

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit  
**Band:** - (2011)  
**Heft:** 10

**Artikel:** La réflexivité dans et sur l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux  
**Autor:** Mezzena, Sylvie  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-832477>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 14.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

---

Sylvie Mezzena

## **La réflexivité dans et sur l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux**

### **Introduction**

La réflexivité est un thème qui s'inscrit dans le champ des théories de l'action, et de fait intéresse la philosophie, et dans des champs de recherche appartenant à différentes disciplines des sciences humaines. En questionnant les rapports entre pensée et action, entre conscience et action, ou encore entre pensée et langage, la réflexivité ou ce qu'on dénomme aussi la réflexion sur l'action se trouve au cœur de débats épistémologiques séculaires avec en toile de fond le rapport entre théorie et pratique. Nous souhaitons pointer quelques éléments que suscite notre réflexion sur le thème de la réflexivité dans l'action pour discuter ensuite ses enjeux pour la professionnalité des travailleurs sociaux<sup>1</sup>.

Nous commencerons par mettre en évidence le récent intérêt porté, dans la littérature consacrée à la professionnalisation en travail social, aux conditions effectives du métier et à l'expertise déployée en situation. Un lien sera fait avec l'alternance comme dispositif privilégié de formation en travail social. Nous nous arrêterons ensuite sur le modèle du praticien réflexif de Schön afin d'examiner la modalité de la réflexivité dans et sur l'action valorisée dans la formation des travailleurs sociaux comme dans bien d'autres métiers de l'humain. Nous identifierons quelques-uns de ses enjeux épistémologiques en tant qu'ils interrogent à leur tour les enjeux de ce modèle pour la formation professionnelle. Nous aurons ainsi l'occasion de questionner l'usage du praticien réflexif initialement pensé comme modèle d'action et qui s'est généralisé comme modèle idéal de professionnalité en travail social avec l'essor de la logique de l'alternance.

### **La professionnalisation en travail social : de l'identité à l'expertise dans l'action**

Comme pour d'autres champs professionnels, la littérature consacrée à la professionnalisation en travail social se caractérise par le recours généralisé à la notion de compétence. Son émergence est d'ailleurs concomitante avec

celle de professionnalisation (Jobert, 2002), qui à son tour s'est largement répandue depuis l'expansion de la logique de l'alternance (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Pour Stroobants (1998), la diffusion de la notion de compétence dans le monde du travail est à rattacher à l'évolution des rapports de force inhérents à l'évolution contemporaine des modes de production économique. Durant la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, la stabilité, parfois relative il est vrai, de la structure des modes de production a facilité le développement et l'établissement d'un système de qualification par l'intermédiaire de la formation, selon une logique de répartition des ressources humaines à des postes de travail prédéfinis. Ce système a permis d'assurer une reproduction des pouvoirs économiques, par la mise en place d'une distribution, sur les lieux de production, des fonctions et des rémunérations sur la base des certifications préalablement acquises. Avec les nouvelles formes d'organisation du travail, marquées par une imprévisibilité et une flexibilité accrues dans les processus de production, cette logique de la qualification s'est vue progressivement supplantée par la logique de la compétence qui met l'accent sur la mobilisation en situation du travailleur en vue d'une adaptation aux contingences plus complexes à l'œuvre dans les situations de travail.

Le système de la qualification, qui a longtemps consisté à répartir les ressources humaines à partir d'un rapport prédictif à l'organisation du travail, a donc cédé la place à une logique qui place la compétence au cœur de ses préoccupations, avec le souci d'accroître «la capacité à obtenir une performance en situation réelle de production. En s'intéressant à la situation d'effectuation de l'activité, on n'est plus du côté de la théorie, c'est-à-dire de la façon dont les choses sont censées se présenter et se régler, mais de la pratique» (Jobert, 2002, p. 250). Le succès du terme de compétence est ainsi l'un des indicateurs les plus évidents d'un phénomène nouveau, à savoir le crédit accru accordé à l'action et à l'investissement des professionnels comme plus-value incontournable pour faire face à la complexification croissante des situations professionnelles (Jobert, 2002; Durand & Fillietaz, 2009). Cette logique de la compétence induit une «individualisation de l'action» (Ehrenberg, 2000): la responsabilité de l'action est d'abord imputée aux individus qui se voient renvoyer la gestion de la complexité des tâches en situation. On attribue ainsi une importance inédite à l'expertise des professionnels pour répondre aux exigences des situations de travail qu'imposent les nouveaux modes de production, qu'il s'agisse de biens ou de services.

