La volonté à la base de cette recherche était ainsi de mieux comprendre comment nous pouvions pratiquer la réflexivité en équipe et en milieux de travail. Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier une organisation qui présentait des indices des pratiques réflexives.

Visant à étudier les pratiques réflexives de l'équipe de PE, nous avons proposé de le faire sous le prisme du concept de dispositif. Celui-ci nous permet de mieux assembler les divers éléments qui composent la manière dont PE investit la réflexivité. Cette étude nous a permis de constater la forte diversité des facteurs qui permettent ou qui inhibent la pratique de la réflexivité en contexte organisationnel.

Dans une recherche-action, le groupe se doit de cheminer. Dans notre étude de cas, nous avons débuté la recherche sur les pratiques réflexives de PE en sachant que les membres de l'équipe présentaient une vision hétérogène de ce qu'ils faisaient comme pratique et de ce qu'ils comprenaient de la réflexivité. Dès le départ, nous avons constaté qu'une partie de l'équipe (quelques membres de l'IUPE et de la coordination générale)

présentait un discours fort sur la réflexivité. De l'autre côté, le reste de l'équipe était peu familier, ou présentait une variété de visions, en ce qui concerne la notion de réflexivité et la place qu'elle occupe au sein de l'organisation.

Après un premier groupe de discussion pour définir ensemble la notion, l'équipe constate qu'effectivement la réflexivité fait partie intégrante de leurs pratiques et qu'elle s'imbrique un peu partout dans les niveaux de l'organisation. Trois mois plus tard, après la série des groupes de discussion et des entrevues, c'est alors acquis que l'équipe fait de la réflexivité. À la fin du processus de la recherche, le cadre de la pratique réflexive à PE n'est pas toujours clair, mais nous constatons qu'effectivement elle est imbriquée au cœur même du fonctionnement l'organisation. Également, nous observons que la réflexivité organisationnelle est plus complexe de ce que nous le croyions au début notre enquête.

Ce cheminement est le produit de notre recherche-action. En créant des espaces formels et collectifs et un processus réflexif sur la réflexivité (méta-réflexivité), notre recherche a contribué à mieux comprendre la notion de réflexivité en termes générales, de manière à amener une homogénéisation dans sa représentation et un langage commun sur ce sujet au sein de l'organisation. D'autre part, la contribution qu'à notre avis est plus considérable, est celle d'avoir contribué à rendre l'équipe de *Parole d'excluEs* plus méta-réflexif : ils sont plus explicites sur leurs pratiques réflexives et conscients de ce qu'il s'agit de modifier, de bonifier ou de changer dans ces pratiques-là pour viser une réflexivité organisationnelle plus équilibrée et adaptée à leur contexte de travail. De ce fait, notre terrain devient une illustration même du concept de méta-réflexivité. Notre étude de cas exploratoire contribue à la fois sur le plan théorique, en ce qui concerne les pratiques réflexives organisationnelles, mais également sur le plan pratique pour l'équipe de PE. De ce fait, nous pouvons confirmer qu'au cours de notre recherche-action nous avons cheminé avec l'équipe de PE.

Par ailleurs, nous tenons à souligner le courage de *Parole d'excluEs*, car de manière générale les exigences de la recherche-action sont difficilement conciliables avec les pressions temporelles auxquelles les organisations sont actuellement soumises. Combinées avec la méconnaissance des certaines pratiques à l'égard de la recherche en sciences de la gestion, ces diverses exigences font qu'il est rare de rencontrer des équipes, des gestionnaires ou des organisations qui acceptent de consacrer le temps et l'énergie nécessaires à un travail de recherche-action d'un chercheur externe, même si cela a pour objectif de développer des connaissances susceptibles de leurs permettre de cheminer.

Maintenant, malgré le fait que nous ne passerons pas en revue tous les éléments du dispositif de réflexivité de *Parole d'excluEs*, nous tenons toutefois à présenter certains constants et caractéristiques qui nous semblent importantes pour faire avancer la discussion. À ce stade de la recherche, la question qui se pose est la suivante : est-ce que la pratique réflexive de PE concorde avec les éléments représentés par la littérature sur la réflexivité organisationnelle ?

I. Un diagnostic nuancé

Nous l'avons articulé à plusieurs reprises, l'action a besoin de la réflexion pour être davantage consciente, mais la réflexion nécessite elle aussi de l'action pour se concrétiser et pour être vérifiée (Gosling et Mintzberg, 2003). En d'autres termes, il semble y avoir une relation d'équilibre entre la réflexion et l'action, entre la théorie et la pratique, ce qui donne une combinaison particulière pour adopter des moyens organisationnels contextualisés afin de générer des connaissances pragmatiques (Deffayet et al., 2017). Il s'agit aussi d'un travail de communication, puisqu'idéalement les membres de l'équipe doivent être conscients des obstacles rencontrés dans la pratique et de leurs limites afin d'être en mesure de les communiquer. C'est dans ces interstices que la réflexivité joue un rôle important (*ibid.*, 2017). Elle devient une ressource essentielle pour approfondir l'**intuition**, nommer, comprendre et communiquer les obstacles (**interpréter**) qui sont présentement à tous les niveaux de l'organisation (Hilden et Tikkamäki, 2013).

« [La pratique réflexive] c'est super intéressant [...] à tous les niveaux, pour ne pas 's'endormir dans les lauriers', de **continuer d'innover puis de continuer à s'adapter**, parce que les choses changent tout le temps. Ça fait que, même si tu as une bonne pratique, qui donne des bons résultats, ça ne veut pas dire que ça va continuer à donner des bons résultats parce que les choses changent [...] » (EME2, 18 juillet 2018).

Les données collectées révèlent que les pratiques réflexives de PE se produisent à différents degrés dans les niveaux et les parties du dispositif. Bien qu'au sein de l'équipe le sentiment prédominant semble être qu'ils pratiquent une réflexivité davantage individuelle et informelle, force est de constater que la réflexivité semble plutôt avoir une place et un rôle différents selon les individus, les groupes de travail, les projets, etc. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que la pratique réflexive se produise seulement à l'un ou l'autre des

trois niveaux. Au contraire, les résultats nous montrent plutôt un portrait plus nuancé, nous faisant croire que la réflexivité s'imbrique un peu partout du fait qu'elle teinte la culture organisationnelle. Toutefois, il semble ressortir le fait que la pratique réflexive est mieux encadrée au niveau collectif. La question qui reste à résoudre est : qui sont les *porteurs de réflexivité* au sein de l'organisation ? Malheureusement, notre étude ne nous a pas permis d'identifier précisément ces *porteurs*, mais force est de croire que l'IUPE y joue un rôle important (voir ici-bas section *rapprochement pratique réflexive et recherche-action*). L'analyse nous montre que des nuances sont nécessaires à cet effet. Il s'agit là d'éléments constitutifs d'un dispositif de la pratique réflexive, bien qu'incomplet, qui laissent prévoir que la réflexivité deviendrait une compétence explicitement attendue des membres et encouragée par l'organisation. À vrai dire, il semblerait déjà être le cas. Chaque membre de l'équipe pourrait ainsi être appelé à travailler sur sa propre prise de conscience sur sa pratique, ceci dans le but de tendre vers l'adoption d'une posture réflexive par les membres et développer davantage la **capacité réflexive** pour que chacun puisse porter la réflexivité au sein des projets et des groupes auxquels ils participent. Cette proposition pourrait être considérée comme étant un point de départ pour bonifier la pratique actuelle.

II. Un cadre ouvert et flexible

Le diagnostic semble clair en ce qui concerne le principal défi pour les membres de *Parole d'excluEs*. Il se loge au niveau organisationnel et l'analyse nous indique que le développement d'outils ou de mécanismes pour encadrer la pratique de la réflexivité pourraient aider à mieux outiller l'équipe pour déterminer davantage leurs priorités à chaque palier de l'organisation. Tout en appréciant les procédures informelles, l'équipe semble souhaiter aussi formaliser des espaces pour la pratique, mettre en place un cadre ouvert et flexible pour assurer une meilleure communication entre les trois niveaux de l'organisation et s'offrir le plein potentiel d'une **pratique réflexive organisationnelle**.

En collaboration avec les membres de l'équipe, nous avons mis en lumière que cet obstacle met en difficulté le retour des apprentissages des explorations et l'application des changements souhaités. De ce fait, il en ressort qu'une bonification générale des pratiques réflexives serait nécessaire si l'on cherche à guider la phase d'exploration et récolter les apprentissages fruits des actions. Pour une organisation qui se donne comme mandat la création des nouvelles connaissances, de les expérimenter et de les transférer à d'autres projets ou contextes par la suite pour encourager une transformation sociale, assurer le

suivi des processus d'exploration et d'exploitations de la pratique réflexive organisationnelle s'avère alors important.

Les résultats nous montrent aussi que la pratique réflexive de PE se produit à différents degrés au niveau individuel et collectif, avec la présence d'une volonté pour se rendre au niveau organisationnel. En ce qui concerne le troisième niveau, l'organisationnel, il gagnerait davantage à être explicitement développé :

« Il faut que l'organisation le mette clairement dans ses priorités d'action. Il faut premièrement que cette approche soit nommée et, deuxièmement, que l'organisation accepte le processus pour la pratiquer et les conséquences et la dynamique de la pratique de la réflexivité ; parce qu'une réflexivité qui ne génère pas de changement est une mauvaise réflexivité. C'est impossible qu'on soit tout le temps sur la [note] » (EME5, 26 juillet 2018).

« Il nous manque d'outils pour maximiser les apprentissages et pour les rendre organisationnels [...] Les limites et les suivis, nous permettraient avec plus de conscience de faire des apprentissages et de passer à [un niveau] organisationnel et pas seulement à l'apprentissage des petits groupes » (EME6, 24 août 2018).

Le sujet de la priorisation et le besoin d'encadrement des pratiques émergent avec force des données. Ceci nous rappelle l'importance que Pekkola et al. (2015) et Saunila et al. (2015) attribuent aux *Management contrôle system*. L'idée étant que l'organisation aurait intérêt à se doter d'une infrastructure d'outils et méthodes qui guident les pratiques et les comportements des membres afin de viser l'efficacité organisationnelle. Donc, à ce niveau, la situation de PE peut être décrite comme étant normale, puisqu'elle est bien représentée par les écrits de la littérature.

À ce stade, nous pouvons rappeler que **la pratique réflexive organisationnelle dépend d'un ensemble de conditions, dont la capacité réflexive de ses praticiens, le dialogue réflexif de l'équipe et les outils et mécanismes pour encadrer et permettre l'exploration et l'exploitation réflexives des connaissances au niveau organisationnel** (Hildent et Tikkamäki, 2013). Autrement dit, pour atteindre une pratique systémique, la réflexivité joue un rôle de *passé-partout* qui s'imbrique dans toutes les sphères de l'organisation, opérant à la fois comme **cadre** et comme **posture professionnelle des membres**. Dans le cas de *Parole d'excluEs*, où l'organisation cherche à produire des connaissances pour, entre autres, encourager le pouvoir d'agir des citoyens, ou développer de nouveaux projets et initiatives citoyennes, la *ressource de la réflexivité* est un incontournable. D'ailleurs, nous l'avons

constaté, malgré qu'une partie de l'équipe de PE affirme n'avoir entendu que rarement la notion, leurs expériences expriment le contraire : ils pratiquent déjà la réflexivité à différents degrés dans tous les niveaux. Nous pouvons alors confirmer que la réflexivité fait partie de la culture à PE.

III. Rapprochement entre pratique réflexive et recherche-action

Depuis ses débuts en 2006 PE intègre la recherche, puis elle le fait à tel point que cela teinte son fonctionnement. Le volet R&D de *Parole d'excluEs* propose une approche composée des méthodes, telle que le croisement des savoirs, la coconstruction et la recherche-action. Nous pouvons ainsi affirmer que PE compte avec une solide expérience avec ces méthodes.

