

Réflexivité et épistémologie des pratiques : Enjeux pour la construction et la « résolution » des problèmes sociaux en travail social. Une discussion de D.A. Schön et de J. Dewey.

Carine Dierckx, 6° congrès de l'AIFRIS, juillet 2015

## Introduction

Les notions de réflexivité et de « pratique réflexive », sont aujourd'hui omniprésentes, dans différents types de discours (théories, référentiels de compétence, programmes de formation, discours des professionnels, etc.), à propos des pratiques professionnelles. Lorsqu'on s'y intéresse de plus près, on peut constater leur polysémie selon les usages qui en sont faits, et la pluralité de leurs dimensions constitutives (Dierckx, 2014).

La dimension épistémologique en fait partie. Un des principaux inspirateurs de la notion de « pratique réflexive », D.A. Schön, construit à travers celle-ci une nouvelle *épistémologie des pratiques professionnelles*, cherchant à identifier et à dégager les implications de la reconnaissance de savoirs propres aux pratiques. Son approche s'inspire grandement de l'épistémologie pragmatiste de John Dewey et de sa théorie de l'enquête comme expérimentation.

C'est à une telle épistémologie, et à ce qu'elle implique plus particulièrement pour les professions de l'« agir envers autrui » et leur réflexivité que je m'attelle ici. Je m'intéresse spécifiquement au travail social, comme pratique relationnelle, organisée institutionnellement : différents savoirs y sont en effet en action, en « usage », plus ou moins reconnus et pris en compte dans la relation d'aide impliquant des agents épistémiques multiples, dont les professionnels et les usagers. Ces savoirs concernent notamment la façon d'identifier ce qu'est un « problème social » et de le tenter de le résoudre. A ce sujet, plusieurs disciplines scientifiques sont convoquées, variant selon les secteurs et les approches d'intervention choisies.

La particularité du travail social, depuis ses origines, est en effet son pluralisme « épistémologique », et les controverses à ce sujet sont nombreuses et ont traversé toute son histoire. Elles renvoient à diverses conceptions du professionnalisme qui mettent en jeu des rapports très différents aux savoirs. Deux exemples significatifs à ce sujet, aux deux extrêmes : d'un côté des pratiques d'intervention standardisées, visant des résultats prédéfinis, cadrées par des protocoles étroits et fondées sur les données probantes issues de la recherche scientifique à

grande échelle ; de l'autre, des « universités populaires de parents » élaborant avec des parents de milieux populaires un savoir propre à propos de questions touchant la parentalité, les plaçant dans une position d'interlocuteurs des écoles et des politiques éducatives.

Quelle place est reconnue aux connaissances pratiques, tacites, aux connaissances ordinaires, ou à des connaissances collectives élaborées sur base d'autres critères que ceux qui sont reconnus par la communauté scientifique ? Quels types de savoirs scientifiques sont pris en considération, et de quelle façon ? Que « produisent »-ils ? Quelles sont les conséquences de ces choix ? Lorsque d'autres formes de savoirs sont prises en considération, quel est leur statut épistémologique ? Comment évaluer la validité des différents types de savoirs, lorsqu'ils sont mis en œuvre dans des situations concrètes ?

Les questions épistémologiques sont nombreuses, et c'est à certaines de celles-ci que je m'attelle ici, sans pouvoir bien sûr en faire le tour. L'enjeu de la prise en considération de savoirs propres aux pratiques, et plus particulièrement des savoirs des usagers est d'autant plus crucial que ceux-ci sont les premiers concernés par le « problème social » et par les conséquences des choix d'action dans leur résolution<sup>1</sup>. Cela pose un problème épistémologique, mais également éthique et politique, du fait que les connaissances, dans l'action, ont des effets performatifs, et s'inscrivent dans des interactions symboliques, des rapports sociaux et des rapports de pouvoir.

L'épistémologie analytique basée sur les attitudes propositionnelles, ainsi qu'un cadre conceptuel contextualiste reconnaissant l'indexicalité des attributions de connaissance, a l'avantage de poser un regard neutre a priori sur différentes formes de connaissances, et reconnaît leur pluralité. Elle ouvre la possibilité d'une exploration descriptive des diverses sources de connaissances, à même les pratiques, de leurs normes épistémologiques, de leur indexicalité à certains contextes. Elle reconnaît par là même la portée épistémologique des pratiques, de la connaissance ordinaire, ou de connaissances indigènes. Mais, concernant l'objet qui nous occupe, ce cadre conceptuel ne permet pas suffisamment de penser les enjeux spécifiques liés à l'*usage* des savoirs en contexte de pratique, à leur mise en œuvre dans une interaction, à ce qu'ils « font » aux situations et aux acteurs impliqués et à leurs conséquences. Ces enjeux sont par contre au cœur de l'épistémologie pragmatiste, comme celle de Schön et Dewey.

C'est donc à partir de la conceptualisation de ces deux auteurs<sup>2</sup> que je propose ici une mise en perspective de la problématique des savoirs en usage dans la pratique du travail social, de leurs enjeux épistémologiques, et de ce qu'ils impliquent pour penser la réflexivité. Je chercherai à dégager leurs apports et limites pour une épistémologie des pratiques du travail social et pour une conceptualisation de la réflexivité qui prennent en compte les effets performatifs de l'interaction avec les usagers et de la prise en considération de leurs propres aspirations, significations, savoirs, dans l'élaboration et la résolution des problèmes sociaux qui les

---

<sup>1</sup> Cet enjeu est spécialement important dans le cas de pratiques en situations interculturelles.

<sup>2</sup> L'approche de Dewey sera abordée ici seulement à travers la lecture qu'en font certains de ses commentateurs. L'exploration devrait donc en être approfondie.

concernent. J'identifierai également, en conclusion, les types de collaborations entre recherches et pratiques ouvertes par ces perspectives.

## I. Réflexivité et épistémologie des pratiques professionnelles : Donald. A. Schön

Le concept de réflexivité élaboré par Donald. A. Schön, à propos des pratiques professionnelles, est centré prioritairement sur le rapport aux savoirs dans les pratiques.

### 1. Deux modèles

A partir de l'observation de diverses pratiques professionnelles, et inspiré par l'épistémologie de la pratique de J. Dewey, D.A Schön identifie dans les pratiques un rapport aux savoirs beaucoup plus complexe que ce que l' « épistémologie dominante » considère habituellement. Il oppose ainsi deux modèles : le modèle dominant de « l'expert », et celui, alternatif, du « praticien réflexif ».

Dans le *modèle de l'expert*, basé sur la rationalité technique, l'activité professionnelle est vue comme une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques : cette épistémologie est basée sur des catégories dichotomiques moyen/but, savoir/action, décision/intervention, recherche/pratique (Schön, 1996b : 203). La rationalité technique suppose de faire coïncider des catégories préétablies avec les caractéristiques de la situation pratique (Schön, 1996 b : 204). La « rigueur » du praticien est alors liée à son application fidèle du modèle, au détriment de la prise en compte de l'incertitude et de la complexité des situations, de la portée sociale des problèmes ou des conflits de valeurs, ou encore de la façon de construire les problèmes (Schön, 1996b : 204).

Le modèle du « *praticien réflexif* » est élaboré, quant à lui, à partir d'une critique du modèle de l'expert : dans le monde concret, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés dans les mains du praticien : ils sont construits à partir de matériaux tirés des situations problématiques, intrigantes, embarrassantes, incertaines, mal définies.

*Pour certaines professions, le fait de prendre conscience de l'incertitude, de la complexité, de l'instabilité, du particularisme et des conflits de valeurs dont chaque situation est porteuse a conduit à l'émergence d'un pluralisme professionnel. Des aspects concurrentiels de la pratique professionnelle – concurrence en matière de rôle professionnel et d'image projetée, de valeurs essentielles à chaque profession, d'habiletés et de savoirs pertinents – sont devenus monnaie courante. (...) Chaque aspect de la pratique représente une façon de négocier des situations marquées par l'indétermination et le conflit de valeurs. Mais la multitude de points de vue conflictuels pose un problème au praticien qui doit trancher parmi cette variété d'approches ou encore combiner les approches à sa manière (Schön, 1994 : 37-38).*

Dans les pratiques où fleurit le pluralisme des paradigmes (comme le service social, la psychiatrie ou l'urbanisme), il n'existe donc pas de contexte clairement structuré pour l'utilisation d'une technique. Les praticiens, pour résoudre des situations conflictuelles, sortent alors du modèle de la science appliquée pour s'atteler à *une recherche visant à nommer et reconstruire un problème pour créer les conditions adéquates de leur compétence technique* (Schön, 1996 b: 205).