En travail social, cette nouvelle donne implique un enjeu de reconnaissance à partir de la mise en visibilité d'une « technicité » spécifique aux métiers de l'intervention sociale. Nombre d'auteurs revendiquent en effet la visibilisation et la valorisation d'une « technicité » en mettant en évidence des compétences professionnelles propres aux métiers de la relation (Brichaux, 2001 ; Dubreuil, 2009 ; Lansiaux, 2008 ; Rémy & Pasquier, 2009). Tandis qu'il a longtemps été question dans la littérature de ce qui pouvait relever d'une identité en termes de partage de valeurs communes, nous observons un déplacement du débat sur la professionnalité qui s'opère du versant de la reconnaissance sociale à celui de l'expertise professionnelle, indiquant que « la demande de reconnaissance porte davantage sur le faire que sur l'identité des travailleurs sociaux » (Ravon, 2008, p. 51). Désormais, la rhétorique de la professionnalisation des travailleurs sociaux met au premier plan la question de ce qui fonde l'expertise dans l'action.

### **Prédominance de la logique de l'alternance et valorisation de la formation en vue du travail**

Ce constat est aussi à rattacher à l'évolution de la formation professionnelle des travailleurs sociaux, qui place au premier plan la logique de l'alternance et le modèle du praticien réflexif qu'elle entraîne dans son sillage. Nous observons une valorisation quasi systématique de ce mode de professionnalisation et de sa figure. Encensé pour sa visée intégrative cherchant à articuler théorie et pratique, le modèle du praticien réflexif ne fait pas à proprement parler l'objet de discussions critiques dans la littérature consacrée à l'intervention sociale. A contrario de la recherche anglo-saxonne qui discute la réflexivité dans ses différentes significations et ses usages pour le travail social (D'Cruz, Gillingham et Melendez, 2007), nous constatons que dans la littérature francophone en travail social peu de travaux sont menés sur cette question de la réflexivité<sup>2</sup>. Les travaux consacrés à la réflexion dans l'action se circonscrivent plutôt à la périphérie du travail social, en sciences de l'éducation (Friedrich, 2009a ; Stroumza, Goudeaux et Friedrich, 2006 ; Perrenoud, 2001 ; Vermersch, 1994). Quant aux très nombreuses recherches qui se penchent sur le thème de l'alternance dans le champ de la formation ou du travail social, nous verrons qu'à quelques exceptions près, elles s'inscrivent dans une visée de compréhension des processus d'apprentissage valorisant d'emblée la voie duale. Nous relevons ainsi une tendance à faire l'impasse sur une discussion des présupposés à l'œuvre dans le modèle de la réflexivité dans le cours d'action.

L'alternance comme dispositif de formation initiale s'est largement répandue ces dernières années dans le paysage suisse et plus largement européen de la formation professionnelle. Ce mouvement a été encouragé et soutenu par le processus de Bologne qui étend désormais la formation professionnelle à un niveau tertiaire. Dans ce contexte, la formation des travailleurs sociaux privilégie désormais les dispositifs de formation en alternance (Fablet, 2007 ; Hébrard, 2004), ce qui traduit bien une recherche d'expertise accrue en réponse à l'universitarisation de la profession (Libois, 2007b ; Sanchou, 2007). L'alternance se caractérise par l'association d'une « composante universitaire académique ou scolaire fondée sur des savoirs abstraits, théoriques ou scientifiques délivrés par des enseignants ou des professeurs, et une composante pratique fondée sur des savoirs d'action ou sur l'expérience du travail délivrée par des formateurs ou des professionnels du travail en question » (Durand & Fillietaz, 2009, p. 6). Un consensus se dégage au sujet des conditions de son efficacité : l'alternance devrait éviter la réduction de la dualité juxtapositive et viser une modalité intégrative impliquant des interactions répétées entre théorie et pratique leur permettant de se nourrir respectivement. Elle a pour avantage de faire la part belle à la pratique et de spécifier la formation professionnelle universitaire en regard des formations académiques classiques. En favorisant une professionnalisation par l'entrée de la pratique, la logique de l'alternance a dans la foulée érigé comme principal modèle de professionnalisation le modèle de l'apprentissage dans et par l'action.