Dans la littérature, on avance implicitement que la pratique réflexive ne suit pas particulièrement une approche ou cadre spécifique, faisant en sorte qu'elle peut s'imbriquer dans différentes pratiques et compléter d'autres démarches de recherche. À cet effet, Hase indique que « la recherche-action compte avec un cadre relativement flexible, mais structuré et que la réflexivité fait partie intégrante de cette méthodologie puisqu'elle établit un lien fort entre l'action, la théorisation et la réflexion » (2014 : 677-678, traduction libre). La recherche-action peut mobiliser des outils tels que l'enregistrement audiovisuel, le mémo, le journal de bord, les récits de vie, etc., comme moyens pour intégrer la réflexivité (Tikkämaki et al., 2016 ; Hase : 2014 ; Reason et Bradbury, 2008). Encore selon Hase, la recherche-action demande souvent une démarche collaborative, en guise de participer activement à la résolution de problèmes, ce qui offre aussi le potentiel pour une réflexion critique sur la pratique elle-même (2014 : 677-678). De ce fait, la réflexion sur les données et l'action constitue un moyen plutôt qu'une fin en soi (Guillemette, 2016).

Cela nous permet de voir que **la pratique réflexive et la recherche-action présentent des similitudes remarquables** : elles émergent de l'action, laquelle à son tour dépend de la réflexion et des enseignements retirés, mais elles sont aussi toutes les deux cycliques et concernées par la transformation sociale (Hase, 2014 : 678). À cet effet, certains auteurs considèrent la pratique réflexive et la recherche-action comme étant deux manières de nommer la même démarche (*ibid.*, 2014 : 678).

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que, bien que la réflexivité n'est pas appropriée par tous les membres de l'équipe de manière homogène, l'équipe de recherche de PE et de l'IUPE nomment la réflexivité dans leurs pratiques et leurs méthodes, car elles sont fortement orientées par la recherche-action, la coconstruction et le croisement de savoirs. La réflexivité est alors imbriquée dans tous ces choix. Force est de constater qu'il n'y a pas alors de surprise à trouver des indices de la réflexivité à plusieurs degrés et divers endroits au sein de *Parole d'excluEs*. Maintenant, cet élément devient davantage conscient, plus explicite pour la grande majorité des membres de l'équipe, ce qui ouvre la voie pour « aller plus loin ».

IV. Un quatrième niveau

Hilden et Tikkamäki (2013) ont repéré que pour établir des pratiques réflexives et utiliser activement la réflexivité comme un moyen pour faciliter les apprentissages organisationnels, quatre conditions préalables sont nécessaires. Premièrement, la *capacité réflexive* invite les individus à emprunter la voie de la pensée critique et constructive pour créer les bases pour permettre l'intuition s'exprimer. Deuxièmement, le *dialogue réflexif* est le processus collectif qui favorise l'interrogation. Troisièmement, plusieurs auteurs incitent la mise en place formelle de *mécanismes et outils d'encadrement* pour guider les acteurs et les opérations dans la pratique de la réflexivité afin de garantir un environnement de découverte et une culture qui encouragent le *faire du sens*. Finalement, il est question d'engendrer le *flux d'expérimentation et exploitation réflexive*, ce processus de va-et-vient entre les trois niveaux de l'organisation et qui permet d'identifier les actions nécessaires pour piloter l'intégration des connaissances dans la réalité de l'organisation.

Comme le montre notre étude, il est nécessaire de relier explicitement les divers processus réflexifs des distincts niveaux organisationnels pour développer une compréhension systémique de la pratique de la réflexivité. Idéalement, les trois niveaux (individuel, collectif et organisationnel) sont simultanément présents au sein de l'organisation et sont reconnus en fonction de leurs caractéristiques particulières pour pouvoir atteindre une pratique réflexive optimale (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 90). D'ailleurs, cette dernière remarque peut être considérée comme une piste pour une recherche future : quelles sont ces caractéristiques particulières de chaque niveau ?

Partant du postulat que la réflexivité est une posture, cela signifie qu'elle est une manière de se positionner plutôt qu'une tâche de travail parmi d'autres. En d'autres mots, la réflexivité encourage une manière de s'insérer dans le monde, une manière d'être en relation (avec soi-même, avec les autres, avec l'environnement autour de soi) qui incite à l'apprentissage continu (Hase, 2014 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Boud et al., 1985 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1983).

Ici, nous aimerions proposer un quatrième niveau au modèle de Crossan et al., (1999). Le modèle des 4I est présenté selon les niveaux individuel, collectif et organisationnel. Rappelons ici, les 4I font référence à : Intuition, Interprétation, Intégration et Institutionnalisation. Ces quatre actions forment le « cycle des apprentissages » (Crossan et al., 1999) ou le « flux d'exploration-exploitation » (Hilden et Tikkamäki, 2013). De ce fait, les trois niveaux et les quatre conditions de base pour la pratique réflexive sont présentés chacun à son niveau, selon l'étape de la pratique réflexive auxquelles ils correspondent. À cet effet, nous proposons qu'un **regard méta-réflexif** sur tous ces conditions et niveaux soit nécessaire pour garder le flux continu, pour maintenir un apprentissage continu. Ce quatrième niveau serait incarné idéalement par un comité de suivi pour veiller à réfléchir et adapter le dispositif de réflexivité afin que : (1) les niveaux de l'organisation disposent des ressources adéquates; et que (2) les quatre conditions de base soient comblés en matière d'outils adaptés et nécessaires pour intégrer les pratiques réflexives convenablement pour un fonctionnement efficace du dispositif dans son ensemble. En d'autres mots, l'objet du quatrième niveau est de poser un **regard transversal sur le dispositif**, ce qu'impliquerait à la fois l'examen du fonctionnement de chaque niveau (les parties de l'organisation), mais également dans son ensemble (une vue d'ensemble de l'organisation). Cette dynamique reproduit « l'aller-retour » de la posture réflexive elle-même. Donc, **il s'agit de permettre un regard méta-réflexif sur comment on pratique la réflexivité et de s'assurer du bon fonctionnement du dispositif de réflexivité**. Nous sommes d'avis que pour implanter une pratique réflexive, il ne suffit pas seulement de poser les bonnes questions dans la pratique quotidienne, il s'agit aussi de se questionner sur la manière de se questionner. Encore, être réflexif ce n'est pas juste de poser des questions sur l'action, mais aussi de viser la **méta-réflexivité** ; se poser des questions sur la façon dont on est réflexif, sur ce qui nous bloque et ce qui nous facilite une réflexivité aux trois niveaux de l'organisation.

En somme, l'implication pour les organisations ou les praticiens qui souhaitent mettre en place la réflexivité, il est question de s'attarder aussi à ce qui empêche la réflexivité, d'investir tôt dans le processus une *posture méta-réflexive* sur cette dimension-là. Pour

adopter une réflexivité organisationnelle, cela semble être essentiel. Donc, il ne s'agit pas seulement de développer les conditions de base pour une réflexivité organisationnelle, c'est aussi de mettre en place et de réfléchir sur des outils de réflexivité sur le dispositif de réflexivité lui-même. Les outils pour ça sont : la notion de dispositif ; avoir une vue d'ensemble du dispositif en question et de chaque niveau ; disposer d'une compréhension éclairée et globale des facteurs freins et facteurs facilitateurs du contexte organisationnel.

V. Un dispositif de réflexivité

La revue de littérature sur la réflexivité soutient que les pratiques réflexives dans lesquelles les individus tirent des enseignements de leurs expériences professionnelles respectives, et de celles des autres, peuvent être l'une des sources les plus importantes de développement et d'amélioration professionnels (Saulina et al., 2015). Étonnement, la littérature qui présente le potentiel de la réflexivité pour atteindre une bonne efficacité aux différents niveaux (individuel, groupe et organisation) de l'organisation est très limitée (Tikkamäki et al., 2016 ; Hilden et Tikkamäki, 2013) et peu d'études abordent la manière dont un tel processus doit être matérialisé au sein d'une organisation ou, encore, la façon dont il contribue à la gestion et à l'efficacité organisationnelle (Saunila et Ukko, 2015 ; Saulina et al., 2015 ; Hilden et Tikkamäki, 2013 ; Hilden et al., 2012).

En documentant une étude de cas sur un dispositif de réflexivité, sur « le comment » une équipe pratique la réflexivité aux différents niveaux d'une organisation, notre recherche vient répondre à la proposition de Saunila et al. (2015) et de Tikkämaki et al. (2016), à savoir comment la pratique de la réflexivité est organisée et intégrée dans le travail quotidien d'une organisation. Les résultats de notre recherche montrent que la réflexivité peut stimuler les bonnes pratiques de l'équipe et de l'organisation, puisque la réflexivité agit comme un outil pour apprendre des obstacles, ou des échecs éprouvés, et pour adapter les pratiques au besoin. En mobilisant le modèle de 4I de Crossan et al. (1999) et les quatre conditions de base de la réflexivité organisationnelle développées par Hilden et Tikkämaki (2013) pour le cadre conceptuel de notre recherche, le chercheur a tenté de rendre plus visible le dispositif de réflexivité de PE. Nous soutenons le fait que, permettre à l'équipe de PE de voir leur travail réflexif de manière plus structurée et concrète peut permettre plus aisément à ces derniers de la comprendre et de se l'approprier. Ainsi, l'objectif d'organiser les pratiques sous le concept de dispositif de réflexivité est de donner

une forme plus structurée et un modèle de mise en pratique de la réflexivité, de manière à fournir un outil visuel de l'ensemble des composants réflexifs imbriqués dans la pratique.

De ce fait, le dispositif de PE peut servir de repère, et comme outil, pour concevoir une pratique réflexive organisationnelle, qu'autrement ce serait plus implicite. Maintenant, l'équipe de PE, ainsi que d'autres organisations et praticiens, peut le reprendre en exemple pour le développer davantage ou pour des recherches éventuelles. Toutefois, le dispositif de réflexivité doit bien être *contextualisé* pour bien représenter les valeurs, les règles et les routines de l'organisation en question et aussi pour faire ressortir les subjectivités réflexives particulières de l'équipe. En conclusion, la présente étude vise à créer les conditions préalables pour de futures recherches sur les facteurs facilitateurs et les facteurs freins qui influencent la pratique réflexive organisationnelle.

VI. L'importance des facteurs freins

Dans la littérature sur la pratique réflexive organisationnelle, certains auteurs proposent des conditions de base pour l'implanter (Hilden et Tikkâmaki, 2013) ou des outils et mécanismes de contrôle (Pekkola et al., 2015; Saunila et al., 2015) pour l'introduire en milieu d'entreprise dans une optique d'efficacité et de performance. Malgré que certains éléments sont soulevés pour encadrer ou améliorer la façon de la pratiquer, car il y a des facteurs facilitateurs nommés ici et là, rares sont les propositions qui se penchent plus spécifiquement sur les facteurs freins. À cet effet, bien que des facteurs facilitateurs sont mentionnés par les auteurs considérant la réflexivité organisationnelle, notamment par Tikkâmaki et al., 2016 (voir Annexe), Pekkola et al. (2015) et Saunila et al. (2015), les facteurs sont principalement mis sous forme d'actions. À titre d'exemple, Tikkâmaki et al. (2016 :46-47) propose les actions suivantes : (1) s'étudier soi-même ; (2) changer le point de vue, créer une distance ; (3) mettre les choses en perspective ; (4) poursuivre un sentiment de confiance (5) régler les ressources ; et (6) s'engager dans le dialogue. Les facteurs facilitateurs sont vaguement élaborés et ils ne sont pas situés à chaque niveau, sinon dans l'ensemble de l'organisation. Du côté des facteurs freins, le constat est qu'ils sont régulièrement écartés des analyses. De plus, bien que les trois niveaux d'analyse de l'organisation sont acceptés par la littérature afin de parler de cycle des apprentissages organisationnels (Crossan et al., 1999) ou des conditions favorables pour une pratique réflexive (Hilden et Tikkâmaki, 2013), peu sont les études qui s'attardent à chaque niveau organisationnel.