Une certaine réduction de la complexité et de l'incertitude est, pour Schön, possible dans de nombreux cas : contre une référence à la mystique de l' « indicible », de la compétence pratique comme pur « art » et « intuition », qui élargissent le fossé entre les milieux de la recherche et les milieux professionnels, Schön veut montrer l'intérêt d'un travail d'articulation, d'explicitation et d'approfondissement réflexif des savoirs dans l'agir professionnel, et promouvoir ainsi autre type de collaboration entre chercheurs et praticiens.

## 2. Le praticien réflexif : un chercheur en contexte de pratique

Schön fait ainsi l'hypothèse qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent. S'appuyant sur des recherches en épistémologie des pratiques (Polanyi et les « savoirs tacites », Schultz et les savoir-faire quotidiens), il identifie des formes de savoirs « en acte », incorporées à nos perceptions dans les pratiques, faisant appel à des règles et des manières souvent inconscientes, difficiles à décrire : il nomme ce type de savoir « *savoir en cours d'action* » (Schön, 1996b: 207).

Ces savoirs peuvent faire l'objet d'une réflexion (la réflexion en cours et sur l'action) : le praticien devient alors *chercheur dans un contexte de pratique* : il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Contrairement à la rationalité technique, il n'y a ici pas de séparation entre fin et moyen : ceux-ci sont définis de manière interactive, à mesure qu'ils structurent une situation problématique. Il n'y a pas non plus de séparation de la réflexion et de l'action : la mise en pratique est inhérente à la recherche. La réflexion en cours et sur action continue de se faire même dans des situations d'incertitude et de singularité, parce qu'elle n'obéit pas aux contraintes des dichotomies de la « rationalité technique » (Schön, 199 b: 210).

L'épistémologie des pratiques de Schön, plutôt qu'être déduite d'axiomes abstraits applicables aux pratiques, « prend le problème à rebours » : « Dans ce livre [Le praticien réflexif], je présente une façon d'aborder l'épistémologie de la pratique professionnelle, fondée sur un examen attentif du comportement réel de certains praticiens : architectes, psychothérapeutes, ingénieurs, planificateurs, gestionnaires » (Schön, 1994 : 18). Il s'agit pour l'auteur de découvrir et d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir (Schön, 1996a :23).

La notion de « praticien réflexif » élaborée par Schön se réfère au phénomène de l'abstraction et des opérations de la pensée, décrits par Piaget : l'abstraction réfléchissante, « au lieu de s'en tenir aux propriétés de l'objet, consiste à *tirer de l'action elle-même* certains caractères dont elle assure la *réflexion* (au sens quasi physique du terme) *sur des actions ou opérations de niveau supérieur,*

car il n'est possible de prendre conscience des processus d'une construction antérieure qu'au moyen d'une *reconstruction sur un nouveau plan* » (Heynemand, 1994 : 11).

### 3. Points communs et différences entre types de recherche

La recherche spécifique au praticien a des points communs et des différences avec la recherche scientifique. Elle suit une méthode proche d'une démarche scientifique : observation de l'action, hypothèses d'explication, test par observation du réel, mais en relation avec l'univers d'une seule situation particulière, tirée de sa propre expérience de pratique. Elle s'en différencie sur le plan des conventions en rapport avec la causalité, testant des hypothèses multiples également vraisemblables. Le recueil des données sera examiné en fonction des hypothèses à choisir.

La recherche spécifique du praticien est « une recherche que lui inspire son agir professionnel et qui le met en contact direct avec des matériaux qui échappent bien souvent au théoricien. Ce faisant il acquiert un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun : le savoir professionnel dont la source se trouve dans l'agir professionnel » (Heynemand, 1994 : 13). Le praticien est un chercheur qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle, et réfléchit aux actions qu'il pose ou a posées. Schön veut ainsi démontrer que la réflexion du praticien « est susceptible d'une certaine rigueur qui ressemble et diffère à la fois de celle qu'on reconnaît à la recherche universitaire et à l'expérimentation contrôlée » (Schön, 1994 : 19).

Une telle épistémologie du savoir professionnel n'invalide cependant pas l'épistémologie du savoir théorique : ce sont pour lui deux sources interactives indispensables et complémentaires du savoir (Heynemand, 1994 : 15).

### 4. Connaissance intégrée et connaissance explicite

L'enjeu crucial de ces deux modèles (expert ou praticien réflexif) repose sur la distinction entre connaissance intégrée et la connaissance qu'on peut expliciter.

*[Dans le modèle de l'expert], l'action est conçue comme le résultat univoque ou une application systématique de connaissances explicites. Dans cette optique, l'idée de compétence ne peut se définir autrement que par le fait de pouvoir expliciter le lien de la théorie à la pratique. Mais est-ce que la théorie explicative correspond réellement à ce qui a donné lieu à telle pratique particulière ? (Patenaude, 1997 : 121).*

Schön et Argyris (1974) distinguent alors l'*epoused theory* de la *theory-in-use*, et constatent un écart entre la théorie effectivement agissante dans les actes et celle qui est revendiquée explicitement.

D'où l'intérêt d'étudier les pratiques elles-mêmes, leur intention agissante, hors du cadre cause/effet, qui ne rend compte que des modèles de référence.

*[Les théories pratiquées] sont un ensemble de connaissances informelles (issues le plus souvent de connaissances formelles), (...) amassées dans une pratique, dans une vie,*

*par quelqu'un. C'est la raison pour laquelle elles sont difficiles à identifier et à expliciter car elles sont tissées à différentes variables chez le décideur. Elles sont devenues souvent tacites en tant que réactions à des évaluations d'expériences passées, en tant que valeurs dans l'action, en tant que perception de la situation et par conséquent agissent dans les décisions professionnelles » (Patenaude, 1997 : 122).*

Dans le modèle du praticien réflexif, il s'agit donc d'identifier et d'explicitier, de questionner, et de transformer ces théories pratiquées grâce à des cadres délibératifs. La façon de poser le problème est considérée comme étant déjà une action sur la situation, qui actualise la connaissance-en-action, et qui met également en jeu des finalités et des valeurs. On reconnaît également chaque situation dans sa spécificité, son unicité, son incertitude. Dans ce modèle, l'épistémologie apparaît donc indissociable d'enjeux éthiques.

Ces caractéristiques ne sont pas prises en compte dans le modèle de l'expert, dans lequel le problème est donné comme « fait objectif », réduisant la situation à un cas typique et y cherchant une solution comme application instrumentale d'un savoir extérieur, explicite, sans prise en compte (reconnue en tout cas) des valeurs et sans questionnement des finalités.

## 5. Caractéristiques de la réflexivité

La réflexivité, au cœur de cette épistémologie, est ici essentiellement la réflexion (critique) dans et sur l'action (réflexion sur le savoir caché dans l'agir). Le retour sur soi du praticien, lorsqu'il s'opère, consiste en un travail de recadrage (*reframing*) de sa position et de sa façon de voir et d'agir.

Schön s'intéresse donc à travers cette notion aux formes de connaissances émergent de l'action en situation, au-delà de ce que les professionnels en disent. Ce sont donc des connaissances au départ « incorporées » (proches de la notion de compétence) en partie inconscientes, des formes de virtuosité et d'art, basées sur une créativité vitale, permettant de résoudre les problèmes qui sont soumis aux professionnels. La réflexivité se développe alors sous formes de boucles (*simple loop* et *double loop*), et peut ainsi s'approfondir, en déployant une rigueur intellectuelle : la « simple boucle » consiste à reconnaître des erreurs et les corriger, alors que la « double boucle » consiste à remettre en cause sa façon de penser, ses « *frames* » (routines, stéréotypes, cadres d'analyse), par une remise en cause plus générale de ses croyances, dans des cadres délibératifs, dans des situations de discussion argumentée entre praticiens ou avec leur entourage.