Dans le champ du travail social, la thématique de l'alternance a également largement habité les revues spécialisées consacrées à la professionnalisation des travailleurs sociaux (Lhez, Millet et Séguier, 2001 ; Revue Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, 2006 et 2007 ; Mias & Lac, 2007). En reconnaissant une valeur prépondérante à l'action, cette voie duale fait écho aux intérêts des champs professionnels revendiquant une technicité propre aux métiers. Dans l'alternance, l'apprentissage par immersion dans le métier est conçu comme irréductible à une simple application de la pratique subordonnée à la théorie. Si la formation duale met en tension des savoirs disciplinaires ou théoriques et des savoirs pratiques ou expérientiels (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007), elle ne s'inscrit pas pour autant dans un « modèle instructif et applicationniste » (Durand & Fillietaz, 2009) où le travail est conçu comme le lieu d'application de savoirs académiques ou théoriques. Dans cette mouvance, on observe une revalorisation des savoirs spécifiquement pratiques, issus de et propres à l'action même. Dans cette optique apprendre ne consiste pas à intégrer des



savoirs théoriques et désincarnés pour les appliquer ensuite à des situations pratiques, mais à construire des savoirs à partir des problèmes proprement pratiques et dont l'usage est tourné « vers l'action et dans l'action » (ibid.).

La réflexivité dans et sur l'action: le praticien réflexif de Schön comme modèle idéal de professionnalité

Schön a défendu l'idée que le savoir académique n'est qu'une forme d'épistémologie parmi d'autres. Il a valorisé d'autres formes de rapport à la connaissance et s'est particulièrement intéressé à la connaissance déployée dans l'action. Pour Schön, les praticiens sont amenés à construire et dégager du sens par eux-mêmes dans le vif de l'action, effectuant ainsi un travail de définition de leurs problèmes pratiques. Produite dans l'action, « inhérente à l'agir professionnel », cette connaissance est qualifiée par Schön d'« épistémologie de la pratique ». En soulignant que le modèle de la rationalité technique peine à prendre en compte ce savoir des praticiens, il définit un savoir professionnel qui ne découle pas de techniques ou de théories préétablies précédant l'action. La connaissance produite dans l'action consiste plutôt en une habileté pratique qui se construit dans la pratique. Schön argumente ainsi dans le sens d'une non dualité entre savoir et action.

La réflexivité joue un rôle central pour cette épistémologie de la pratique. Le modèle du praticien réflexif comprend l'idée qu'en cours d'action, le praticien fait une analyse de la situation dans laquelle il est pris. À côté d'une connaissance dans l'action appelée « knowing-in-action » qui se traduit par l'effectuation d'actes routiniers qui n'engagent pas de réflexivité, Schön identifie un travail réflexif qui permet au praticien de faire une analyse de son analyse. Selon les passages de la traduction française de son ouvrage (1994), on peut interpréter cette analyse comme étant plus ou moins consciente. Dans un article en anglais de 1992, Schön distingue clairement deux types de réflexivité en cours d'action: « reflection-in-action » et « conversation with the situation ». Le premier type de réflexivité décrit une réflexion au sujet de l'activité dans le cours de son développement, sans interruption de celle-ci. « Le sujet se donne à la situation d'une manière analytique sans interrompre l'action, comme si la pensée et l'action ne sont pas deux choses différentes, mais deux choses qui se font ensemble, en même temps. Donc l'action est intelligente parce que la réflexion et l'action sont imbriquées » (Friedrich, 2009a). Le deuxième type de réflexivité se distingue de la première par le fait qu'elle est produite par un événement venant interrompre le cours de l'action. Schön complète cette double voie de la réflexivité dans l'action par une dernière forme de

réflexivité qui prend forme cette fois a posteriori de l'action (« the reflection on knowing-and reflecting-in-action »). La réflexion dans et sur l'action correspond au moment où le professionnel fait une analyse de son analyse qui lui permet de trouver une issue aux difficultés rencontrées dans le cours de l'action. Il s'agit « de tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs » (Schön, 1994, p. 77). D'après Schön, c'est grâce à cette réflexivité dans et sur l'action, qui vient compléter une réflexivité déployée dans l'après-coup, que les professionnels produisent une connaissance, présupposant par là que le savoir inhérent à l'agir est accessible à la réflexion. On a donc affaire à une composante réflexive rendant possible l'usage d'un savoir « caché dans l'agir professionnel ».