À la lumière de ce qui précède, en documentant de façon détaillée les pratiques d'une organisation qui vise la transformation sociale, nous avons identifié une série de facteurs facilitateurs et de facteurs freins de façon émergente, avec une démarche de coconstruction. De plus, nous les avons intégrés dans chaque niveau de l'organisation, offrant une meilleure vue d'ensemble de leur dispositif et des caractéristiques de chaque niveau organisationnel et de l'état des conditions de base pour une pratique de la réflexivité.

En collaboration avec les membres de PE, et à partir de leur expérience, nous avons réalisée une liste de facteurs freins que n'importe quelle organisation désirant adopter une pratique réflexive devrait tenir en compte (pour les facteurs facilitateurs, voir tableau 5B). Également, il est important de mentionner que le tableau ne rend pas compte des nuances que chaque frein représente. Rappelons que les données nous ont montrée que les facteurs freins et les facteurs facilitateurs peuvent être en tension, selon le contexte que les produit, et que l'un ou l'autre peut se transformer en son opposé, voire même, incarner les deux types de facteurs à la fois. À titre d'exemple, le roulement de personnel a été considéré comme un facteur frein, en termes de perte d'information, faisant en sorte qu'une appropriation des outils et démarches de l'organisation est toujours en processus de construction. En même temps, il peut constituer un facteur frein, car le roulement de personnel amène des nouveaux regards (regards externes) qui pourraient venir enrichir les procédures appliquées, ce qui renforce la pratique réflexive en place. Il est d'ailleurs pour cette raison qu'une organisation qui nomme et identifie rapidement ses facteurs freins se donne plus de marge de manœuvre pour agir sur ceux-ci. En les cernant, on peut étudier les voies possibles pour les transformer en facteurs facilitateurs et baliser davantage les pratiques réflexives. Voici le tableau des facteurs freins :

FACTEURS FREINS
INDIVIDUEL
Informalité et la non-documentation des réflexions La non- appropriation des documents-repère écrits par l'IUPE Défaut de la faculté pour s'arrêter et faire une réflexion sur un sujet au bon moment
COLLECTIF
Carence d'une vision d'ensemble de la pratique réflexive Défection et roulement de personnel Difficulté à prioriser les actions et s'orienter vers une vision commune
ORGANISATIONNEL
Absence d'outils et de temps pour la mise en commun des réflexions et des actions Rigidité de l'aspect théorique et idéologique du modèle d'action de PE Carence de mécanismes pour poser des limites et encadrer les pratiques réflexives

Tableau 6A : Facteurs Freins de PE

Spécifiquement, en prenant les facteurs qui peuvent se transposer à d'autres organisations, il serait intéressant que des futures recherches se penchent sur ces freins, notamment en les posant en forme de question : quels espaces et moments réflexifs l'organisation a en place pour promouvoir la capacité réflexive de ses membres ? Quels outils ou moyens sont présents dans notre organisation pour mettre ensemble les réflexions de l'équipe ? Quelle est la vision et la mission que l'organisation se donne-t-elle ? Sont-elles représentées au sein des actions et des décisions que l'organisation encourage ? Aussi, chaque contexte organisationnel devrait présenter une série de facteurs freins particuliers. Des recherches futures pourraient venir alimenter ce répertoire.

6.2. RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIENCE

Ce point du mémoire est une parenthèse pour le chercheur. Dans les prochaines lignes sont présentées des réflexions sur l'expérience vécue et sur certains aspects que le chercheur tient à mentionner. Donc, de ce fait, les informations exposées ne sont pas issues nécessairement des résultats de notre étude. Il s'agit plus de présenter les motivations et les questionnements qui ont amené le chercheur à faire une telle recherche.

Toutefois, avant de passer en revue les éléments réflexifs du chercheur sur l'expérience de la recherche réalisée, nous ferons un bref « détour épistémologique et ontologique » pour poser les fondements qui motivent l'étude sur les pratiques réflexives. Ensuite, nous aborderons autres éléments qui soulèvent une réflexion de la part du chercheur principal de la présente étude.

I. Le point de départ pour le chercheur

En produisant une étude de cas sur les pratiques réflexives organisationnelle, le chercheur a tenté de documenter un cas exploratoire sur *Parole d'excluEs*, une organisation qui participe à l'émancipation des citoyens en situation d'exclusion sociale et de pauvreté. Le point de départ de la position du chercheur est que ce mémoire cherche à soutenir indirectement le postulat qu'il y a une corrélation entre les « fonctionnements défectueux » de la pratique dominante de la gestion et les exigences d'un système « malade » (Gaulejac, 2009), « dissocié » (Généreux, 2011) qui nous pousse vers la création d'une société de plus en plus avide de croissance économique illimitée (Latouche, 2014 ; 2012). Notre prémisse est que les caractéristiques structurelles de notre société contemporaine transforment souvent les organisations en instruments de domination et d'exploitation tant des personnes que des ressources naturelles (Latouche, 2014, 2012 ; Solé, 2009).

Le diagnostic semble clair : les êtres humains sont pris dans un réseau de techniques et processus (un dispositif, au sens de Foucault, 1977) qui progressivement réduit leurs capacités d'expression et d'autonomie. Dans le projet de gestion dominant, l'existence des personnes semble être confinée à l'acquisition matérielle et symbolique associée à un statut et à une carrière (Généreux, 2011). Ces aspirations sont principalement orchestrées par les organisations, lesquelles sustentent une compétition frénétique dans un système « malade » (*Ibid.*, 2011 ; Gaulejac, 2009). En définitive, quelque chose semble mal fonctionner. Ceci ouvre les portes pour enquêter sur de nouvelles formes d'émancipation, de *nouvelles gestions*. En ce sens, il faut rester à l'affût face aux myriades d'options de micro-émancipations offertes par les organisations contemporaines (Spicer et al., 2009) afin de les documenter et les promouvoir (Alvesson et Willmott, 1992, 1996).

II. Vers une étude de cas exploratoire

Le chercheur est influencé par la théorie critique en management. Le postulat fondamental des *Critical Management studies*⁷ (CMS) réside dans sa posture résolument réflexive sur la gestion (Spicer et al., 2009; Clegg et Ross-Smith, 2003). Ce courant en management propose de poser un regard critique sur la connaissance produite jusqu'à ce jour par les *sciences de la gestion* (Spicer et al., 2009). Les formes dominantes conventionnelles de la gestion semblent être justement le résultat de ce manque de regard critique, produisant ainsi des formes chaque fois plus subtiles de contrôle, des schémas organisationnels de plus en plus opaques (Flyvbjerg, 2001), reproduisant sans cesse un ordre social et un contexte sociopolitique particulier à l'image de ces formes de gestion (Généreux, 2011 ; Solé, 2009). L'objectif est alors de remettre en question **le sens donné à la gestion et la logique dominante enseignée** dans les écoles de gestion, tel l'objectif impératif de viser continuellement une croissance économique illimitée (Latouche, 2012 ; 2014).

En ce qui concerne la place de la réflexivité dans la théorie critique en management, elle a été décrite comme la condition qui va de pair avec les études critiques :

« Je suggère que la pratique de la réflexivité critique est d'une importance toute particulière dans l'enseignement du management parce qu'en élaborant une pensée plus critique sur nos propres hypothèses et actions, nous pouvons développer des manières plus collaboratives, plus réactives et plus éthiques de manager les organisations » (Cunliffe, 2004 : 408, dans Fronty, 2017 : 76).

Autrement dit, la version critique du management poursuit la composition d'un agenda d'émancipation sociale à travers l'analyse du rôle de la gestion dans la vie des personnes (Spicer et al., 2009 ; Ramirez, 2004 ; Clegg et Ross-Smith, 2003). À cet effet, les auteurs des CMS cherchent à générer des visions et des projets alternatifs pour promouvoir une société plus inclusive et éthiquement responsable (Alvesson et Willmott, 1992; Alvesson et Willmott, 1996; Flyvbjerg, 2001). De ce point de vue, la genèse de la transformation sociale commence par **l'étude des diverses formes possibles de gestion des organisations, puisque la société est présentement organisée « par et pour l'entreprise »** (Solé, 2009 : 62).

On soutient souvent qu'un espace limité existe pour des révolutions à grande échelle qui changent radicalement les structures de domination et les stratégies d'une entreprise

⁷ *Critical Management Studies* est la dénomination en anglais de la théorie critique en management.

entièrement (Böhm et De Cock, 2007, dans Spicer et al., 2009 : 553). Comme le montre l'exemple utilisé par Spicer et al. (2009), nous avons constaté comment lors de crise financière de 2008, même lorsque de grands événements les remettent en question les formes organisationnelles en place, celles-ci démontrent une résilience hors du commun (Généreux, 2011). Par contre il y a toujours aussi une place dans les organisations pour développer de l'autonomie (Caillé et al., 2011). Les organisations peuvent être perçues comme des espaces pour les *micro-émancipations*, étant des manœuvres à petite échelle qui engendrent des changements significatifs pour une perspective du long terme. Il s'agit d'envisager la réduction graduelle des contraintes permettant aux gens et aux organisations d'avoir plus d'espace de manœuvre pour, progressivement, créer et développer des initiatives et de l'autodétermination (Spicer et al., 2009 : 553). Pour ce faire, les CMS suggèrent aux académiciens d'explorer, d'étudier et de s'engager dans les *micro-émancipations*. Pour le chercheur, l'étude sur les pratiques réflexives de *Parole d'excluEs* se situe dans cet interstice d'émancipation.

III. Retour sur la recherche

Le chercheur veut mettre en lumière les difficultés rencontrées lors de la mise en place de la recherche. Les prochains points font guise de retour sur l'expérience de la part du chercheur face à l'investissement qu'une étude de cas exploratoire et la dimension inductive de la recherche demandent, ainsi que les tensions possibles qu'amène le choix méthodologique qui comprend la recherche partenariale et la recherche-action.

A. L'INVESTISSEMENT POUR LE CHERCHEUR

Le chercheur s'est engagé dans cette étude pour son mémoire de maîtrise en ayant la conviction que c'est par l'action et la pratique que l'on peut générer de connaissances scientifiques susceptibles d'être utiles pour les personnes concernées afin de comprendre et de changer les réalités que ces individus et communautés cherchent à s'approprier. Cette démarche implique des investissements au niveau du temps et de l'engagement du chercheur.

En tant que chercheur externe à ces réalités, il a fait le choix de faire un travail d'immersion ethnographique pour construire l'objet de recherche et qui a précédé la collecte de données. L'idée derrière ce choix est de chercher à regarder ce « monde » à

partir de l'intérieur. Sur ce point, il est nécessaire de mettre de l'avant que cette démarche requiert plus de temps et engagement qu'une recherche déductive ou théorique plus traditionnelle. Parfois, ce grand investissement que l'approche inductive demande est difficile de concilier avec les autres volets de la vie quotidienne d'un étudiant à la maîtrise (emploi, vie personnelle, autres activités, etc.). Il ne serait pas honnête de notre part de ne pas avertir les chercheurs qui envisagent une telle posture méthodologique, car elle exige des engagements et de responsabilités, non seulement envers soi-même, mais surtout avec les partenaires de recherche et les personnes concernées par cette dernière.