*Ainsi, l'apprentissage des investigateurs (inquirers) à la recherche de solutions à un problème peut être décrit comme un double-loop learning ou une pratique réflexive à partir du moment où l'apprentissage ne dépend plus seulement de l'essai-erreur, boucle où les stratégies sont modifiées en fonction des résultats, mais où il y a aussi une réflexion sur les governing variables (les variables de gouvernance : buts, structures, règles, valeurs, programmes, etc). (...) ce type de réflexivité accompagnant l'action en cours de réalisation et le retour sur l'action (...) amène les praticiens à tenter de nouvelles expériences, à évoluer dans leur pratique de manière concertée et*

*évaluative. Par l'effet des contraintes contextuelles et par leurs interactions de praticiens réflexifs, ils deviennent capables non seulement de rétrospection, mais aussi d'anticipation. (Brabant, 2009 : 18-19).*

Le passage à une telle attention de deuxième ordre permet de voir la situation de façon nouvelle et de se projeter dans un espace plus large de recherche de solution.

## 6. Un processus d'apprentissage et d'enquête rigoureuse

Le développement de réflexivité est ainsi indissociable d'un *processus d'apprentissage* : il implique un déplacement *conceptuel* qui doit opérer tant au plan subjectif (déplacement de l'attention) qu'au plan objectif (déplacement du domaine d'attention concerné). Il y a donc remise en question tant de la position de l'acteur par rapport à la situation que des possibilités ouvertes par la situation elle-même (elle devient ressource plutôt que contrainte). L'opération de recadrage passe chez Schön par un moment *d'expérimentation collective*. (Lenoble & Maesschalck, 2008 : 71).

Schön développe donc un modèle pragmatique de l'expérimentation comme forme d'enquête conjointe rendant possible des tests, des corrections et des comparaisons en fonction des différentes situations concernées.

Il développe aussi une réflexion sur les façons de stimuler la réflexivité des praticiens (Schön, 1996b : 213 et suiv.). L'apprentissage peut s'approfondir sous différentes formes et par différents moyens, à partir de l'observation de l'action (+ enregistrements d'observation, réflexions sur ceux-ci, descriptions d'actions, réflexions sur la description) : par le succès, en revenant sur ce qui a « marché », par le blocage, par le transfert réflexif, par la formation professionnelle, par des collaborations avec la recherche. Ces démarches permettent de produire des descriptions plus complètes, mieux articulées des savoirs en action, qui doivent alors être confrontées aux données de l'observation, et engendrent des nouvelles voies d'action en situation. Le groupe peut être source d'une pluralité de points de vue pouvant être examinés, expérimentés, synthétisés (Schön, 1996b : 215-216). Une certaine généralisation est possible, lorsque la formulation d'une description est susceptible d'être appliquée à d'autres cas. Elle prend alors la forme d'une « généralisation thématique », et est considérée provisoirement comme une voie pour comprendre la nouvelle situation.

*Le principe général n'est pas a priori applicable à la nouvelle situation : sa pertinence doit être sentie de nouveau dans cette situation, et il s'y trouve modifié, de telle façon que ce qui émerge d'un certain nombre de cas de transfert réflexif n'est pas le renforcement (ou l'infirmité) d'une « loi générale » donnée, mais plutôt le développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans laquelle il est testé (Schön, 1996b : 219).*

Et Schön de citer le cas de la diffusion des pratiques innovantes en travail social :

*C'est le problème de « ce qui arrive aux bonnes idées ». Une approche dominante de la diffusion consiste à formuler les principes et les procédures associés à une innovation, avec le but de fournir un « paquet » de formation susceptible d'être utilisé pour aider d'autres praticiens à reproduire la « bonne idée ». Mais cette approche apparaît le plus souvent comme une application mécanique inadéquate au « paquet ». La formulation des principes et procédures peut ne pas saisir ce qui est le plus important et spécifique dans la pratique innovatrice en question. Ou le « paquet » peut ne pas prendre en compte des différences importantes entre la situation initiale et les nouvelles situations. Ou alors, le praticien peut être incapable, dans la nouvelle situation, de combler le vide entre la description de la pratique innovatrice et les comportements requis pour l'appliquer à la nouvelle situation. Pareilles descriptions sont toujours générales – bien qu'elles puissent être spécifiées – et, comme le juriste américain Benjamin Cardozo l'a dit une fois : « les principes généraux se décident par des cas concrets » (Schön, 1996b : 219).*

## 7. Analyse de l'épistémologie des pratiques de Schön

Le « praticien réflexif » de Schön (et des interprétations hétéroclites de celui-ci) a eu un retentissement très important dans différents domaines par la suite, et a joué un rôle significatif dans les évolutions de la recherche, de ses liens avec les milieux de pratique, et dans les milieux de l'éducation et de la formation professionnelle. Schön a ainsi été un des chercheurs-clefs à l'initiative d'une revalorisation des savoirs d'expérience, et de la volonté de les expliciter, voire de les modéliser, afin de mieux contrer les modèles de type technocratique, toujours dominants dans de nombreux secteurs. Des chercheurs en travail social ont également repris cette notion, dont Guylaine Racine, qui dans plusieurs écrits a cherché à la prolonger en insistant sur l'importance du travail d'équipe dans la construction des savoirs d'expérience (voir notamment Racine, 2000).

Dans un ouvrage paru récemment (Tardif et al, 2012), divers auteurs réinterrogent l'actualité de la notion de « praticien réflexif » dans le domaine de l'éducation. Certaines de ces analyses ont une portée plus générale, et interrogent son épistémologie. Ainsi, Tardif considère que Schön a eu des intuitions originales, et a proposé des pistes stimulantes sur des problèmes complexes qui restent largement à explorer, mais les notions qu'il développe n'ont cependant jamais abouti à la formulation d'une théorie achevée en 25 ans, mais seulement à des controverses interminables et à la multiplication de variantes (Tardif, 2012 : 52). La réflexion-dans-l'action est, selon lui, insuffisante pour comprendre exactement comment les gens pensent lorsqu'ils travaillent ou agissent : les termes et réalités auxquels ils correspondent sont trop peu définis<sup>3</sup>. Schneuwly comme Tardif reprochent à cette conceptualisation d'être très formelle et de ne pas tenir compte

---

<sup>3</sup> Ainsi, parler de « savoirs tacites, bricolage, démarche artistique créative », ou encore de « dialogue avec la pratique » est insuffisant selon l'auteur.



des contenus, des outils et objets sur lesquels elle réfléchit, qui rendent possible la saisie même de la situation. Schneuwly dénonce un solipsisme épistémologique dans la détention par le praticien de son savoir, et une forme d'utilitarisme, ne prenant pas en compte les connaissances indépendamment de leurs applications possibles : le problème de la construction des connaissances n'y est pas posé en tant que tel (Schneuwly, 2012 : 78-79).

Par rapport au sujet qui nous préoccupe, une telle conceptualisation ouvre cependant des pistes intéressantes dans la façon de prendre en considération les savoirs dans leurs *usages* et les enjeux qui y sont liés. Notamment dans la façon d'articuler les savoirs avec une expérimentation en situation, en tenant compte de leur portée dans la résolution de problèmes concrets, et de la transformation qu'ils opèrent dans la façon tant de percevoir que d'agir sur le réel. Son intérêt réside aussi dans son analyse des processus de construction et de transformation des connaissances par leur lien à l'action, et dans l'analyse des limites ou des dangers des modèles techniques lorsqu'ils sont imposés tels quels aux situations sociales, les « capturant » (De Jonkheere, 2001) à partir d'une catégorisation préétablie, et d'un plan d'action souvent lui aussi prédéfini. Le modèle du praticien réflexif rend les acteurs capables de *rétrospection* et d'*anticipation*. Ces deux démarches prennent alors un sens particulier : il ne s'agit pas, comme tel, d'une explication causale et d'une capacité prédictive comme en science (même si cela peut parfois s'en rapprocher), mais plutôt d'une capacité de voir autrement la situation et les possibles qu'elle contient, à partir d'une temporalité qui se réapproprie le passé en fonction d'un avenir envisagé, projeté.