Le succès rencontré par la théorie du praticien réflexif de Schön dans les milieux de formation aux métiers de l'humain a été important et son modèle fait désormais figure de référence dans les dispositifs de formation en alternance fondés sur la logique de la compétence. Dans ce cadre, se former « c'est d'abord développer un « savoir-agir » » (Plan d'Etudes Bachelor, Filière de formation en Travail Social, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale HES-SO, 2006). La pratique réflexive y est présentée comme « articulation du savoir et de l'agir ». Ce modèle est associé à un niveau « expert » cherchant à valoriser les questions relationnelles qui, « au sein des formations de niveau universitaire, peinent à se faire reconnaître comme un savoir scientifique » (Libois, 2007b, p. 2). Ce « niveau expert » prescrit la réflexivité du professionnel dans l'action. Dans cette optique le temps de formation pratique est central pour le novice « afin qu'il développe les compétences professionnelles, relationnelles et sociales requises, acquérant ainsi une attitude réflexive le conduisant en permanence à interroger sa pratique et faire émerger de nouveaux savoirs » (Dossier Partenariat formation pratique HES-S2, Dispositif de la formation pratique – Définition, Delémont, 2003, rubrique 2.1). La réflexivité est ainsi présentée comme une disposition centrale et générique dans la professionnalité des travailleurs sociaux formés dans les hautes écoles. Considérée comme étant au cœur de l'expertise professionnelle, elle devrait leur permettre de faire face à tout moment aux situations critiques rencontrées.

### **Enjeux du modèle du praticien réflexif pour l'action et la formation en travail social**

Des critiques se font entendre à l'égard du praticien réflexif et nous mettent en garde contre une vision par trop optimiste de la professionnalisation

par l'alternance qui porte ce modèle d'action. Mayen (2007) par exemple, à partir de la didactique professionnelle, met en question une conception homogène et dès lors réductrice de l'usage de l'alternance en formation. Il met en évidence «les risques d'une expérience précoce» dans le cadre des dispositifs de formation en alternance, tandis que des novices se trouvent confrontés à des situations pour lesquelles ils ne sont pas encore suffisamment expérimentés professionnellement. Pour notre part, si nous adhérons à partir de l'entrée par l'activité à la vision pragmatiste de la connaissance, en revanche, nous nous questionnons sur la pertinence du praticien réflexif dès lors que sa figure est étendue à l'action en général, sans distinction particulière quant aux registres d'action concernés. Ce modèle d'action est en effet posé comme principe de base de toute logique d'action. Il alimente une vision réductionniste de l'action, comme si elle se présentait de manière monolithique, alors même que toutes les activités ne se valent pas.

Une autre critique concerne la dimension rationaliste inhérente au modèle du praticien réflexif. Pour discuter cet aspect, nous nous appuyons sur Ryle (1945/2005), l'un des représentants du courant de philosophie analytique d'Oxford qui a réfléchi à l'action et au rôle des processus mentaux dans l'action. Pour Schön, la réflexivité comme pierre angulaire de l'expertise professionnelle promeut une conduite rationnelle dans l'action par une réflexion sur celle-ci dans le cours de son déroulement. Or, avec Ryle, nous pouvons arguer que dans les activités qui comportent sans difficulté une maîtrise dans l'action, nous n'avons justement plus besoin de revenir à la théorie pour mener à bien notre activité et en ce sens, la réflexivité n'a pas lieu d'être. Lorsque l'activité fait l'objet d'une expérience suffisante pour que soit atteinte sans effort particulier la maîtrise de l'action, l'affirmation d'un aller-retour constant entre théorie et pratique dans l'action est discutable. On retrouve cette idée d'une limitation de la notion de réflexivité dans ce que Schön nomme «knowing-in-action», mais ce pan de sa théorie, d'ailleurs très peu développé dans ses travaux, n'est pas privilégié dans l'usage qui est fait de sa théorie dans les dispositifs de formation sous le terme de «modèle du praticien réflexif». De ce point de vue, la qualité du geste professionnel ou autrement dit ce qui fonde l'intelligence dans l'action n'a pas besoin de la théorie pour se déployer. Ce constat amène Friedrich à affirmer que «lorsque les professionnels savent, ils coupent avec la théorie» (2009a). Cette coupure peut d'ailleurs rendre compréhensible la difficulté que les professionnels rencontrent à verbaliser ce qu'ils mobilisent dans leur activité. De plus, en considérant les situations où les professionnels réfléchissent leur activité, nous pouvons également



questionner la temporalité dans laquelle s'opère cette réflexion sur l'action. En suivant Quéré (2000), nous pensons que la réflexivité ne survient pas dans le cours de telles actions critiques, mais se déploie a posteriori de leur déroulement. De la même manière Joas, sociologue allemand et spécialiste du pragmatisme américain qui a proposé une réflexion sur «la créativité dans l'agir» (1999), affirme que les acteurs convoquent la rationalité dans leur discours sur l'action a posteriori de cette dernière, afin d'en dégager une intelligibilité pour autrui, voire parfois carrément pour eux-mêmes. En d'autres termes, a contrario de ce que laisse présager le modèle du praticien réflexif, les professionnels ne savent pas toujours ce qu'ils font, ni pourquoi et comment ils le font, ce qui n'empêche en rien l'accomplissement d'une action «intelligente».