Notre approche méthodologique compte avec une partie importante d'exploration et de familiarisation au sein de *Parole d'excluEs*. Dans cette exploration, le chercheur s'est permis une itération pour examiner différentes directions possibles, dans le but d'aboutir sur un objet de recherche pertinent pour l'équipe de PE. À ce niveau aussi, le temps investi dans cette manière de faire concerne aussi le désir du chercheur d'intégrer la participation des personnes concernées. Au rythme naturel du chercheur, il faut ajouter celui du groupe que l'on cherche à étudier. Il y a là une adaptation importante qu'il ne faut pas négliger. Tenir compte de cet aspect des *temps* et des *rythmes* des *partenaires de recherche* compte pour beaucoup dans le processus de recherche-action. En guise de rappel, cette démarche méthodologique vise à reconnaître la contribution des personnes concernées à la recherche, c'est-à-dire à réaliser un vrai travail d'équipe entre le chercheur et les membres de l'équipe de PE. Il faut également essayer de développer d'habiletés réflexives et d'outils pour l'action et, finalement, à augmenter la capacité du pouvoir d'agir des acteurs concernés.

Les efforts que la démarche inductive exige, ceux-ci expliquent le fait que nous ayons consacré huit mois pour la familiarisation, l'observation participante et l'exploration au sein de l'organisation avant de choisir le sujet de recherche et avoir mis en place la collecte de données. À cet effet, il faut noter qu'une recherche de la nature que l'on décrit dans ces lignes la recherche ne peut pas être complètement maîtrisée, ce qui parfois peut se traduire par des moments d'insécurité et de perte de repère. La désorientation a accompagné le chercheur une grande partie du processus, surtout à la partie initiale lors de l'exploration. Sur ce point, le chercheur a cherché à faire confiance au processus de la recherche-action et s'est laissé également guider par les conseils des codirecteurs du mémoire.

B. LA RECHERCHE-PARTENARIALE

Tel que nous l'avions souligné dans le chapitre sur la posture méthodologique, la recherche partenariale reconnaît l'apport des divers acteurs concernés par une étude (intervenants, citoyens, patients, équipe de travail, organisations, etc.) (Heck et al., 2015). Cette approche propose l'idée d'encourager la rencontre entre le savoir universitaire des chercheurs et le savoir expérientiel des acteurs avec l'objectif d'effectuer un « rapprochement des savoirs » pour produire des connaissances (Fontan et René, 2014 : 101).

Dans le cas de notre étude, le rapprochement des savoirs se réalise principalement au cours des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion avec les membres de PE, lorsqu'on aborde ensemble leur expérience face aux pratiques réflexives. Cette manière de procéder, qui est très différente des méthodes d'investigation qui s'inscrivent dans une conception positiviste de la connaissance, exige du chercheur une attention et sensibilité particulière, car il doit être alerte du cheminement du groupe, plutôt que de se livrer seulement à écouter son interprétation individuelle de chercheur. À cet effet, la tension entre rester à l'écoute du groupe et faire avancer ses propres réflexions peut s'avérer parfois une tâche contradictoire ou ingrate. Par exemple, le chercheur a présenté des questionnements en ce qui concerne l'utilisation d'utiliser un vocabulaire qui provenait de la théorie de l'apprentissage organisationnel (boucle-unique, double-boucle, triple-boucle, etc.), où la réflexivité semble être prise comme un élément complémentaire au processus d'apprentissage. Le fait de garder un vocabulaire sensible et tiré des conversations versus apporter certaines nuances pour attendre certains propos ou de cheminements a été alors une tension vécue par le chercheur. Puisque le but était d'apporter de la lumière sur la pratique réflexive présente au sein de l'organisation, le chercheur a pris l'initiative de mobiliser un vocabulaire où la réflexivité était au cœur des processus organisationnels.

À l'envie de contribuer et de faire avancer le milieu sans faire de préjudice, s'ajoute aussi le désir d'exposer les choses tel et comment le chercheur les observe et les analyse. En tant que chercheur dans une démarche de recherche-partenariale, nous sommes appelés à adopter une posture éthique et respectueuse, et de tenir une approche humble face aux données et conclusions que l'on puisse rencontrer. Parfois, il faut pouvoir se départir de certains points de vue ou éléments que l'on aurait voulu exposer, mais qui ne respecteraient pas l'accord initial avec les collaborateurs. Dans un tel cas, puisque le chercheur a pris un engagement envers le groupe, et que le respect des personnes

concernées est au cœur de la recherche-action, cela nous a guidés tout au long du processus de recherche et lors de certaines prises de décisions importantes au moment de choisir l'information pertinente qui aborde la question centrale de notre étude de cas : celui d'accroître la réflexivité au sein de l'équipe.

C. LE CHOIX DU CADRE CONCEPTUEL

Il a été considéré lors de la présentation des résultats qu'une **pratique réflexive complète**, tant au niveau de l'individu que celui d'une organisation, doit être composée idéalement des trois phases : (1) faire constat de la situation / action : qu'est-ce qui fonctionne ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? ; (2) produire des actions pour apporter de changements / améliorations ; comment le fait-on ? Et (3) documenter et faire des suivis des explorations pour ouvrir à nouveau le chemin pour des nouveaux constats : qu'est-ce qu'on peut faire autrement ? Le cas échéant, il serait judicieux d'identifier et de situer la pratique dans ce cycle et se donner d'un certain repère dans notre démarche.

Par ailleurs, d'une manière comparable, Hilden et Tikkämäki (2013) et Crossan et al., (1999) l'indiquent, soit sous l'appellation du « flux d'exploration et d'exploitation », ou, soit en le nommant le « cycle des apprentissages » respectivement. **Le point à retenir de ces trois manières d'interpréter le cycle de la réflexivité, c'est qu'ils offrent des étapes-repères pour guider les praticiens dans la démarche de la pratique réflexive. Il sembler se dégager alors que pour considérer une « réflexivité réussie », c'est-à-dire tirer profit de l'efficacité et la richesse de cette pratique, il serait souhaitable de compléter le cycle en question.** Toutefois, nous sommes d'avis que les trois niveaux de l'organisation présents dans notre cadre conceptuel peuvent s'avérer parfois ambiguës et difficiles à délimiter. Certains facteurs peuvent être considérés autant du point de vue du niveau individuel, collectif qu'organisationnel, ce qui laisse une importante place à l'interprétation subjective du chercheur.

En définitive, ces diverses formes d'interpréter le cycle de la pratique réflexive, nous laisse croire que le cadre conceptuel choisi par le chercheur expose un potentiel pour ouvrir d'autres formes possibles pour analyser et appliquer la pratique réflexive, mais qu'il n'est pas le seul à offrir ces caractéristiques. À cet effet, le cycle de la recherche-action, celui-ci déjà présent au sein de *Parole d'excluEs*, présente aussi un fort potentiel pour étudier et documenter les pratiques réflexives. Des recherches postérieures sur ce sujet pourraient venir nourrir d'autres avenues.

D. LES APPORTS DE LA RECHERCHE POUR L'ÉQUIPE

Dans une recherche-action, le groupe se doit *réfléchir ensemble pour cheminer ensemble*. Notre étude sur les pratiques réflexives organisationnelles a créé des moments de recul et des espaces de dialogue réflexif, amenant une plus grande prise de conscience de l'équipe face à certaines pratiques et activités porteuses de réflexivité au sein de *Parole d'excluEs*.

Au départ, les membres de l'équipe présentaient une vision hétérogène face à leur pratique réflexive, mais aussi face à la notion de la réflexivité. Durant le premier groupe de discussion, à partir de leur expérience pratique, le chercheur propose de définir la notion de réflexivité ensemble. Le groupe constate rapidement qu'effectivement la réflexivité fait partie intégrante de leurs pratiques et qu'elle s'imbrique un peu partout dans les niveaux de l'organisation. À la fin du processus de notre étude, malgré que le cadre de la pratique réflexive reste encore à clarifier, c'est acquis qu'il y a des pratiques réflexives à *Parole d'excluEs*.

En créant des espaces plus formels et collectifs et un processus réflexif sur la réflexivité (méta-réflexivité), notre recherche-action a contribué à mieux comprendre la notion de réflexivité en termes générales, d'amener un langage commun sur le sujet et apporter une homogénéisation de la représentation du concept au sein de l'organisation. L'équipe est plus consciente de leurs pratiques réflexives, mais également de ce qu'il s'agit de changer ou bonifier dans les pratiques actuelles pour viser une réflexivité organisationnelle plus équilibrée et adaptée à leur contexte de travail. Il y a là une contribution sur le plan pratique pour l'équipe de PE.

IV. Apprentissages et biais du chercheur

De manière plus personnelle, au cours de notre recherche-action nous avons cheminé avec l'équipe de PE. D'une part, le chercheur a appris davantage sur les méthodologies que l'IUPE adopte dans sa pratique, notamment la coconstruction et la recherche-action et de constater à quel point la réflexivité s'imbrique dans ces démarches. D'autre part, le chercheur a eu l'opportunité d'intégrer l'équipe de PE sans savoir la direction exacte de la recherche. Ce volet d'itération a fait en sorte que le chercheur s'est inséré dans la réalité du groupe et qu'il apprenne la culture organisationnelle à partir de la pratique et moins

d'un point de vue analytique. Cela lui a permis de vivre les pratiques réflexives avant de cerner l'intérêt que celles-ci ont fini par présenter. C'est en participant aux activités de l'équipe et en discutant avec la coordinatrice de la recherche que le chercheur a découvert le niveau organisationnel potentiel de la réflexivité. Sans cette immersion, le chercheur n'aurait probablement pas ciblé cette perspective de la pratique réflexive.

Cette recherche nous permet de raffiner notre propre conception de la réflexivité, puisqu'au départ le chercheur était seulement conscient de la réflexivité au niveau des praticiens. Cela lui a permis d'acquérir aussi de nouvelles connaissances en ce qui concerne l'apprentissage collectif et organisationnel, d'identifier des facteurs qui peuvent favoriser ou obstruer le travail d'équipe. Maintenant, le chercheur possède une vision plus large et ample de la réflexivité et des potentiels que cette posture philosophique représente pour changer la façon de pratiquer la gestion.

A. LES BIAIS DU CHERCHEUR

À la lumière de ce qui précède, avec l'étude sur les pratiques réflexives, le chercheur a voulu faire une immersion dans le « monde » d'une équipe de travail qui cherche à « faire autrement ». Le chercheur a tenté de mettre en lumière comment la réflexivité peut s'imbriquer dans les organisations afin de chercher à produire une gestion émancipatrice. La question qui nous habite depuis le début de nos études en gestion est : **comment pourrions-nous rendre la gestion plus éthique et responsable ?**

Malgré l'investissement que demande la pratique réflexive, il nous semble important d'encourager sa pratique auprès des organisations, des gestionnaires et des praticiens, car elle peut susciter des pratiques de gestion réfléchies, responsables et éthiques (Bonnet et Barth, 2017 ; Fronty, 2017 ; Cunliffe, 2009).

Au bout du compte, le chercheur est conscient qu'il part avec un présupposé favorable pour la pratique de la réflexivité en contexte organisationnel. Il présente aussi le postulat initial que la société contemporaine est malade et injuste et qu'elle est la cause et le produit d'un type de gestion qui écarte souvent les questions éthiques. Ces deux facteurs influencent clairement l'approche dans laquelle le chercheur se positionne. En conséquence, il y a certainement quelques biais qui traversent l'étude que nous présentons dans ce mémoire, faisant en sorte qu'il y a un présupposé positif en ce qui concerne la pratique réflexive comme moyen pour créer plus d'espaces de parole et de reconnaissance

afin de promouvoir une gestion plus éthique et responsable envers les relations humaines et les limites de la biosphère. Donc, notre recherche est en quelque sorte un appel au changement du modèle dominant de gestion.

6.3. SYNTHÈSE ET ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Nous présentons un intérêt pour les formes de gestion qui sortent des sentiers conventionnels, c'est-à-dire, toute autre configuration gestionnaire qui ne soit pas guidée principalement par la recherche d'un profit économique et qui tiennent en compte d'autres paramètres pour calculer les bienfaits des activités organisationnelles. Les formes de gestion qui parlent aux êtres humains plutôt qu'aux « ressources humaines ».