Si on reprend le cadre conceptuel analytique et contextualiste développé dans l'introduction, on repère bien chez Schön une tentative d'identifier les sources de la connaissance en jeu dans les pratiques, ainsi que des critères de validation et leur lien avec un contexte, qui dépasse ici le contexte épistémique, pour englober le contexte dans lequel les situations s'inscrivent. Ces critères de validation sont en partie procéduraux, ils impliquent une démarche rationnelle d'enquête et d'expérimentation (basée sur des tests, des confrontations aux données de l'expérience, des corrections et des comparaisons en fonction des différentes situations concernées). A un critère de rigueur intellectuelle propre aux savoirs d'action, que Schön essaie d'élaborer de façon différenciée de celui de la rigueur technique<sup>4</sup>, s'ajoute un critère de *pertinence* (Schön, 1996b, 201 et suiv.) vis-à-vis des situations rencontrées et du sens à leur donner : c'est là l'enjeu propre à la prise en considération de l'*usage* des savoirs. La question de la pertinence ouvre aussi à celle de l'articulation nécessaire des moyens et des fins, définis de façon interactive dans le processus de problématisation, et des faits et valeurs : les critères sont indissociablement épistémiques et éthiques.

---

<sup>4</sup> Les praticiens pris dans l'épistémologie positiviste du modèle de l'expert vivent alors un dilemme : leur définition du savoir rigoureux (celui de l'expert) exclut des phénomènes qu'ils ont appris à considérer comme au cœur de leur pratique. « Et l'art qu'ils déploient parfois pour en venir à bout – l'art de reconstruire un problème mal formé, par exemple, ou d'inventer une nouvelle façon de percevoir un cas singulier, ou de trouver une façon sage et ingénieuse pour résoudre un conflit de buts à atteindre – cet art n'a, selon eux, rien à voir avec la rigueur d'un savoir professionnel » (Schön, 1996b : 205).

Ces critères ou « standards » restent cependant très généraux et peu précis. Le changement de contexte épistémique d'un savoir scientifique lorsqu'il est utilisé en situation pratique, croisé avec d'autres types de savoir, et ses implications épistémologiques ne sont ainsi pas traités en tant que tels.

Par rapport à la formulation « adéquate » d'un problème social, la question reste posée de la prise en compte des connaissances et significations de celui-ci pour ceux qui sont les premiers concernés, à savoirs les « usagers » du travail social. Tout dépend donc, d'une part, de la façon dont les institutions et organisations sociales favorisent la réflexivité des pratiques de professionnels et ce type d'ouverture aux usagers, mais également, d'autre part, de la façon dont les usagers sont intégrés par les professionnels « praticiens réflexifs » dans l'enquête qu'ils mènent tant sur le problème que sur la définition des solutions, et dans la production des savoirs d'action, ou encore dont les usagers sont à même de faire entendre leur « voix » et leurs connaissances dans les débats publics. Il s'agit là d'un enjeu important de la réflexivité et de sa capacité à transformer les « frames » de l'action. A ce sujet, le solipsisme épistémologique dénoncé par Schneuwly (et également par Couturier (2000, 2001)) doit être en partie relativisé du fait de la prise en compte par Schön de l'importance d'une démarche collective dans le travail de réflexivité, amenant à un « reframing », d'une part, mais aussi de l'incorporation de savoirs formels dans la « théorie pratiquée » et dans les croyances et habitudes d'action des professionnels, d'autre part<sup>5</sup>.

## II. L'apport de John Dewey : articulation, transformation, inter-objectivation

L'épistémologie de la pratique de John Dewey éclaire et prolonge la conceptualisation de Schön des savoirs au cœur des pratiques professionnelles, et de la réflexivité dans la production des connaissances. On y retrouve de nombreux thèmes et appuis théoriques développés par l'auteur du « Praticien réflexif », de nombreuses proximités intellectuelles. Nous y reviendrons en conclusions. Cependant, l'approche de Schön se focalise essentiellement sur les savoirs et la réflexivité au cœur des pratiques professionnelles, dans une perspective microsociale (de la pratique individuel du professionnel) ou mésosociale (de l'organisation), tandis que Dewey élabore une pensée beaucoup plus globale et fondamentale de l'épistémologie de la pratique, articulant les niveaux du social, articulant plus systématiquement aussi le questionnement épistémologique à un questionnement éthique et politique concernant le vivre-ensemble et la démocratie, et à une perspective anthropologique et écologique concernant les rapports de l'homme à l'environnement et à la nature.

---

<sup>5</sup> Son approche rejoint donc ici en partie, sans la développer cependant, la thèse de Giddens (1994) concernant l'action et l'identité réflexive, mais aussi plus globalement la « modernité réflexive » caractérisant nos sociétés actuelles dans lesquelles les savoirs scientifiques s'incorporent aux pratiques et identités, et contribuent à la réorganisation permanente de la société.

L'intérêt de Dewey pour les problèmes sociaux et la contribution des publics à leur définition et à leur résolution, dans les enquêtes sociales notamment, apporte également des éléments supplémentaires pour penser les questions touchant le travail social, et particulièrement la place des usagers dans la production des connaissances et dans le travail de la réflexivité des pratiques. A ce sujet, on va le voir, il met l'accent sur l'importance du travail scientifique de l'enquête, un public ne pouvant produire spontanément la connaissance des problèmes qui l'affectent. Il y a donc chez Dewey une réflexion spécifique sur l'apport nécessaire des sciences humaines et sociales à la démocratie, et sur la nécessaire participation des publics concernés par un problème social à l'orientation des décisions qui le concernent, et plus largement à la vie politique.

Après avoir identifié la dimension pratique de la connaissance chez Dewey, je m'intéresserai ici plus spécialement à trois notions importantes dans sa pensée, au cœur du travail de la rationalité pratique et de la production de connaissances, et mises en évidence par Frega et Zask : l'*articulation*, la *transformation*, qui sont le lieu de la réflexivité, ainsi que la notion d'*inter-objectivation*, qui permet de penser la co-construction des connaissances et leur lien avec les pratiques et les enjeux de la démocratie. Cette présentation ciblée a pour but de dégager dans la pensée de Dewey les axes permettant le mieux de traiter des questions posées au départ de ce travail, et qui concernent la façon de construire les « problèmes sociaux » et d'y répondre dans les pratiques du travail social, le sens que prend leur « réflexivité » dans sa dimension épistémologique, de même que la place et le statut possible de différents types de connaissance dans cette élaboration, dont celles des usagers du travail social.

Je me baserai pour cette analyse essentiellement sur les travaux de Roberto Frega (2006, 2011) et de Joëlle Zask (2004).

## 1. La connaissance comme pratique

Pour John Dewey, tout phénomène mental (et donc cognitif) n'émerge qu'au sein d'interactions sociales, interactions où les réponses coordonnées des membres instituent des régimes de signification, entre autres communicationnels. (Steiner, 2008 : 101).

La connaissance elle-même est avant tout une activité, un comportement : comme compréhension pratique des relations qui existent entre nos actions dans le monde et leurs conséquences, la connaissance est quelque chose que nous faisons, au moyen d'une manipulation de la réalité, à l'aide d'outils (Steiner, 2008 : 102). Les outils de la connaissance sont toutes les composantes contribuant au contrôle d'une situation et à la restauration d'une continuité entre l'organisme et son environnement. Ils sont signifiants (concepts), corporels (habitudes, savoir-faire), techniques, et surtout *mentaux*, pas au sens de cérébral, mais en tant qu'ils sont définis par ce que des dispositifs et des événements font dans l'enquête : les mains, les pieds, les dispositifs sont ainsi des composantes de l'acte de penser, ils sont mentaux à cause de ce qu'ils *font* : le dessein pour lequel ils sont employés, et les résultats qu'ils accomplissent (Steiner, 2008 : 103).