Ces éléments discutent la considération du rapport entre théorie et pratique dans le modèle du praticien réflexif. Si d'un côté Schön défend l'idée que «le savoir caché dans l'agir» n'a aucunement besoin de la théorie pour se déployer, d'un autre côté il assujettit ce savoir pratique à l'intellect en en faisant l'objet d'une réflexion. En ce sens ce modèle implique une subordination de l'action aux processus mentaux dans la définition de la professionnalité. Friedrich (2009a) dans sa lecture de Ryle (1945/2005) et en reprenant ses mots, met en évidence la «légende intellectualiste» dans les présupposés de ce modèle: «Dans le langage courant, on exprime généralement cette idée en disant qu'une action manifeste de l'intelligence si et seulement si l'agent pense à ce qu'il fait pendant qu'il agit et si sa réflexion est telle que l'action s'en trouve améliorée. (...) Selon cette légende, faire quelque chose en pensant à ce que l'on fait revient toujours à faire deux choses, à savoir penser aux propositions ou prescriptions appropriées pour ensuite mettre en pratique ce que ces prescriptions ou propositions enjoignent; en bref, faire un peu de théorie avant de passer à la pratique» (Ryle, 1945/2005, 98–99). L'action est ici conçue comme un sous-produit de la théorie, tandis qu'«on présuppose une action toujours en deux étapes: un sujet qui pense intérieurement à certaines maximes, impératifs et règles, pour ensuite exécuter son action en accord avec ces principes, maximes et règles» (Friedrich, 2009a).

On pourrait encore objecter que Schön évoque justement la réflexion dans l'action comme ne nécessitant pas pour l'acteur de penser à une maxime comme préalable à la réalisation de l'action. Paradoxalement, tout en arguant dans le sens d'un refus du dualisme entre connaissance et action, Schön suggère malgré tout, au final, un aller-retour entre théorie et pratique dans le travail réflexif. L'acteur doit «sortir» de l'action pour

la penser, comme s'il devait se la représenter à l'extérieur de lui pour ensuite la continuer, dans un dédoublement ou un dualisme entre soi et le réel bien caractéristique de la conception cartésienne du rapport au monde. S'il n'argumente pas directement dans le sens d'une subordination de la pratique à la théorie, voire même s'inscrit contre cette position, il accorde tout de même une place de choix au mental puisque finalement la pratique trouve sa valeur dans le fait de pouvoir être réfléchie et explicitée. Nous avons donc bien affaire à une subordination de l'action à la pensée, à rattacher à une définition intellectualiste de l'action situant dans les capacités intellectuelles la cause explicative de l'intelligence dans l'action. Or, certaines actions ne peuvent être subordonnées à la théorie du fait qu'elles sont incorporées. Les travailleurs sociaux connaissent bien cet aspect de leur pratique tandis qu'ils évoquent le «feeling» pour rendre compte de ce qui est bien souvent en jeu dans leur activité. Ils ne parviennent pas à la qualifier en mettant des mots et ne peuvent produire des savoirs propositionnels à son sujet. C'est cette part du «savoir qui ne se sait pas» qui est pour Ogien (2010) au fondement de la définition même du savoir-faire dans l'intervention sociale auprès d'autrui. En ce sens, pour certaines activités, le problème ne peut être posé via le dualisme théorie/pratique sans retomber dans une perspective intellectualiste. Cela dit, cette position non mentaliste ne signifie pas que la théorie n'a rien à apporter aux travailleurs sociaux: nous situons son utilité dans la construction des problèmes par les professionnels eux-mêmes (de Jonckheere, 2010).