Notre attention a été rapidement attirée vers *Parole d'excluEs*, une organisation qui œuvre dans un contexte d'exclusion sociale et de pauvreté, et donc, qui vise la micro-émancipation des citoyens en général, puisqu'elle vise une société inclusive pour tous. Nous avons alors réalisé notre étude de cas exploratoire sur cette organisation. À notre surprise, l'élément qui a frappé le plus notre imaginaire a été la façon de travailler de l'équipe.

Notre étude part de l'idée que la pratique réflexive organisationnelle peut être un atout pour les organisations qui œuvrent pour une transformation sociale plus juste et inclusive. La première partie de la revue de littérature nous a permis de mieux comprendre les caractéristiques de la notion de la réflexivité, afin de dégager notre propre compréhension de ce concept encore ambigu et abstrait pour la majorité des personnes consultées. Dans une deuxième partie, nous avons exploré le rapprochement de la réflexivité et le management, pour constater que la réflexivité est principalement mobilisée pour « le manager ou le dirigeant réflexif ». Les retombées positives de l'utilisation d'une approche réflexive chez les managers sont plusieurs fois confirmées par les travaux des auteurs consultés, autant du point de vue pédagogique que la formation au *leadership* (Fronty, 2017 ; Bonnet et Barth, 2017; Deffayet et al., 2017). Cependant, nous souhaitons voir ce qu'il en est du côté des entreprises et de l'équipe de professionnels. Sont-ils familiers avec la réflexivité ? Qu'est-ce qu'ils comprennent par ce terme ? Comment la mettent-ils en pratique ? C'est justement ce défi de la rendre organisationnelle qui motive notre recherche-action au sein de PE : **comment la pratique de la réflexivité peut-elle être**

organisationnelle ? Voilà la question qui nous a incités vers notre sujet de recherche : **la réflexivité organisationnelle**. L'état de la question dans la littérature nous indique que notre sujet est encore émergent, ce qui confère rapidement un intérêt à notre recherche.

Ce que nous avons proposé de faire, c'est de regarder en détail « comment les membres de l'équipe de PE pratiquent la réflexivité » ; « ce qu'ils pensent de comment ils le font » ; et « ce qu'ils pensent de ce qu'ils pourraient mieux faire ». Il s'agissait vraiment d'explorer « le comment ». Pour ce faire, nous avons réalisé 6 entretiens et 3 groupes de discussions qui comptaient pour la collecte de données.

Nous avons alors documenté les éléments qui composent les pratiques réflexives de *Parole d'excluEs* afin de comprendre comment ils le font. Nous avons mobilisé le concept de dispositif pour organiser cet amalgame d'éléments et de facteurs qui la configurent. Nous avons essayé de faire ressortir le plus d'éléments possible pour comprendre comment la réflexivité s'insère et se matérialise dans leurs pratiques. Trois catégories de facteurs semblent se former : (1) structuraux et organisationnels ; (2) facilitateurs ; et (3) freins. Nous avons pu observer en premier lieu les facteurs structuraux et organisationnels, lesquelles confèrent une structure et dynamique au dispositif de réflexivité. Ils sont principalement composés des divers espaces pour les échanges de réflexions et leurs méthodologies, des différents groupes du système d'acteurs de PE, ainsi que des actions et activités. Deuxièmement, les facteurs facilitateurs englobent une panoplie d'éléments qui encouragent la pratique réflexive. Ils peuvent considérer : les formations avec des intervenants externes, la culture organisationnelle, l'utilisation d'une série de questions-cadres pour les pratiques quotidiennes, le rapport horizontal et informel entre les membres, etc. Enfin, les facteurs freins mettent souvent en lumière une condition ou un élément particulier d'un processus ou d'une pratique qui se trouve en situation de déséquilibre. Par exemple, il a été nommé le besoin d'outils pour arrimer davantage les actions et les réflexions de l'équipe, le besoin de rendre quelques espaces et moments pour pratiquer la réflexivité plus formels, envisager un mécanisme plus clair et concis pour la prise et la priorisation des décisions collectives, etc. En bref, tous ces facteurs forment un ensemble permettant à l'organisation de formuler le dispositif et faire ressortir les points importants pour accompagner leur pratique de la réflexivité.

En ce qui concerne les résultats, ils révèlent que la pratique réflexive à *Parole d'excluEs* semble être plus balisée au niveau collectif, pratiqué principalement en forme de discussions informelles ou en réunions d'équipe plus formelles. Les formations ponctuelles et les recherches viendraient aussi s'ajouter aux pratiques plus formelles de la réflexivité.

Toutefois, il faut noter que le niveau collectif est nourri aussi par certains individus *porteurs de réflexivité*, faisant en sorte que le niveau individuel de l'organisation est également présent et important. Au niveau organisationnel, bien qu'il y a une volonté claire de la part de la coordination générale et de l'équipe de recherche pour l'atteindre, il est encore à consolider.

Les données mettent en évidence que le facteur frein principal en ce moment pour PE semble être d'ordre organisationnel. Déterminer des outils et des mécanismes à caractère plus formel (institutionnalisés) pour encadrer la pratique de la réflexivité à tous les niveaux de l'organisation semble en être la cause. À présent, là où on va suivre des démarches et méthodologies plus encadrées, c'est aux recherches de l'IUPE. D'ailleurs, en termes de méthodologie, les chercheurs à l'interne de l'organisation consolident la recherche-action, la coconstruction et le croisement des savoirs. L'utilisation de ces procédures facilite l'imbrication de la réflexivité au sein de l'équipe et de l'organisation.

Bien qu'en général les membres considèrent la pratique réflexive comme une capacité à développer ; il reste à savoir comment les outils et les mécanismes à développer pour encadrer la réflexivité au sein de *Parole d'excluEs* pourront aussi être appris et adoptés par l'équipe dans le cadre du travail quotidien. Tel que l'indiquent Tikkamäki et al., (2016 : 40), trouver le moyen le plus efficace d'assimiler ces pratiques réflexives au travail quotidien de l'organisation et de maintenir ces habitudes semble constituer le véritable défi.

Donc, à la lumière de ce qui précède, les principales contributions de notre recherche sont :

1) Les études de cas sur la réflexivité organisationnelle sont encore peu présentes dans la littérature. Nous estimons que notre étude empirique sur le dispositif de réflexivité de *Parole d'excluEs* peut servir d'exemple pour les organisations qui veulent adopter la réflexivité comme posture principale, dont notamment celles qui agissent dans le but de rendre ses membres et sa communauté plus émancipés, puisque, dans un tel cas, c'est essentiel d'être réflexif.

2) La recherche met en lumière le fait que les facteurs freins sont peu élaborés et mobilisés par la littérature sur la réflexivité organisationnelle et que leur étude permettrait de meilleurs rendements des pratiques réflexives organisationnelles. Aussi, nous avons classifié les facteurs facilitateur et les facteurs freins selon les niveaux organisationnels de la réflexivité, cela afin d'offrir à la fois une vue d'ensemble, mais aussi une vue plus détaillée du dispositif. À notre connaissance, les auteurs consultés n'offrent pas une telle

organisation des facteurs qui encouragent ou qui inhibent la réflexivité en contexte organisationnel.

3) Avant notre étude, il semblerait que la réflexivité était présente dans le discours de la coordination générale et des chercheurs, mais elle n'était pas appropriée par la grande majorité des membres de l'équipe de *Parole d'excluEs*. Notre recherche-action a contribué alors à mieux comprendre la notion de réflexivité en termes généraux, de manière à amener une homogénéisation dans sa représentation et un langage commun sur ce sujet au sein de l'équipe. De ce fait, notre recherche a contribué du coup à rendre l'équipe de *Parole d'excluEs* plus méta-réflexif, puisqu'ils sont maintenant plus conscients de leurs pratiques réflexives, mais également des conditions souhaitables pour viser une réflexivité organisationnelle plus équilibrée et adaptée à leur contexte de travail. Nous pouvons confirmer qu'au cours de notre recherche-action nous avons cheminé avec l'équipe de PE.

4) Créer un processus réflexif sur la réflexivité (méta-réflexivité) d'une organisation dans le cadre de notre étude nous a permis de dégager le fait que la mise en place d'un dispositif de réflexivité implique aussi créer des outils pour réfléchir et observer le dispositif de réflexivité lui-même. Nous appelons ce niveau, le quatrième niveau ou le niveau méta-réflexif. De ce fait, notre terrain devient une illustration même du concept de méta-réflexivité. L'étude de cas exploratoire contribue à la fois sur le plan théorique, en ce qui concerne les pratiques réflexives organisationnelles, mais également sur le plan pratique pour l'équipe de PE.

Un des objectifs implicites de notre étude était aussi de porter un regard et proposer des pistes de réflexion quant aux perspectives opérationnelles pour diffuser plus largement la réflexivité dans les organisations. Pour y parvenir, on doit tenir en compte certains éléments, dont par exemple : (1) assurer la compréhension des acteurs en ce qui concerne la réflexivité ; (2) offrir un ensemble d'outils pédagogiques et d'encadrement pour pratiquer cette posture philosophique ; et (3) tenir présents le contexte et la culture organisationnelle (identifier facteurs freins). En cherchant à répondre ces trois aspects, c'est de se donner plus d'outils pour savoir plus concrètement comment on pratique la réflexivité, la raison d'adopter une telle posture et trouver un équilibre propre au contexte de l'organisation.

Avant de terminer, tel que l'indiquent Fronty (2017) et Hilden et Tikkamäki (2013), il nous semble important de rappeler une remarque en ce qui concerne la question des risques d'engager une posture réflexive : « La réflexivité fournit de nouvelles interprétations, de nouvelles idées qui peuvent déconstruire certains vieux modèles. L'idée de poser des questions difficiles et de s'engager dans un dialogue ouvert exige beaucoup de courage et

de confiance, car une pratique réflexive est prévue pour remettre en question les normes existantes et le *statu quo* social, culturel et politique existant » (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 91, traduction libre). La pratique réflexive est par définition déstabilisante, car elle est un processus dont les résultats sont incertains (Fronty, 2017). La communication est au cœur de la démarche, puisqu'en posant la *mauvaise* question, cela pourrait entraîner l'équipe ou l'organisation « au milieu d'un conflit politique », ce qui peut exiger la réorganisation identitaire du groupe ou de l'organisation en question (Hilden et Tikkamäki, 2013 : 91). Cela peut être évité justement en adaptant la pratique au contexte et en rendant claire les mécanismes et les outils d'encadrement.

Après coup, plutôt qu'un outil de gestion, nous voyons la pratique de la réflexivité comme une façon de se positionner. Comme nous venons de le voir, cela s'approche de la recherche-action, où il y a aussi un aspect politique et éthique vis-à-vis la communauté qu'on étudie et la façon dont on entre en relation avec les personnes concernées et le sujet d'étude. La pratique de la réflexivité est un choix, pas nécessairement facile, mais un choix qui porte des valeurs de transformation et du respect de la communauté. La posture indirectement proposée par notre recherche sur les pratiques réflexives organisationnelles est celle qui souhaiterait conduire vers un relâchement de l'adoption de toute vision idéologique figée dans ses *vérités*. Cela pourrait interpeler tous ceux qui cherchent à produire un changement des modes de pensée et des pratiques gestionnaires qui perpétuent cette *violence ontologique de la logique de marché* (Généreux, 2011) actuelle de notre société injuste et productrice d'exclusion. Déconstruire cela à petits pas, avec des micro-émancipations, c'est pour nous une voie pour continuer de cheminer vers d'autres sociétés plus justes et possibles.