Le processus de connaissance est pratique et ancré dans l'expérience à plusieurs niveaux :

- il prend sa source dans des expériences vécues, en situation, et dans les problèmes qu’elles posent aux agents ;
- il se construit par une forme d’expérience spécifique qui est l’expérimentation, cherchant à résoudre le problème identifié dans la situation par la formulation d’hypothèses et un travail d’enquête ;
- Il se prolonge par la poursuite de l’expérience, transformée par les résultats de l’enquête.

La continuité des expériences des individus est même un des critères prioritaires de validité de la connaissance :

*Alors que la situation signalant la nécessité d’une enquête est une situation menaçant ou condamnant la continuité des expériences, celle qui conclut une enquête permet que les activités, qu’elles soient vitales, sociales ou cognitives, reprennent leur cours. Or une situation de ce genre n’est pas fondée sur quelque raisonnement ou appréciation purement intellectuel, pas plus qu’elle ne l’est sur un confort psychologique. Elle repose sur le fait que les éléments de cette situation peuvent être utilisés pour faire advenir d’autres situations, préférables. Le critère d’une expérience réussie est donc le degré auquel telle ou telle expérience rétablit le continuum expérientiel, quel que soit le domaine considéré (Zask, 2004 : 6).*

Toute l’épistémologie de Dewey est ainsi basée sur la reconnaissance de la primauté de la pratique. La théorie de l’enquête, ou « expérimentalisme » explore la construction des objets de connaissance, en s’appuyant sur le modèle des sciences expérimentales. En mettant à jour les modalités épistémologiques de l’enquête, et notamment ses critères de validité, elle prône le développement et la diffusion d’habitudes de raisonnement appropriées, dans toutes sortes de domaines de pratique, et à les appliquer aux « conditions spécifiquement humaines » (Zask, 2004 : 2), afin de rendre les pratiques et l’agentivité auto-correctrices, rendant les agents plus capables d’apprentissage et de progrès. Et ce, dans but d’améliorer les sphères morales, sociales et politiques de la vie humaine (Frega, 2011 : 592).

Pour Dewey, le *jugement pratique* est le paradigme général du raisonnement : il est une forme d’action, expression d’un agent, et fait partie de son agentivité : c’est sa manière d’interagir avec l’environnement, de faire face aux situations, dans lesquelles il est amené à se découvrir lui-même. Il est un moyen pour solutionner une situation problématique et opère la connexion entre la dimension singulière de la situation et la nature générale de la pensée (Frega, 2011 : 592).

Dewey rejette une conception représentative du jugement, au profit d’une conception transformatrice : le jugement est une partie de la situation qu’il est supposé régler. La situation est, quant elle, un tout complexe incluant l’agent et ses actes.

Sa validité dépend du fait que c’est le résultat d’un processus contrôlé d’enquête (et non une conclusion logique formelle) : il y a donc une relation épistémique nécessaire avec une activité de recherche (d’enquête) dont le but est de trouver une solution propre à un problème donné. Cette

théorie de l'enquête est qualifiée par Dewey et ses commentateurs d'instrumentale ou de pragmatiste :

*La validité d'une proposition dépend du degré auquel les conséquences de nos opérations de vérification permettent de résoudre les difficultés qui ont donné lieu à une enquête (Zask, 2004 : 1).*

La solution au problème réfère à la fois à un processus *cognitif* de fixation de la croyance et à un processus *pratique* qui fournit une solution adéquate à la situation problématique à l'origine de l'enquête. Les conséquences existentielles attribuées au jugement ne réfèrent pas seulement aux changements pratiques dans les affaires mais également aux transformations des ensembles de croyances et habitudes de l'agent (Frega, 2011 : 593).

## 2. Articulation et transformation comme phases de l'enquête rationnelle

Une des spécificités de l'épistémologie de Dewey, bien mise en évidence par Roberto Frega, est qu'elle n'est jamais réductible à une forme canonique d'analyse ou de synthèse, mais se caractérise par sa nature « articulatrice » et « transformatrice ». C'est à ces deux niveaux qu'intervient la réflexivité.

C'est ainsi que la rationalité est définie par Dewey comme

*a process of inquiry taking place in a problematic situation, issuing in a judgment of practice, operating in an articulative way and aiming at a transformative result. To articulate (the immediate experience of a situation) and to transform (a problematic situation into a settled one) are therefore specific phases of human reasoning. Frega, 2011 : 594).*

### *L'articulation*

L'articulation dérive du fait que la situation initiale n'est pas présente à la pensée dans la forme d'un objet donné, qui pourrait être appréhendé tel quel à travers ses concepts.

Voici comment Dewey distingue et articule les deux notions :

*(1) "By the term situation in this connection is signified the fact that the subject-matter ultimately referred to in existential propositions is a complex existence that is held together in spite of its internal complexity by the fact that it is dominated and characterized throughout by a single quality."*

*(2) "By 'object' is meant some element in the complex whole that is defined in abstraction from the whole of which it is a distinction".*

*The relationship between the situation and the objects that constitute it is determined by the fact that "selective determination and relation of objects in thought is controlled by reference to a situation ... , so that failure to acknowledge the situation leaves, in*

*the end, the logical force of objects and their relations inexplicable"* (LW 5: 246, cité par Frega, 2011 : 594).

Raisonnement commence toujours à partir d'un tout non analysé. Le « donné » dénote plutôt un tout complexe qui peut seulement être appréhendé de façon d'abord confuse et indéterminée. Cette appréhension a besoin d'être déterminée à travers un *processus réflexif* que Dewey appelle « articulation » (Frega, 2011 : 595). L'« inescapability » de ce contexte implicite dans tout acte de pensée est une condition déterminante pour l'exercice de la rationalité. La raison pratique a à être définie en accord avec cette connaissance « pré-réflexive » : l'action, l'usage et la réponse au défi de la situation influencent ce processus initial à travers lequel le raisonnement opère ses déterminations.

Il y a donc, selon Frega, une priorité épistémologique de l'expérience sur la pensée et des situations sur les objets dans la pensée de Dewey.

### *La transformation*

La situation initiale, reformulée par le travail d'articulation, définit aussi l'objet final de la pensée, tel que le but du jugement est précisément sa résolution (*settlement*) : cela met en évidence le second trait logique du raisonnement, qui est sa fonction *transformatrice*.

Le jugement produit ainsi une

*existential transformation and reconstruction of the material with which it deals; the result of the transformation, when it is grounded, being conversion of an indeterminate problematic situation into a determinate resolved one* (LW 12: 161, cité par Frega, 2011 : 596).

Le processus de l'enquête est lui-même transformateur. Le jugement est, dans ce sens, le résultat d'activités antérieures, une forme d'activité lui-même et l'origine de futures activités, donc définissant un réseau profond de relations entre jugement et pratique (comme évoqué ci-dessus au point 1). On assiste à une transformation du problème en jeu, mais aussi à une *modification rétroactive des systèmes de croyances et habitudes* : en cas de succès de l'action, la croyance hypothétique est stabilisée, et un nouveau pattern d'habitudes émerge. (Frega, 2011 : 596).

L'articulation et la transformation réflexives d'une situation initiale, d'une perception ressentie d'une qualité unifiée en une compréhension détaillée sont donc au cœur du processus du raisonnement, comme activité épistémique profonde. Cette compréhension ne peut pas être réduite à des généralisations empiriques, à des déductions logiques, et à des estimations d'hypothèses. L'articulation et la transformation fournissent les matériaux (qui ne sont pas des données primitives évidentes par elles-mêmes) nécessaires pour faire des inférences. Sinon, penser conduirait simplement à placer cette part de la rationalité dans le domaine de l'intuition, du ressenti, de l'immédiateté, rendant son contenu épistémique invisible, et nos inférences

compteraient alors sur des éléments (objets et distinctions conceptuelles) dont la genèse et la détermination sont au-delà de notre contrôle (Frega, 2011 : 597-598).