Une autre limite importante du modèle du praticien réflexif concerne le problème de l'observation de l'action. Si la définition de l'intelligence pratique semble trouver quelques consensus dans l'idée qu'elle consiste en ce qui se mobilise dans le vif de l'activité pour compenser les impensés de la prescription (Dejours, 1993; Jobert; 1999; Davézies, 1999) et qu'elle engage fortement le corps dans la réalisation de la tâche (Libois, 2007a), elle est dans le même temps reconnue comme ardue voire souvent impossible à observer de par ses caractéristiques d'invisibilité et d'indicibilité (Libois & Mezzena, 2007). Dans la littérature, l'intelligence pratique est souvent traitée comme étant mystérieuse et inaccessible à un observateur extérieur. Cette reconnaissance de l'existence de «savoirs tacites» à l'œuvre dans l'action n'est pas nouvelle (Polanyi, 1966/1983). Avec la montée de la professionnalisation comme préoccupation centrale des milieux de formation et le récent intérêt porté à l'expertise professionnelle dans les milieux de travail, la question se pose de savoir ce qui fonde l'intelligence pratique. Pour Ryle, ce que nous appelons la professionnalité

ou ce qu'il nomme l'habileté ou encore le tact n'est pas à localiser dans l'individualité même du professionnel comme conséquence de processus intellectuels, mais est à situer dans son action même. Friedrich va dans son sens tandis qu'elle mesure les conséquences d'une telle affirmation pour le chercheur: « (...) au lieu de traiter l'expérience à partir de la personne, ce qui a toujours comme conséquence de la lui attribuer, on la traite par rapport à une pratique professionnelle, comme indiquant une dimension inhérente à la profession, comme permettant de découvrir une partie de la réalité professionnelle ou encore comme expérience induite par la profession » (Friedrich, 2010, p. 16).

La définition de l'habileté de Ryle ouvre une piste intéressante pour penser les activités incorporées qui ne font pas forcément l'objet d'une explicitation langagière, mais qui pourtant portent l'action professionnelle et permettent de « sentir » dans l'activité ce qu'il est adéquat de faire (Davezies, 2006). Taylor (1995) nomme « significations expérientielles » ces expériences incarnées qui permettent de savoir agir de manière sensée sans qu'il soit nécessaire d'y associer une signification langagière ou cognitive. A ce sujet, l'éthnométhodologie reconnaît non pas l'existence d'une réflexivité propre au sujet, mais une réflexivité propre à l'action. Cette réflexivité de l'action est rendue possible par « un réglage interne de l'effectuation de l'action », qui correspond à « l'idée que l'accomplissement effectif des actions, qui est une production locale d'ordre effectuée sur un matériau de singularités, se règle de lui-même » (Quéré, 2000, p. 153). En guise d'exemple, nous pouvons évoquer à partir d'une recherche sur la distance dans l'activité d'éducateurs spécialisés, le travail constant et toujours situé d'ajustement dans l'action éducative qui implique dans l'équipe une coordination relevant d'une intelligence sensible qui n'est pas explicitable ou consciente (Friedrich, Mezzena, Seferdjeli et Stroumza, 2010). Nous avons en effet pu observer que malgré un incessant travail de délibération entre éducateurs au sujet des règles à respecter au sein du foyer, leur activité tend à évoluer malgré eux dans une autre direction que celle collectivement et explicitement décidée, et cela sans qu'ils s'en rendent compte et puissent l'expliquer. Et pourtant, leur action tient au travers d'une coordination qui s'opère malgré tout, sans requérir un accord préalable et sans être réfléchie par les professionnels.

## Conclusion

Ces apports mettent en question le modèle du praticien réflexif en discutant les présupposés rationaliste et mentaliste dans lesquels cette figure inscrit la professionnalité des travailleurs sociaux. Dans ce modèle, être un

bon professionnel signifie être dans un rapport contrôlé à son agir, dans l'investissement d'une position qui consisterait à pouvoir analyser son action dans le cours même de son déroulement. La professionnalité est alors pensée dans un rapport de maîtrise du professionnel non seulement à son activité, mais également à lui-même ainsi qu'à son environnement de travail; et cette maîtrise est atteinte par un travail intellectuel qui fait du mental le principal lieu de l'intelligence de l'action. Il risque d'en découler une figure de professionnalité dans laquelle ni le corps ni autrui ne sont reconnus comme sources de résistance ou de créativité dans l'activité (Joas, 1999), et où sont minimisés, dans le cas du travail social, le contexte d'intervention, le collectif et les usagers comme sources de détermination de l'action. Ce modèle du praticien réflexif implique à notre sens une réduction importante du réel en le cantonnant principalement aux préoccupations instrumentales de l'action professionnelle.

Au final, ce modèle écrase la richesse de l'activité professionnelle en la limitant à un seul registre d'action, celui de l'activité qui peut être intellectuellement réfléchie, pour définir l'intelligence pratique. Sa conception mentaliste de l'action, qui situe la détermination de l'action dans les dispositions psychiques du sujet (Friedrich, 2010; Stroumza, à paraître), va de pair avec la notion de compétence qui prétend expliquer la régularité des comportements dans l'action à partir des dispositions «fixées dans les attributs d'un individu» (Ogien, 2002, p. 115). Or, dans la perspective située qui est la nôtre, c'est la coordination qui est considérée comme à la base de cette régularité. Cette coordination n'est pas le fait de dispositions individuelles, mais peut se définir comme une mise en ordre toujours située et à revisiter au fil des contingences, soit un ajustement collectif incessant et immanent qui est de nature sociale (Ogien 2007a, 2007b).