De ce point de vue, nous pouvons dire que l'organisation de *Parole d'ExcluEs* s'insère dans son contexte sociopolitique, dans lequel elle réalise ses projets transformateurs, avec un esprit de respect et d'engagement éthique et politique envers la communauté. L'organisation est un acteur actif dans son milieu et fait des choix éclairés en ce qui concerne à ses pratiques et actions. Elle a une tendance naturelle à la réflexion critique, puisqu'elle adopte des moyens (recherche-action, coconstruction, croisement des savoirs, développement du pouvoir d'agir des citoyens, etc.) cohérents avec ses valeurs d'émancipation et sa mission de transformation sociale.

En terminant notre étude, beaucoup de questions émergent : comment peut-on équilibrer la différence de degrés de réflexion critique entre les membres de l'équipe ? Cet équilibre, doit-il être un objectif de l'organisation ? Jusqu'à quel point on vise à être

collectivement réflexifs ? Qui porte (et doit porter) la réflexivité au sein d'une organisation (comité, manager, groupe de travail) ? Quelle serait la meilleure stratégie pour rendre la réflexivité organisationnelle ? Toutes les organisations peuvent être réflexives ? Toutes ces questions nous rappellent le travail encore à réaliser et l'importance de continuer à produire des études en management sur le rôle de la réflexivité organisationnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE

- Ahrens, T.A. et Chapman, C.S., 2002. « *The structuration of legitimate performance measures and management* ». Day-to-day contests of accountability in a U.K. restaurant chain. *Manag. Account. Res.*, 13, 151–171.
- Alvesson, M. et Deetz, S., 2000. « *Doing Critical Management Research* ». London: SAGE Publications.
- Alvesson, Mats et Willmott, Hugh, 1992. « *On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies* », *The Academy of Management Review*, 17 (3), 432-464.
- Alvesson, M. et Willmott, H., 1996. « *Making Sense of Management: A Critical Introduction* », London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Anadon, M. et L. Savoie-Zajc (2007). « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative », dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 11-30.
- Argyris, C. et Schön, D.A., 1978. « *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* », Addison-Wesley. Reading, MA, USA.
- Argyris C. (1993, 1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Dunod, 330 p.
- Argyris C., Schön D. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Prentice Hall, 352 p.
- Arvay, M. (2003). « Doing reflexivity: A collaborative, narrative approach ». In L. Finlay & B. Gough (Eds.), *Reflexivity* (pp. 163-175). Oxford, England: Blackwell.
- ATD Quart-Monde (2006). « Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale ». Pierrelaye, France.
- Avenier, M-J. et Schmitt, C. (2007). « Élaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers ». *Revue Française de Gestion* ; mai 2007 ; 33, 174 ; pp. 25-42.

- Balogun, J. and Johnson (2004), "Organizational restructuring and middle manager sensemaking", Vol. 47 No. 4, pp. 523-549.
- Bargal, D., Gold, M. et Lewin, M. (1992). « *Introduction : the heritage of Kurt Lewin* ». Journal of Social Issues, 48(2), 3-13.
- Beck U. (1986, 2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Aubier, 2001, 521 p.
- Beck U., Giddens., et Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 234 p.
- Beuscart, Jean-Samuel et Peerbaye, Ashveen. « Histoires de dispositifs. (introduction)», *Terrains & travaux* 2006/2 (n° 11), p. 3-15.
- Bismuth, D., (2012). Transmettre un savoir-être par la pratique ? La pratique de l'introspection comme moyen de structurer les gestes du réfléchissement. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Juillet 2012, Paris
- Blais, Mireille et Martineau, Stéphane (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à des données brutes », *Recherches Qualitatives* vol. 26, no 2, p. 1-18.
- Boas, F. (1935). *Kwakiutl culture as reflected in mythology*. New York: American Folklore Society.
- Bohm, D., (1990), *On Dialogue*, Ojai: David Bohm Seminars.
- Bonnet, Daniel et Barth, Isabelle, 2017. « Réflexivité et travail réflexif. Une perspective pour le management des organisations », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels /Supplement (HS)*, p. 45-56.
- Bontis, N., Crossan, M.M. et Hulland, J., 2002. « Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows ». *J. Manag. Stud.*, 39, 437-469.
- Boud D., Keogh R. et Walker D. (1978). « Promoting reflection in learning. A Model ». In Edwards & Al., *Boudaries of Adult Learning*. Routledge, 316 p.
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (Eds) (1985). « *Reflection: turning experience into*

- learning* ». Routledge , 172 p.
- Boud, D. (2010), “Relocating reflection in the context of practice”, in Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. and Zukas, M. (Eds), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*, Routledge, London, New York, NY.
- Brun, P. (2002). « Croisement des savoirs et pouvoir des acteurs. L'expérience d'ATD-Quart Monde », *Vie sociale et traitements*, vol. 76, p. 5-60.
- Busco, C. et Riccaboni, A., 2010. « *Performance Measurement Systems and Organizational Culture: Interpreting Processes of Unlearning and Change* ». In *Business Performance Measurement and Management*. Taticchi, P., Ed., Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, Germany, pp. 357–376.
- Caillé, Alain, Humbert, Marc, Latouche, Serge et Viveret, Patrick, 2011. « De la convivialité : dialogues sur la société conviviale à venir ». La découverte, Paris, 191 pages.
- Campanhout, Luc Van; Quivy, Raymond (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e éd., Paris, Dunod, 262 p.
- Cheetham, G. et Chivers's, G. (1998). « The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches ». *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267 – 276.
- Chenhall, R.H., 2003. « *Management control systems design within its organizational context* ». Findings from contingency-based research and directions for the future. *Account. Organ. Soc.*, 28, 127–168.
- Clegg, Steward R. and Ross-Smith, Anne, 2003. « *Revising the Boundaries : Management Education and Learning in a Postpositivist World* », *Academy of Management Learning & Education*, Vol.2, Issue 1.
- Clouder, L., 2000. « *Reflective practice: Realizing its potential* ». *Physiotherapy*, 86, 517–522.

- Cope, J., 2003. « Entrepreneurial learning and critical reflection. Discontinuous events as triggers for higher-level learning ». *Manag. Learn.*, 34, pp. 429–450.
- Crossan, M. et Sorrenti, M., 1997. « Making sense of improvisation », In A.Huff & J. Wash, (Éds.), *Advances in strategic management*, vol., 14, pp. 155-180. Standfort, CT : JAI Press.
- Crossan, Lane et White, 1999. « *An organizational learning framework : From intuition to institution* », Richard Ivey School of Business, *Academy of Management review*, vol.24, No.3, pp 522-537.
- Cunliffe, A. L., (2009). « The Philosopher Leader: On Relationalism, Ethics and Reflexivity-A Critical Perspective to Teaching Leadership ». *Management Learning* 40 (1).
- De Dea Roglio K. et Light, G., (2009). « Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive ». *Academy of Management Learning & Education* 8 (2): 156–73.
- Deffayet Davrout, Sylvie *et al.* 2017. « Pour quoi fabriquer des managers réflexifs ? », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels /Supplement (HS)*, p. 57-71.
- Deleuze, Gilles, 1989. « *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* », dans Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale, Paris, 9,10,11 Janvier 1988, Éditions du seuil, pp.185-194.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*. In *Later Works*, vol. 13, p. 31. Édition de référence : DEWEY J. *Early Works* [1882-1898], *Middle Works* [1899-1924], *Later Works* [1925-1953], Boydston J.A. (éd.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, paperbound, 1983.
- Dewey J., (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, Mass.: Heath.
- Drazin, R., Glynn, M.A. and Kazanjian, R.K. (1999), “Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sensemaking perspective”, *Academy of Management*, Vol. 24 No. 2, pp. 286-307.

- Elkjaer, B., 2001. « *The learning organization: And undelivered promise* ». *Manag. Learn.*, 32, 437–452.
- Elkjaer, B. (2004), “Organizational learning: the third way”, *Management Learning*, Vol. 3 Nos 5/4, pp. 419-434.
- Fiol, C.M. and Lyles, M. (1985). « Organizational learning ». *Academy of Management Review*, Vol. 10 No. 4, pp. 803-813.
- Flyvbjerg, Bent, 2001. « Making Social Science Matter ». Cambridge University Press, 205 pages.
- Fontan, J-M, D. Longtin et J-F. René (2013). « Recherche participative à l’aune de la mobilisation citoyenne : une innovation sociale de rupture ou de continuité ? » *Revue Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, no 2, printemps, p. 125-140.
- Fontan, J-M. et J-F. René (2014). « La recherche partenariale et la mobilisation citoyenne: innovation sociale de rupture ou de continuité ? » dans *Savoirs croisés, le défi de l'innovation sociale partagée*. J-L. Klein, J-M. Fontan, D. Bussièrès (dir.), Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 85-111.
- Fontan, J-M., (2017). « *D'un système d'acteurs à un écosystème d'intervention. Systématisation des connaissances sur la démarche de l'expérience et de l'organisation Parole d'excluEs* », Montréal, Université du Québec à Montréal, Incubateur universitaire Parole d'excluEs.
- Foucault, M., 1977. « Vérité et pouvoir : entretien avec M. Fontana », *L'Arc*, 70, « La crise dans la tête », pp. 16-26.
- Foucault, M., 1994 [1977]. « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et Écrits*. T. II., Paris, Gallimard, pp. 298-329.
- Fournier, V. et Grey, C. (2000), « *At the Critical Moment: Conditions and Prospects for Critical Management Studies* ». *Human Relations* (New York), 53, 7-32.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Éditions Maspéro.
- Fronty, Juliette, « La réflexivité : Un soft skill du manager de demain ? », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements*

organisationnels, 2017/Supplement (HS), p.73-90).

Gaulejac (de), Vincent, 2009. « La société malade de la gestion : Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social ». Nouvelle édition, éditions du seuil.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: BasicBooks Inc.

Généreux, Jacques, 2011. « La dissociété : à la recherche du progrès humain -1 ». Éditions du seuil, 3^e édition.

Ghasarian, Christian et al., 2002. « *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive ; nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* », sous la direction de C. Ghasarian, collection U, éd., Arman Colin, Paris.

Gherardi, S. and Nicholini, D. (2001). « *The sociological foundations of organizational learning* », in Dierkes, M., Antal, A.B., Child, J. and Nonaka, I. (Eds), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, Oxford, pp. 35-60.

Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Standford University Press, 264 p.

Gioia, Dennis A., Kevin G. Corley, et Aimee L. Hamilton (2013) « Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology », *Organizational Research Methods*, vol. 16, p. 15-31.

Gosling J. et Mintzberg H., (2003), « The Five Minds of a Manager. (Cover Story) » *Harvard Business Review*, 81 (11): 54–63.

Gorz, André, 2008 [1992]. « L'écologie politique entre expertocratie et autolimitation ». *Revue Écologica*, Galilée. Article paru dans la revue « Actuel Marx », 2^e semestre 1992, n°12.

Graeber, David (2006). « Pour une anthropologie anarchiste », collection : Instinct de liberté, Lux Éditeur, 177 pages.

Gray, D.E., 2007. « *Facilitating management learning. Developing critical reflection through reflective tools* ». *Manag. Learn.*, 38, 495–517.