*The underlying unity of qualitiveness regulates pertinence or relevancy and force of every distinction and relation; it guides selection and rejection and the manner of utilization of all explicit terms (LW 5: 247-t2 48, cité par Frega, 2011 : 597).*

La reconnaissance du rôle épistémique de l'articulation et de la transformation donne accès à une phénoménologie plus riche des formes de l'enquête dans lesquelles les agents humains s'engagent quand ils essaient de faire face et de résoudre des situations problématiques dans des voies rationnelles, et ce, dans la pluralité des pratiques humaines.

Une attitude faillibiliste devrait donc être adoptée, selon Dewey, dans la formation de toutes les croyances qui ont un pouvoir de contrôle sur notre expérience : même les lois, les institutions devraient être considérées comme des hypothèses, visant à obtenir des conséquences, et à vérifier par le jugement pratique (et non seulement par un simple contrôle forme des procédures de transfert des vérités d'une prémisse à ses conclusions) (Frega, 2011 : 599-601).

La notion de pertinence pour la situation particulière, dans laquelle une enquête s'inscrit, est donc un critère prioritaire de validité, cette dernière ne renvoyant plus à un critère transcendant, mais étant immanente au processus de raisonnement.

En tant que jugement pratique, dont le critère de validité est défini à partir des conséquences et de l'expérimentation pratique d'une hypothèse, en lien avec une situation problématique, le processus rationnel est donc indissociablement un processus de connaissance et un processus de *valuation* (de donner de la valeur), engageant une relation moyens-fins et donc des questions éthiques.

*La dimension réflexive de la rationalité qualifie donc l'agentivité humaine à travers l'expression d'actes ou de jugements répondant à l'état actuel de l'agent, à la connaissance existante des situations externes et à la valeur et priorité de fins données (Frega, 2011 : 602, traduction libre).*

*The reflective quality of human experience-that which makes agency inseparable from inquiry-is such that "observation of results obtained, of actual consequences in their agreement with and difference from ends anticipated or held in view, thus provides the conditions by which desires and interests (and hence valuations) are matured and tested (LW 13: 218, cite par Frega, 2011 : 602-603).*

### 3. Objectivation et inter-objectivation

Les objets, on l'a vu, sont à distinguer des situations et des données dans la pensée de Dewey : ils sont le résultat d'un processus d'objectivation. Ils sont une conclusion, une finalité, un résultat d'enquête, contextuel et faillible, en tant que résultats des conséquences conscientes assumées

d'une série d'expériences et inférences (Zask, 2004 : 4). Leur signification est donc fonctionnelle et non substantielle : les potentialités qui les définissent sont relatives à des conséquences spécifiques que leur usage possible comme outil dans des enquêtes ultérieures confirmera ou invalidera (Zask, 2004 : 4). Ils ne sont donc pas indépendants des opérations mentales qui les ont constitués, ni de la situation qu'ils articulent en éléments déterminés.

La validation des connaissances et des objets dépend alors d'un accord entre différentes activités temporellement organisées : un accord entre l'expérimentateur et la « pensée future de la communauté » (Peirce), qui doit pouvoir partager l'expérience et ses résultats. Elle dépend, on l'a vu précédemment, du degré auquel les conséquences de nos opérations de vérification permettent de résoudre les difficultés qui ont donné lieu à une enquête, et un des critères fondamentaux d'une expérience réussie dans les affaires humaines est le degré auquel elle rétablit le continuum expérientiel, quel que soit le domaine considéré.

*La reproductibilité d'une expérience n'est alors qu'une variable parmi d'autres. Il convient parfois qu'en tant qu'expérimentateur dévolu par exemple à la découverte scientifique, je prenne en considération la pensée et l'action d'autrui, que je joue son rôle, que je me mette à sa place, ou encore que je constitue mon expérience de sorte qu'elle puisse être l'expérience de n'importe qui. Mais il est beaucoup plus fondamental et d'une portée plus générale que mon expérience soit constituée de sorte à permettre à n'importe qui de développer sa propre conduite, ou ses recherches, dans la voie qui est la sienne. A cet égard, un « objet » n'est pas ce qui s'impose au même titre à tout le monde, mais ce qui sert de pivot à une pluralité d'expériences ultérieures. Plus la liberté et les opportunités d'expériences futures sont importantes, plus l'objet constitué est pertinent. (...). A la reproductibilité de l'expérience ou des raisonnements permettant de la justifier ou de la communiquer, s'ajoute par conséquent le critère d'une convergence entre les activités présentes ou futures de personnes différentes et individualisées. (Zask, 2004 : 6).*

#### *Les enquêtes sociales et l'inter-objectivation*

La recherche d'un accord entre expériences plurielles est présente notamment dans les enquêtes sociales, et de façon encore plus significative dans les enquêtes participatives. La spécificité de l'inter-objectivation, qui y est alors à l'œuvre, est que la production d'un fait expérimental se fait *collectivement*.

*Par inter-objectivation, on peut entendre en première analyse un processus dynamique d'échange conclusif, ou encore une transaction entre au moins deux personnes (Zask, 2004 : 7).*

Les enquêtes ethnographiques sont à ce sujet significatives, car la convergence entre activités s'applique *de facto* à la relation enquêteur-enquêtés, comme relation sociale particulière, impliquant une co-production reposant sur une coopération entre les acteurs impliqués. Le



résultat de ce travail devient une expérience « unifiée », dépassant la disparité des expériences des participants dans la situation de départ.

*L'inter-objectivation est cette dimension où la naissance d'un objet descriptible est due à la jonction entre l'auto-description que l'observé exprime et la finalité sociale des descriptions inscrites dans un procès de découverte scientifique (...). L'objet qu'elle [l'enquête] élabore est en priorité un objet d'expérience commune, même si les expériences ultérieures des intéressés varient. Le point important est que les variations de leurs expériences respectives ultérieures prennent en considération et intègrent le point de contact à partir duquel s'est constitué le commun. Dans l'idéal, une enquête parvient à produire une situation dont la description participe à l'approfondissement du vivre ensemble, soit qu'elle le dote d'une meilleure qualité, soit qu'elle le rende tout simplement possible (Zask, 2004 : 8).*

En tant qu'acte, l'enquête produit des effets potentiels, tant sur les enquêtés que sur les enquêteurs, sur leur perception de soi et de la situation, et sur les relations sociales dans lesquelles ils s'inscrivent.

L'inter-objectivation s'appuie en effet sur le présupposé que les représentations que les enquêtés se font de leur vie font partie des relations sociales et de leurs conduites, elles ont des conséquences réelles sur la situation : l'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il se voit. Elle implique aussi que l'enquêté puisse reconnaître dans le discours de l'enquêteur, une fois élaboré,

*un discours qui lui offre des possibilités de faire varier les conditions de sa propre vie, même si les enseignements qu'il en tire consistent en des propos qu'il n'aurait pas pu formuler par lui-même (...). Dans l'idéal, la publicité des travaux qui sont articulés à partir de ce point favorise un processus plus général de reconnaissance publique par des personnes qui ne participent pas directement à l'enquête. Le devenir public d'enquêtes menées à partir de la combinaison des points de vue enquêtant/enquêté mène à la reconnaissance publique de la pluralité et de l'historicité humaine. (Zask, 2004 :11-12).*

Pour Dewey, comme pour Wittgenstein, le développement des enquêtes sociales contribue plus largement à développer l'espoir social dont l'anthropologie est porteuse, en modifiant la façon dont les membres de la société du chercheur se présentent à leurs propres yeux et agissent, par une plus grande conscience de l'altérité, et une relativisation des croyances. La justice est donc un critère de pertinence tout autant que l'objectivité (Zask, 2004 : 12).

En tant qu'enjeu de coopération entre une pluralité de participants, l'enquête peut donc transformer des situations d'interdépendance en situations de communauté, de partage. Elle est, à ce titre, un auxiliaire privilégié de la démocratie. L'enquête devient ainsi une méthode destinée à canaliser le changement social dans une direction jugée bonne, en procurant aux citoyens les connaissances dont ils ont besoin pour se constituer en un « public ».