Ainsi la conception rationaliste et mentaliste de l'action a des conséquences non négligeables pour la considération de l'action en général, et pour l'action sociale en particulier qui se définit tout particulièrement par des gestes de métier ancrés dans l'activité relationnelle et dont on constate souvent le caractère incorporé. Nous observons en effet que nombre d'activités ne permettent pas d'être réfléchies, comme par exemple l'anticipation de l'arrivée d'une crise chez un usager ou l'ajustement silencieux entre collègues. Elles nous indiquent qu'une part de la professionnalisation ne passe pas par l'investissement d'une posture réflexive. C'est cette part muette mais pourtant constitutive de la professionnalité immanente des

travailleurs sociaux qui est au fond en jeu dans notre discussion du modèle du praticien réflexif.

## Références bibliographiques

- Brichaux, Jean (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse: Erès.
- Davezies, Philippe (2006). Une affaire personnelle. In: Théry, Laurence, *Le travail intenable. Résister collectivement à l'intensification du travail*. Paris: La Découverte, pp. 138–168.
- Davezies, Philippe (1999). Eléments de psychodynamique du travail. In: *Revue Education Permanente*, 116 (3), pp. 33–46.
- D'Cruz, Heather/Gillingham, Philip/Melendez, Sebastian (2007). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. In: *British Journal of Social Work*, 37, pp. 73–90.
- Dejours, Christophe (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. In: *Education Permanente*, 116 (3), pp. 47–69.
- Dossier Partenariat formation pratique HES-S2 (2003). *Dispositif de la formation pratique – Définition*, Delémont.
- Dubreuil, Bertrand (2009). *Le professionnalisme en action sociale et médico-sociale. Des savoir-faire à reconnaître*. Paris: Dunod.
- Durand, Marc/Fillietaz, Laurent (2009). Des liens entre travail et formation: vers une nouvelle épistémologie? In: Durand, Marc/ Fillietaz, Laurent (Eds). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF, pp. 1–25.
- Ehrenberg, Alain (2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Fablet, Dominique (2007). Formation des travailleurs sociaux et analyse des pratiques professionnelles. In: *Travail social et formation: voies pour la professionnalisation. Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 17, pp. 39–49.
- Friedrich, Janette (2009a). *Savoir-faire et réflexion*. Conférence audio à la journée scientifique du réseau analyse de l'activité de la HETS consacrée à la réflexivité, 9 mars.
- Friedrich, Janette (2010). La connaissance théorique des pratiques professionnelles. Autour du lien entre action et significations expérientielles. In: Cadet, Louis/Bigot, Violaine (Ed.): *L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Friedrich, J./Mezzena, S./Seferdjeli, L./Stroumza, K.: *Règles, ajustements et sentiments d'exclusion en éducation spécialisée: analyse d'activités dans un centre de jour genevois*. Congrès La lutte contre la pauvreté et l'exclusion – le travail social en temps de crise, Genève, 2010.
- Hébrard, Pierre (2004). (dir.): *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan.
- Joas, Hans (2004). *La créativité de l'agir*. Paris: Editions du Cerf.
- Jobert, Guy (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: Altet, Marie/Paquay, Léopold/Perrenoud, Philippe (dir.): *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*. Bruxelles: De Boeck, pp. 247–260.
- Jobert, Guy (1999). L'intelligence au travail. In: Carré, Philippe/Caspar, Pierre (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Nathan, pp. 205–221.
- Jonckheere de, Claude (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: ies Editions.
- Lansiaux, Valérie (2008). Le métier d'aide médico psychologique. Comment former des professionnels dans un contexte concurrentiel? In: *Nouvelles configurations des métiers du social*.