- Guillemette, F. (2016). « Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... ». *Approches inductives*, 3(1), 1–6.
- Hase, Stewart, 2014. « *Reflective Practice* », in *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, by David Coghlan & Mary Brydon-Miller. SAGE Publications, London, pp. 675-678.
- Heck, I., René, J-F et Castonguay, C., (2015). « *Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du Nord-Est de Montréal-Nord* ». Montréal : Les cahiers du CRISES, Collection Études de cas, no ES1503.
- Heck, I., 2016. « Parole d'excluEs : créer de l'inclusion sociale... », *Revue Relations*, no 784.
- Heck, I. (2017). « *Du soutien à l'action, à la recherche et développement : bilan des activités de recherche interne à Parole d'excluEs 2013-2017* ». Parole d'excluEs et Service aux collectivités UQAM.
- Heck, I., Le Bossé, Y. et Fontan, J.-M., 2017, *Consolidation et développement du modèle d'action de Parole d'excluEs. Document synthèse des rapports de recherche de I. Heck, Y. Le Bossé et J.-M. Fontan*. Montréal : Parole d'excluEs et Service aux collectivités UQAM.
- Hedberg, (2009), “Learning Through Reflective classroom Practice: Applications to Educate the reflective manager”, *Journal of Management Education*, vol 33, n° 1, p.10-36
- Herreros, G., 2012. « Vers des organisations réflexives : pour un autre management », *Nouvelle revue de psychosociologie*. Vol.1, n°13, p.43-58.
- Hibbert, P. (2009). « Reflexivity as a threshold concept: troublesome understanding », *Academy of management proceedings*.
- Hibbert P., (2012), « Approaching reflexivity through reflection ; issues for critical management education ». *Journal of Management Education*, 37(6) : 803-827.
- Hilden, Sanna et Tikkamäki, Kati, 2013. « Reflective Praticice as a Fuel for Organizational Learning », *Administrative sciences*, 3, pp. 76-95.

- Hilden, S., Tikkamäki, K. et Suomala, P., 2012. « *Reflection for Renewal* ». In Proceedings of the OCD - Organizational Change and Development Conference -, Bern, Switzerland, 13,14 September
- Hodgkinson, G.P. et Healey, M.P., 2011. « *Psychological foundations of dynamic capabilities: Reflexion and reflection in strategic management* ». *Strateg. Manag. J.*, 32, 1500-1516.
- Holmes, P., Cockburn-Wooten, C., Motion, J., Zorn, T., et Roper, J. (2005). « Critical reflexive practice in teaching management communication ». *Business Communication Quarterly*, 68, 247-256.
- Hoyrup, S., 2004. « *Reflection as a core process in organizational learning* ». *Journal Work place Learn*, 16, 442–454.
- Isaacs, W.I., 1999. « *Dialogue and the Art of Thinking Together* ». Doubleday, New York, NY, USA.
- Jordan, S., Messner, M. et Becker, A. (2009). « Reflection and mindfulness in organizations: rationales and possibilities for integration », *Management Learning*, Vol. 40 No. 4, pp. 465-473.
- Jordan, S., 2010. « *Learning to be surprised: How to foster reflective practice in a high reliability context* ». *Manag. Learn.*, 41, pp. 391–413.
- Jordi,R., 2011. « Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices ». *Adult Educ. Q.*, 61, pp. 181–197.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ). Prentice-Hall, 288 p.
- Korthagen, F.A.J. (2005), “The organization in balance: reflection and intuition as complementary processes”, *Management Learning*, Vol. 36 No. 3, pp. 371-387.
- Latouche, Serge, 2012. « *L’Âge des limites* ». Éditions Mile et une nuit, 147 pages.
- Latouche, Serge, 2014. « *Renverser nos manières de penser : Métanoïa pour le temps présent* ». Éditions Mile et une nuit, 187 pages.

- Lewin, K. (1948). « *Resolving social conflicts. Selected papers on groups dynamics* ». New York, NY : Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). « *Field theory in social science : selected theoretical papers* ». New York, NY : Harper & Row.
- Lindh I. et Thorgren, S., (2016), « Critical event recognition : An extended view of reflective learning ». *Management Learning*, Vol. 47(5) 525- 542.
- Longtin, D. (2010). Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires. Montréal : Les cahiers du CRISES, Collection études théoriques, no ET1102.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea I*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Malmi, T. et Brown, D.A. 2008. « Management control systems as a package: Opportunities, challenges and research directions ». *Manag. Account. Res.*, 19, 287–300.
- Merriam, S.B. et Heuer, B. (1996). « Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice ». *International Journal of Lifelong education*, 15 (4), pp. 243-255.
- Mezirow, J., 1981. « *A critical theory of adult learning and education* ». *Adult Educ.*, 32, 3–24.
- Mezirow, J. (1990), “How critical reflection triggers transformative learning”, in Mezirow, J. (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Wiley, Jossey-Bass, USA, pp. 1-20.
- Mezirow, J., 2000. « *Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory* ». In *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*; Mezirow, J., Eds., Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA, pp. 3–33.
- Mezirow J., 2001. « *Penser son expérience. Développer l’autoformation* ». *Chronique*

Sociale, 265 p.

- Miller, Gale, Dingwall, Robert et Murphy, Elizabeth (2004). « Using qualitative data and analysis », dans D. Silverman (dir.), *Qualitative Research : Theory, Method and Practice*, Londres, SAGE publications, p. 378.
- Mintzberg, H., (2004). « *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development* ». San Francisco: Berrett- Keohler.
- Mintzberg, H., (2009). « *Gérer : tout simplement* ». Éditions Transcontinental, Montréal.
- Mukamurera, J., F. Lacourse et Y. Couturier (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 110-138.
- Nicolini, D., Hartley, J., Stansfield, A. et Hurcombe, J., 2011. « *Through the eyes of others: Using developmental peer reviews to promote reflection and change in organizations* ». *Journal Organ. Change. Manag.*, 24, pp. 211–228.
- Olivier de Sardan, J-P. (1995). « La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête*, vol. 1, no 1995, p. 71-109.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2008). « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* ». Paris, Armand Collin.
- Pasmore, W. (2001). *Action research in the workplace : the social-technical perspective*. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (pp. 38-47). London : Sage.
- Peeters, H. et Charlier, P., 1999. « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, 25 (« Le dispositif : entre usage et concept »), pp. 15-23.
- Pekkola, Sanna, Hildén, Sanna and Rämö, Johanna, 2015. « *A maturity model for evaluating an organisation's reflective practices* », *Measuring Business Excellence*, vol. 19 no. 4, pp. 17-29.
- Piggot-Irvine, Eileen, 2014. « *Critical Reflection* », in *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, by David Coghlan & Mary Brydon-Miller, SAGE Publications, London,

pp. 225-230.

- Pike, K. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Glendale: California Summer Institute of Linguistics.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York, NY : Doubleday.
- Raelin, J.A. (2001), « Public reflection as the basis of learning », *Management Learning*, Vol. 32 No. 1, pp. 11-30.
- Raelin, J.A. (2002), « 'I don't have time to think!' Versus the art of reflective practice », *Reflections*, Vol. 4 No. 1, pp. 66-79.
- Raffnsøe, Sverre (2008). « Qu'est-ce qu'un dispositif ? : L'analytique sociale de Michel Foucault », *Symposium*, vol. 12, no 1, p. 44-66.
- Ramirez Q., Luis H., 2004. « *Hacia un análisis crítico de la Gestión : Presentando los « Critical Management Studies »*. Estado, Gobierno, Gestion publica. Revista Chilena de Administración. Vol.II, n.4.
- Reason, P., et Bradbury, H. (Éds). (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Reason, P., et Bradbury, H. (Éds). (2008). *Handbook of action research : participative inquiry and practice (2éd.)*. London : Sage.
- René, J-F., M. Champagne et S. Mongeau (2013). «Présentation du dossier: Recherches participatives ». *Revue Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, no 2, été, p. 25-34.
- Reynolds, M. (1998). « Reflection and critical reflection in management learning », *Management Learning*, Vol. 29 No. 2, pp. 183-200.
- Reynolds, M. et Vince, R. 2004. « *Organizing Reflection* », Ashgate Pub Limited: Hampshire, England, UK.
- Rolfe, G., Freshwater, D., et Jasper, M., 2001. « *Critical reflection for nursing and the helping professions* ». Basingstoke, England: Palgrave.
- Roy, Mario et Prévost, Paul (2013). « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *La recherche*

qualitative dans les sciences de la gestion : de la tradition à l'originalité. Recherche Qualitatives, vol. 32(2), pp. 129-151. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Rui, S. et Cousin, O. (2010). *L'intervention sociologique. Histoire(s) et actualités d'une méthode*. Presses Universitaires de Rennes, 180 p.

Saunila, M. and Ukko, J. (2015), "Reflective practice as a determinant of performance outcomes in services", *International Journal of Quality and Service Sciences*, Vol. 7 No. 4.

Saunila, Minna, Kati Tikkamäki et Juhani Ukko, 2015. « *Managing performance and learning through reflective practices* », *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, Vol. 2 Issue: 4, pp. 370-390.

Schaeffer, J.M. (2002). « Esthétique spéculative et hypothèses sur la réflexivité en art ». *Littérature, modernité, réflexivité*, sous la direction de Jean Bessière et Manfred Schmeling, Éd. Honoré Champion, 2002, pp. 15-27.

Schippers, M.C., Den Hartog D.N., Koopman P.L. et Knippenberg D., (2008), "The Role of Transformational Leadership in Enhancing Team Reflexivity », *Human Relation*, Volume 61(11): 1593-1616

Schön, D. (1983, 1984). « *The Reflective Practitioner: How professionals think in action* ». Basic Book, 384 p.

Schön D. (1994). « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ». Les éditions Logiques, 418 p.

Senge, P., (1990). « *The fifth discipline: The art and practice of learning organization* ». New York, NY: Currency Doubleday Books

Spicer, André, Alvesson, Mats et Kärreman, Dan (2009). « Critical performativity : The unfinished business of critical management studies. Sage Publications, Human Relations, vol 62 (4) : 537-560.

Solé, Andreu (2000). *Créateurs de mondes. Nos possibles, nos impossibles*, Monaco, Éditions du Rocher, coll. Transdisciplinarité.

- Solé, Andreu (2009). « *Quelles histoires, les 'sciences de gestion' racontent-elles à l'humanité ?* ». *Management international*, vol. 13, n.3, pp. 53-65.
- Tikkamäki, Kati and Heikkilä, Päivi and Ainasoja, Mari, Positive Stress and Reflective Practice Among Entrepreneurs (2016). *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 12(1), 35-56.
- Tsang, N.M, 2007. « *Reflection as dialogue* ». *Br. J. Soc. Work*, 37, 681–694.
- Trehan, K. et Rigg, C., (2005). « *Beware of the unbottled genie: unspoken aspects of critical self-reflection* », *Critical Thinking in Human Resource Development: Routledge, London and New York*
- Tremblay, P-A. (2014). « Une sociologie de la recherche partenariale », dans *Savoirs croisés, le défi de l'innovation sociale partagé*. J-L. Klein., J-M. Fontan, D. Bussièrès (dir.). Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 15-33.
- Vince, R., 1998. « Behind and beyond Kolb's learning cycle ». *J. Manag. Educ.*, 22, pp. 304–319.
- Vince, R. (2002). « Organizing reflection », *Management Learning*, Vol. 33 No. 1, pp. 63-78.
- Wesley, P.W. et Buysse, V., 2001. « *Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry* ». *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 114.
- Wellington, B., 1991. « *The promise of reflective practice* ». *Educ. Leader*, pp.48, 4–5.
- Willmott, H., 1993. « *Strength Is Ignorance; Slavery Is Freedom: Managing Culture in Modern Organizations* ». *Journal of Management Studies*, 30, 515-552.
- Wouters, M. and Roijmans, D. (2011), “Using prototypes to induce experimentation and knowledge integration in the development of enabling accounting information”, *Contemporary Accounting Research*, Vol. 28 No. 2, pp. 708-736.
- Yanow, D. and Tsoukas, H. (2009), “What is reflection-in-action? A phenomenological account”, *Journal of Management Studies*, Vol. 46 No. 8, pp. 1339-1364.

Yin, Robert K. (2009). *Case study research : design and methods*, vol. 4, Thousand Oaks, SAGE, 219 p.