*Dewey appelle “ public ”, au sens générique et fonctionnel, l’ensemble des personnes affectées par les conséquences d’activités sociales menées par d’autres, en une manière qui bloque ou menace le continuum de leurs activités, ou encore le procès de leur individuation (Zask, 2004 : 15).*

Les enquêtes scientifiques, de type participatif, qui aident à cerner les conditions d’apparition des problèmes qui affectent un public sont indispensables pour Dewey, du fait que ce dernier ne peut produire spontanément la connaissance des problèmes qui l’affectent. L’enquête doit donc être un moyen pour former des idées (des lois, des mesures, des théories) dont la valeur est strictement subordonnée aux conséquences sociales de leur mise en œuvre. « [Cela] permet de solidariser action publique, investigations empiriques et création de commun » (Zask, 2004 : 16).

Dans l’idéal, pour Dewey, les personnes concernées par un problème social sont à la fois les objets et les sujets de l’enquête :

*Participer aux enquêtes est en soi une reprise d’activité (...).La participation de chacun à l’enquête sur les conditions de l’interdépendance qui lui sont préjudiciables est un moyen indispensable et une garantie de succès<sup>6</sup>.Une relation d’enquête est donc une forme de relation sociale, placée sous les espèces d’un processus de politisation. Les connaissances dont a besoin un public afin de parvenir à l’articulation politique de ses intérêts ne peut être produite de l’extérieur ; dans l’idéal, chacun y prend part, en fonction de la nature de son affection, et en fonction des ressources intellectuelles ou matérielles dont il dispose, et qu’une éducation libérale est censée procurer à tous. (...) L’inter-objectivation désigne ainsi une relation d’enquête telle que les membres d’une société produisent par leurs efforts respectifs et leur coopération, quelle qu’en soit la nature, une nouvelle situation sociale dans laquelle s’inscrivent leurs intérêts pluriels (Zask, 2004 : 16-17).*

Les enquêtes sociales sont donc une méthode de recherche qui favorise le passage du droit démocratique de participation au plan des faits, en impliquant les personnes affectées par une situation aux choix des fins de leurs activités sociales et aux décisions qui les concernent. La réponse aux formes excluantes de l’interdépendance prend donc souvent la forme d’activités de politisation concernant les formes et règles de la vie commune.

*Comme l’expérimentation suppose cette connexion entre éprouver et entreprendre, l’enquête sociale expérimentale, en tant que méthode pour former des hypothèses concernant la réglementation de la vie commune, est par excellence l’outil de la démocratie. Quant à la validation de ces hypothèses, elle dépend strictement du degré*

---

<sup>6</sup> Dewey distingue cependant le rôle des « experts » de celui des citoyens : ceux-ci sont amenés tout spécialement à conclure le travail d’enquête en évaluant les conséquences probables ou existentiellement éprouvées de sa mise en œuvre. Les spécialistes rassemblent les données, mais la théorisation de la portée sociale de l’objet constitué passe nécessairement par l’évaluation de ses conséquences concrètes.

*d'articulation politique des intérêts publics qui est atteint, une fois les mesures prises, les lois votées, les nouvelles institutions gouvernementales établies (Zask, 2004 : 17).*

Pour Dewey, l'inter-objectivation, en matière de politiques et d'enquêtes sociales, et plus pertinente que d'autres formes de connaissances scientifiques, et la pluralité d'opinions convergentes est à favoriser sur le partage d'une même opinion ou sur l'assentiment intellectuel.

Elle est donc le complément indispensable, comme le souligne Zask dans sa conclusion, du principe de participation démocratique, dans une société où les formes d'interdépendance sont devenues complexes. Elle associe les enquêtés au processus de découverte des réalités dans lesquelles ils s'inscrivent, et leur donne des outils pour y faire face et donc pour développer leur liberté et leurs opportunités d'action.

## Conclusions

La présentation, un peu schématique, de certains axes centraux de la théorie de l'enquête développée par John Dewey a permis d'approfondir une perspective pragmatiste, spécialement riche à mes yeux, concernant l'épistémologie de la pratique. Et ce, en lien avec l'identification et la résolution de problèmes sociaux, et avec les enjeux de la démocratie. Elle nous a permis d'élargir l'angle d'approche qui était celui de Schön, centré prioritairement sur les pratiques professionnelles, leur réflexivité dans le rapport aux savoirs qui les constituent en tant que pratiques. La perspective des deux auteurs apparaît donc comme très complémentaire dans le traitement de la question au départ de ce travail qui concerne spécifiquement les pratiques du travail social, leur épistémologie et le sens de la réflexivité de ce point de vue, mais également la pluralité des formes de connaissance en jeu dans les pratiques, dont celle des usagers, la façon dont elles sont ou peuvent être prise en compte dans l'identification des problèmes sociaux et dans la réponse qui y est apportée.

Chez Dewey, le fait de considérer toute forme de connaissance comme une pratique, s'inscrivant dans une expérience spatio-temporelle, produisant des effets sur le réel qu'elle contribue à articuler, rejoint une des préoccupations de ce travail, à savoir les enjeux liés aux usages de la connaissance en situation, et à la façon dont elle se construit dans des interactions. La recherche, tout aussi importante pour Dewey, d'une nécessaire rigueur dans le travail d'enquête, en tant qu'expérimentation, qui soit compatible avec sa pertinence, a permis aussi de dégager différents critères de validité de la recherche, centrés, on l'a vu, sur ses procédures, sur l'évaluation de ses conséquences sur la situation problématique telle qu'elle été vécue au départ, et articulés à des critères de justice ou des critères moraux (concernant la « valuation »), en lien avec les possibilités de développement de l'expérience de chaque individu et de la participation démocratique. Ces critères sont apparus également comme « autoréférentiels », propre à la raison, internes au processus de raisonnement en situation, donc changeants. Une telle position peut bien sûr se discuter, du fait des risques de relativisme qui la guettent, mais aussi d'un certain ethnocentrisme

de la « raison » occidentale moderne. Comme c'est le cas aussi chez Schön, ce qui intéresse Dewey est d'identifier une méthode fondamentale d'enquête, assez semblable pour toute forme de pratique, et inspirée par la démarche expérimentale des sciences modernes. Même si les enjeux diffèrent en partie en contexte d'action, qu'une perspective plus holiste est à l'œuvre et que des critères moraux sont introduits dans l'analyse des conséquences, il n'y a pas de considération ici pour des formes de connaissances fondamentalement autres, comme les connaissances indigènes, prenant en considération d'autres types de sources, et obéissant à des normes épistémiques totalement différentes des savoirs dits « rationnels ». Il y a pourtant là des enjeux-clefs pour les pratiques et la recherche, notamment dans le travail social en milieu interculturel, et des défis épistémologiques difficiles à dénouer.

L'intérêt des trois notions qui ont été développées par Dewey, à savoir l'articulation, la transformation, et l'inter-objectivation réside, à mon sens, dans la prise en considération d'un arrière-plan indépassable, lié à notre expérience et à notre ancrage (notre « incorporation ») dans le monde, toujours en partie implicite, non maîtrisable, de toute connaissance et de tout travail d'objectivation, oblitéré dans les théories classiques de la connaissance. Il y a là une forme d'expression que le travail d'articulation et de transformation, on l'a vu à travers les analyses de Roberto Frega, permettent de formuler et d'approfondir par des déterminations conceptuelles, par un raisonnement qui donne une certaine prise sur cette expérience, et permet de résoudre les difficultés qui s'y vivent<sup>7</sup>. Une telle perspective ouvre alors la possibilité de prendre en considération des problèmes sociaux tels qu'ils sont vécus en situation, voire émergents, non encore identifiés et analysés, de les faire connaître et reconnaître et de trouver des solutions créatives pour y répondre. Tout l'intérêt de la notion d'inter-objectivation réside, on l'a vu également à partir des analyses de Joëlle Zask, dans la prise en compte qu'elle permet des personnes concernées dans l'expression et l'objectivation des « problèmes sociaux » ou des réalités qu'elles vivent, et donc dans l'articulation et la transformation de la situation, des perceptions de soi et de l'autre tant des enquêtés que des enquêteurs, ou des sociétés dans lesquels ils s'inscrivent. Ces trois notions ouvrent donc des perspectives épistémologiques et politiques à la fois, par les ouvertures démocratiques nouvelles qu'elles permettent à travers le processus de production des connaissances des problèmes sociaux, et le travail du raisonnement pratique élargi, lorsqu'il intègre les différentes pratiques, lorsqu'il produit du « commun », qu'il se fait collectivement, et qu'il est au service d'un « public », lui permettant de s'identifier lui-même ou de définir ses intérêts. Il y a là des enjeux clefs pour le travail social, et pour le développement d'une « réflexivité » des pratiques.