- Travail emploi formation, cahiers de sociologie et d'économie régionale*, 8, pp. 50–59.
- Lhez, Pierrette/Millet, Dominique/Séguier, Bernard (2001). (dir.): *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*. Paris: Éditions Seli Arslan.
- Libois, Joëlle (2007a). Le corps et les émotions comme outil professionnel essentiel en travail social. In: Libois, J./ Stroumza, K.: *Analyse de l'activité en travail social*. Editions ies, pp. 23–57.
- Libois, Joëlle (2007b). *Le bachelor en travail social: quelle expertise pour quelles pratiques?* Conférence au Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professions francophones de l'intervention sociale, Namur.
- Libois, Joëlle/Stroumza, Kim (2007). (dir.): *Analyse de l'activité en travail social*. Genève: Editions ies.
- Libois, Joëlle/Mezzena, Sylvie (2007). Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux. L'exemple de la présence à l'autre. In: *Revue suisse de travail social*, 3, pp. 27–42.
- Mayen, Patrick (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In: Merhan, France/Ronveaux, Christophe/Vanhulle, Sabine (Ed.): *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 83–100.
- Mias, Christine/Lac, Michel (2007). (coor.). Travail social et formation: voies pour la professionnalisation. In: *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, 17, pp. 51–64.
- Mercier, Clément/Mathieu, Réjean (2000). Le travail social: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. In: *Nouvelles pratiques sociales*, 13 (1), pp. 15–25.
- Merhan, France/Ronveaux, Christophe/Vanhulle, Sabine (2007). (Ed.): *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- Ogien, Albert (2010). *Revenir à l'ordinaire. L'exercice de la connaissance en situation d'intervention*. Conférence du 7 mai à la Journée Savoir-faire et réflexion organisée par J. Friedrich, Ecole doctorale des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Ogien, Albert (2007a). *Les règles de la pratique sociologique*. Paris: PUF.
- Ogien, Albert (2007b). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.
- Ogien, Albert (2002). Les dispositions comme éventualités. Une conception sociologique de l'anticipation. In: Ogien, A./Chauviré, Ch. (dir.): *La Régularité. Habitude, dispositions et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Ed. de l'EHESS, Coll. « Raisons Pratiques », 13, pp. 111–134.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Pariss: ESF.
- Plan d'Etudes Bachelor, Filière de formation en Travail Social (2006). Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale HES-SO.
- Polanyi, Michel (1966/1983). *The tacite dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Quéré, Louis (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In: Barbier, J.-M. (Ed.): *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, pp. 147–170.
- Ravon, Bertrand (2008). Comment traverser les épreuves du travail social? Construction de la professionnalité et dispositifs d'analyse de la pratique. In: *Rhizome – Bulletin national santé mentale et précarité*, 33, pp. 48–51.
- Rémy, Julien/Pasquier, Sylvain (2009). Être soi peut-il être professionnel? Le cas des médiateurs sociaux. In: *Revue du MAUSS en ligne*: <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article273>, 2008, consulté le 27 juin 2009.
- Ryle, Gilbert (1949/2005). *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*. Paris: Payot.

- Sanchou, Paule (2007). Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels. In : *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 17, pp. 13–24.
- Schön, Donald. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sorel, Yvonne/Wittorski, Richard (2005). (coord.) *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Stroobants, Marcelle (1998). La production flexible des aptitudes. In : *Education permanente*, 135, pp. 11–21.
- Stroumza, Kim (2009) : *Construction d'un espace de parole à l'aide de l'analyse de l'activité dans une formation initiale en travail social*. Réseau Education Formation.
- Stroumza, Kim/Goudeaux, Annie/Friedrich, Janette (2006). *Le rapport du sujet à l'expérience comme source de la connaissance*. RIFT, Cahiers des Sciences de l'éducation, Genève : Université de Genève.
- Taylor, Charles (1995). Suivre une règle. In : *Critique*, 579/580, pp. 554–572.
- Travail social 2. La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches. (2007). *Revue Les Science de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. 40 (1).
- Travail social 1 : Intervention sociale : nouveaux défis, nouvelles réponses. (2006). *Revue Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. 39 (3).
- Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

#### Annotations

- 1 Cet article s'inscrit dans la recherche «La réflexivité dans l'activité des travailleurs sociaux : enjeux pour la professionnalisation», financée par le réseau RéSaR (<http://www.resar.ch>) / Fonds stratégiques de la HES-SO qui a démarré à l'automne 2010 pour une durée de deux ans. L'équipe est constituée de Sylvie Mezzena (requérante principale), Laurence Seferdjeli, Kim Stroumza, ainsi que de Pascal Baumgartner.
- 2 Une recherche consacrée à la réflexivité dans l'activité d'éducateurs spécialisés, financée par le réseau RéSaR (Fonds stratégiques de la HES-SO) a démarré en septembre 2010 pour une durée de deux ans. L'équipe est constituée de Sylvie Mezzena (requérante), Laurence Seferdjeli, Kim Stroumza et Pascal Baumgartner.