Annexes

GUIDE POUR LES ENTREVUES

GUIDE D'ENTRETIEN – Démarche semi-directive

1. Le lien entre la pratique réflexive et la gestion

- Selon votre expérience, et d'une façon générale, comment fonctionne la réflexivité chez PE ?
- En quoi la pratique de la réflexivité influence-t-elle votre travail ? Expliquez et, au besoin, nommez des exemples.
- Selon votre expérience et position dans la structure de PE, observez-vous la pratique de la réflexivité dans toutes les sphères de l'organisation ? Identifiez où on le fait plus et où on le fait moins.

2. Éléments qui composent le « dispositif de réflexivité » de PE

- À partir de votre perspective dans l'organisation, quels sont les facteurs ou les éléments qui facilitent la pratique de la réflexivité au sein de PE ? (Ex. : Quels sont les mécanismes qui permettent la collecte d'information, l'analyse d'une expérience ou une situation et le partage – dialogue/communication ?)
- Les éléments-facilitateurs mentionnés, sont-ils interalliés d'une quelconque manière ou sont-ils plutôt éparpillés/fragmentés dans différents sphères et/ou niveaux de l'organisation ? (Auriez-vous un ou deux exemples pour illustrer la dynamique que vous décrivez ?)
- Il y a-t-il des éléments informels, ou inconscients, que selon vous mériteraient d'être reconnus davantage ou identifiés dans la pratique ? Expliquez.
- Quels sont les éléments/freins ? Qu'est-ce qui aide moins ? Qu'est-ce qui pourrait être modifié pour qu'il y ait une plus grande réflexivité ?

3. Bilan de la pratique réflexive chez PE

- Selon vous, quels sont les principaux acquis que la pratique de la réflexivité a permis à PE et à son équipe ? (Au niveau de la pratique organisationnelle de la réflexivité, qu'est-ce que vous avez réussi le mieux ? Qu'est-ce que vous avez réussi moins

bien ?)

- Qu'est-ce qui pourra aider qui n'est pas présent ? Pourquoi ? (Que pourrait-on faire de plus ou de mieux ? Pistes pour bonifier la pratique actuelle de la réflexivité)
- Quels sont les prochains défis à surmonter ? Pourquoi ? (Comment comptez-vous vous y prendre ?)
- À votre avis, en quoi la pratique réflexive peut-elle être intéressante ou non pour l'organisation de PE ? Expliquez.
- Après notre échange, quels sont les *conditions de base* ou les mécanismes essentiels qu'une organisation qui veut pratiquer et/ou promouvoir la réflexivité au sein de son équipe devrait mettre en place pour y arriver ?

GUIDE GROUPES DE DISCUSSION

Groupe discussion #1 :

GUIDE GROUPE DISCUSSION #1

1. Courte présentation du Chercheur (5 minutes) :

Ma recherche traite sur la pratique de « la réflexivité collective » en contexte d'une organisation. La question de départ est comment pouvons-nous la mettre en pratique ? Au sein de PE, l'idée est de voir comment on pourrait améliorer ou adapter la pratique actuelle. La discussion d'aujourd'hui est de commencer à se « faire une tête commune ». Sans donner plus de détails, même si la réflexivité est un concept flou, j'aimerais qu'on fasse un tour de table pour voir ce qu'est nommé, de manière instinctive pour la définir. Il n'y a pas de question piège !

2. En groupe (10-12 min)

Tour de table - expliquez.

3. En sous-groupes (mêmes préoccupations)

Chargé de projets

Agent de Mobilisation :

CoCo :

Recherche :

a) OÙ (10 minutes) : Identifiez des exemples : pourriez-vous nommer des exemples concrets où l'on pratique la réflexivité ? Ça peut être avec des partenaires, des citoyens, avec l'équipe de PE, etc.

→ *Retour inventaire exemples (5 minutes)*

b) COMMENT ET POURQUOI (15- 20 min) : Choisissez 1 ou 2 exemples et nommez les défis et les apports de la réflexivité dans ces situations ou contextes. Et pourquoi croyez-vous que ces sont des bons exemples ? (*À quoi sert-elle ? Qu'est-ce que la réflexivité nous apporte et quels sont les défis présents ?*)

→ *Retour en groupe sur les discussions de sous-groupe (10 min)*

Chaque groupe fait un retour sur leurs discussions pour voir les éléments retenus.

4. Conclusion discussion (10-12 min)

Tour de table de fin : Après discussion, quelle est votre impression sur la pratique de la réflexivité à PE ? Comment vous situez-vous par rapport à la réflexivité ? Est-elle quelque chose qui peut vous être utile ou nuisible ?

→ Demander s'ils veulent une synthèse de la discussion.

→ La suite de ma recherche ?

Groupe de discussion #2 :

GUIDE DE DISCUSSION #2

Objectifs du Focus groupe :

- 1) Identifier davantage l'organisation et les interrelations des éléments qui composent le dispositif de la réflexivité de PE.
- 2) Explorer comment les membres de l'équipe perçoivent la culture de la réflexivité au sein de PE.

1. En guise de rappel

Lors du premier groupe de discussion, nous avons dégagé ensemble la définition de la réflexivité. Comment vous sentez-vous à présent par rapport à cette notion ? (*Êtes-vous plus familiarisés ? Est-ce que vous vous êtes mis à remarquer certaines « pratiques réflexives » qu'auparavant vous n'identifiez pas ?*) Expliquez.

Auriez-vous d'autres exemples de lieux ou activités/actions à ajouter à la liste qui a déjà été nommée lors de la discussion #1 ?

2. Panorama sur comment la réflexivité s'imbrique dans les pratiques de PE

- D'une façon générale, comment fonctionne la réflexivité chez PE ? (*Quelles sont les pratiques et les activités qui encouragent la réflexivité à PE ?*)
- Est-ce qu'il y a des thèmes qui prédominent lors de la pratique réflexive ? (*Exemple : le lien avec les citoyens, la mission de PE, le rôle de chacun, le type d'organisation, etc.*)
- Selon votre expérience et position dans la structure de PE, observez-vous la pratique de la réflexivité dans toutes les sphères de l'organisation ? Identifiez où on le fait plus et où on le fait moins.
- Est-ce que la pratique de la réflexivité, contribue-t-elle à façonner les projets et la dynamique d'équipe à PE ? Expliquez en donnant des exemples.

3. Savoir collectif : expériences et pratiques de la réflexivité

- Quels sont les principaux acquis que la pratique de la réflexivité a permis à PE et à son équipe ? Expliquez. (*Qu'est-ce que vous avez réussi le mieux ? Qu'est-ce que vous avez réussi moins bien ? Exemples : Climat, gestion plus transparente, lien social entre collègues, une meilleure compréhension de la mission, etc.*)
- À partir de votre perspective dans l'organisation, quels sont les facteurs ou les éléments qui facilitent/encouragent la pratique de la réflexivité au sein de PE ? Expliquez. (*Quels sont les mécanismes/outils qui permettent la collecte d'information, l'analyse d'une expérience ou une situation et le partage – dialogue/communication ? Avec qui (personnes, groupes, partenaires) ? Dans quels espaces physiques ? À quels moments ?*)
- Les éléments facilitateurs mentionnés, sont-ils interalliés d'une quelconque manière ou sont-ils plutôt éparpillés/fragmentés dans différents sphères et/ou niveaux de l'organisation ? (*Est la réflexivité organisée d'une quelconque façon ? Auriez-vous un ou deux exemples pour illustrer la dynamique que vous décrivez ?*)
Quels sont les éléments qui aident moins (freins) à pratiquer la réflexivité ? Expliquez.
- Que pourrait-on faire de plus ou de mieux ? Qu'est-ce qui pourra aider qui n'est pas présent ? Pourquoi ? (*Pistes pour bonifier la pratique actuelle de la réflexivité*)

4. En guise de bilan

Au final, avez-vous l'impression de participer activement (ou passivement) à cette pratique de la réflexivité ? (*Êtes-vous inspiré ou non par la « pratique réflexion collective » ?*)

Expliquez.

En quoi la pratique réflexive peut-elle être intéressante pour l'organisation de PE ? Expliquez. (*Pourquoi pratiquons-nous la réflexivité et qu'est-ce que cela change ? Le sens de nos actions*)

Après notre échange, quels sont les *conditions de base* ou les mécanismes essentiels qu'une organisation qui veut pratiquer et/ou promouvoir la réflexivité au sein de son équipe devrait mettre en place pour y arriver ?

Groupe de discussion #3 : Pour la tenue du groupe de discussion, nous avons fourni un cahier de 8 pages pour la présentation des premiers résultats. Étant donnée la longueur du document, nous avons omis de l'inclure dans l'annexe. Toutefois, les résultats et l'analyse issus de la discussion se trouvent intégrés dans les données présentées dans le mémoire.

OUTILS ET MÉCANISMES D'ENCADREMENT POUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

1) Méthodes et outils pour développer une réflexion critique au sein d'une organisation tiré de Piggot-Irvine (2014 : 228) :

1. Tenir un journal
2. Technique de groupe de discussion (focus groups)
3. Entretien et dialogue collaboratif
4. Cartographie conceptuelle et construction de modèles
5. Former de groupes d'apprentissage par l'action
6. Visualiser des expériences de manière objective à l'aide d'outils tels que la technique de la grille de répertoire (*Repertory Grid Technique*), la structuration de niveau supérieur (*Top Level Structuring*), la technique de groupe nominal (*Nominal Group Technique*) ou Plus moins intéressant (*Plus Minus Interesting*)
7. Histoire de individus ou organisations inspirantes (Autobiographical storytelling)
8. Faire de croquis des conceptions et idées
9. Créer des espaces/outils pour l'analyse d'incident critique.
10. Tableau de questions-cadre pour guider les actions

2) Tikkamäki et al. (2016 ; 46-47) proposent une trousse à outils pour une pratique réflexive qui comprend les six outils de réflexion suivants :

1. Étudier soi-même
2. Changer le point de vue – créer une distance
3. Mettre les choses en perspective
4. Poursuivre un sentiment de confiance
5. Réglementer les ressources
6. S'engager dans le dialogue

S'étudier soi-même (1) signifie, en pratique, que les entrepreneurs ont reconnu, analysé et évalué leurs façons de penser et de faire. Changer le point de vue (2) se réfère à l'examen ouvert des situations et des expériences sous différents angles (par exemple, le point de vue des clients) et surtout d'un point de vue positif (par exemple, considérer un échec comme un guide potentiel pour l'apprentissage est un moyen de détecter le positif). Mettre les choses en perspective (3) consiste à réfléchir sur la vie à plus grande échelle et, par exemple, à se rappeler que les affaires ne sont qu'une dimension de la vie. Faire appel à un sentiment de confiance (4) signifie se faire confiance en tant que professionnel et faire confiance à l'avenir et à l'équipe. Pour avoir confiance en ses propres capacités, il faut être aussi résilient, se permettre parfois de dire non et d'éviter de prendre des décisions pour plaire aux autres. La régulation des ressources (5) consiste à estimer où intervenir et à justifier et prioriser ses propres actions. D'une part, vous devez exploiter l'enthousiasme et, d'autre part, vous devez être attentif à travailler sans récupération. S'engager dans un dialogue (6) - avec des professionnels, des collègues, des amis ou des membres de la famille - signifie parler à voix haute et partager des idées, des expériences et des sentiments.

Il vous permet d'apprendre sur vous-même et sur vos propres expériences, à la fois individuellement et avec les autres.

3) Exemples d'outils d'encadrement pour la gestion des pratiques réflexives au niveau organisationnel (Malmi et Brown, 2008): 1) Contrôles culturels: valeurs, croyances, normes sociales, déclarations de mission, conception de l'espace de travail, codes vestimentaires, clans, rituels, 2) Contrôles de planification: plans stratégiques et plans d'action, 3)

Contrôles cybernétiques: budgets, mesures financières, mesures non financières, 4)

Contrôles de récompense et de compensation: systèmes de récompense, incitations et 5)

Contrôles administratifs: conception organisationnelle, structures de gouvernance, procédures, politiques, organisation du travail, responsabilité.