La notion de réflexivité est à comprendre, chez Dewey, essentiellement comme un travail de retour sur une première appréhension, globale et non explicite, d'une situation vécue, qui amène

---

<sup>7</sup> Charles Taylor (1997, 1998) reprendra cette idée d'articulation dans sa philosophie, dans sa propre épistémologie, dans son analyse du langage également : il considère d'ailleurs son propre travail comme un travail d'articulation de ce qui, d'abord, s'exprime de façon pré-réflexive, inachevée, en gestation, dans les discours et pratiques collectifs, dans les identités, les significations données à que nous vivons, et cherche à en montrer toute la portée pour le développement de la liberté, de l'identité et du pouvoir d'agir, dans un monde commun.

à une articulation progressive d'éléments distincts et reliés dans le processus d'objectivation, qui transforme la situation problématique en problème à résoudre, sans supprimer le lien avec cette appréhension initiale, et qui agit donc sur la situation en la projetant dans une action envisagée, porteuse de conséquences, elles-mêmes à vérifier expérimentalement. Sa signification est donc assez différente que celle que Schön lui donne, tout en rejoignant en partie son idée de « réflexion en action et sur l'action » amenant à reformuler les termes du problème à résoudre et les buts poursuivis.

On peut constater, comme évoqué plus haut, de nombreuses proximités entre l'approche de Schön et celle de Dewey, Schön s'étant très largement appuyé sur ce dernier et sur sa théorie de l'enquête pour élaborer sa propre conceptualisation du « praticien réflexif ».

Par exemple dans le lien posé entre recherche et résolution de problèmes, dans la place centrale et le statut donné à l'expérience dans la résolution de problèmes, et dans la construction des connaissances qu'elle implique ; dans la nécessaire *articulation* d'un pré-donné d'abord perçu tacitement, qui amène à reformuler la situation initiale, le problème considéré, les buts de l'action. Egalement dans la prise en considération de la « pertinence » de l'action (et des savoirs en jeu) face aux situations rencontrées, et des conséquences qu'elle produit, en tant que critères de validité. Dans les articulations aussi entre épistémologie et éthique, du fait des enjeux sociaux de l'usage des savoirs dans l'action, en lien avec des finalités, considérées comme indissociables des moyens utilisés.

Chez les deux auteurs, la réflexion sur l'épistémologie de la pratique amène à repenser les rapports entre recherche et pratiques : à la fois le rôle de la recherche dans l'évolution des pratiques sociales, et inversement, le rôle des pratiques sociales dans la construction de la recherche et dans la production de ses objets et de ses buts. Schön mettra surtout l'accent sur les recherches collaboratives, avec les praticiens, qui puissent leur permettre de mieux identifier et faire reconnaître leurs propres savoirs pour contrer le modèle de « l'expert ». Tandis que Dewey favorisera le développement des sciences humaines et sociales, et entre autres les recherches de terrain, ainsi que les recherches participatives, dans le but d'aider un public à mieux s'identifier, à mieux comprendre les sources des problèmes qu'il rencontre, liés aux formes de l'interdépendance et aux affections et injustices qu'elle produit, et ainsi à défendre ses intérêts et à augmenter sa participation aux orientations des décisions qui le concernent, notamment au niveau politique et institutionnel.

Enfin, la question de l'éducation et de la formation est également au cœur des préoccupations des deux auteurs : éducation à la rationalité, à la recherche, à la réflexivité.

Beaucoup de questions ont été soulevées dans ce travail, et ce qui a pu être développé à partir de ces deux perspectives a permis de dégager quelques pistes de réponse à certaines d'entre elles. Mais la plupart des questions restent ouvertes, dont celle qui concerne la validité et ses critères, dans les différentes connaissances en jeu dans les pratiques. Nous avons pu identifier certains critères de validité chez les deux auteurs, mais ceux-ci restent malgré tout assez peu explicites. La question notamment du statut, de la pertinence et de la validité des connaissances

scientifiques disponibles dans différentes disciplines, qui n'émergent pas des pratiques elles-mêmes, de ce qu'elles produisent lorsqu'elles sont « en action », en lien avec les dispositifs institutionnels qui encadrent les pratiques, reste posée. Certains éléments issus de la conceptualisation de Dewey permettraient de traiter en partie cette question, par l'interrogation des conséquences de ces savoirs et la prise en compte, dans leur évaluation, de leurs effets réels sur la situation, par les personnes concernées. Mais cela demanderait d'autres développements.

Quoiqu'il en soit, les deux types d'approches étudiées ici ouvrent, selon nous, des perspectives très stimulantes pour penser les enjeux de la réflexivité des pratiques en travail social, tout en soulevant de nouvelles questions, non résolues, comme celle de la façon de considérer les différents types de savoirs et la variabilité de leur critères de validité, en elle-même, et dans le contexte spécifique d'une intervention sociale.

## Bibliographie

Argyris, C., & Schön, D., 1974. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Beck, U., A. Giddens et S. Lash, 1994. *Reflexive modernization : politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Brabant, C., 2009. "Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation." *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit* 140.

Couturier, Y., 2000. "L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste." *Nouvelles pratiques sociales* 13(1).

Couturier, Y., 2001, *Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en C.L.S.C. et possibles interdisciplinaires*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

De Jonkheere, C., 2001. *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*. Nolay et Paris : Delachaux et Niestlé.

Dierckx, C. 2014 (à paraître), « Penser les conditions et enjeux de la réflexivité dans les pratiques professionnelles aujourd'hui : l'apport de Charles Taylor » dans Fourdrignier, M., F. Tschopp, et Y. Molina (dir), *Dynamiques du travail social en pays francophones*. Genève : IES Editions.

Frega, R., 2006. *John Dewey et l'épistémologie de la pratique*. L'Harmattan : Paris.

Frega R., 2011. From judgement to rationality : Dewey's epistemology of practice. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. 46, 4 : 591-608.

Heynemand, J., 1994. « Avant-propos », dans Schön, D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.

- Lenoble, J. et Maeschalck, M., 2008. « Les insuffisances réflexives de l'apprentissage dialogique », in *Mélanges Georges A. Legault – L'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*, L. Lalonde, F. Jutras, A. Lacroix et J. Patenaude (Eds.), Sherbrooke (Qc), Editions R.D.U.S. : 67-94.
- Patenaude, J., 1997. « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique ? », dans G. A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle T.2*, Sainte-Foy, PUQ, 119-138.
- Racine, G., 2000. « La construction de savoirs d'expérience chez les intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié », *Nouvelles Pratiques Sociales*, 13, 1 : 69-84.
- Schneuwly, B., 2012. « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement ». Dans *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles : De Boeck, 73-91.
- Schön, D. A., 1994. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (dir), 1996a. *Le Tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : les éditions logiques.
- Schön, D. A., 1996b, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes », dans Barbier J.M (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Steiner, P., 2008. Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés. Revue de sciences humaines*. 15 : 85-105.
- Tardif, M., C. Borges and A. Malo (dir), 2012. *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, De Boeck.
- Tardif, M., 2012. Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles : De Boeck, 47-71.
- Taylor, C., 1997. *La liberté des modernes*. Traduction P. De Lara. Paris : Presses Universitaires de France (éd. originales de 1971 à 1985).
- Taylor, C., 1998. *Les sources du moi*, Paris : Seuil (éd. originale, 1989).
- Zask, Joëlle, 2004. « L'enquête sociale comme inter-objectivation ». *En ligne*, [www.unige.ch/ses/socio/pdrs/programme/20072008/.../Zask1.pdf](http://www.unige.ch/ses/socio/pdrs/programme/20072008/.../Zask1.pdf), page consultée le 20 janvier 2014. Paru également dans *Raisons Pratiques*, 15 : 141-165.