

Nouvelles pratiques sociales



La connaissance pratique : un enjeu

Jean-Pierre Deslauriers and Yves Hurtubise

Volume 10, Number 2, Fall 1997

L'organisation du travail dans le réseau de la santé et des services sociaux

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/301410ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/301410ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université du Québec

ISSN

0843-4468 (print)

1703-9312 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deslauriers, J.-P. & Hurtubise, Y. (1997). La connaissance pratique : un enjeu. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(2), 145–158. <https://doi.org/10.7202/301410ar>

Article abstract

Les recherches portant sur la pratique professionnelle ont démontré un écart constant entre l'action des praticiens et la théorie qu'ils utilisent pour justifier leur pratique. À ce sujet, les auteurs de cet article prétendent que l'épistémologie des chercheurs les empêchent habituellement de saisir l'originalité des connaissances produites par les praticiens. Cependant, ceux qui essaient d'identifier les éléments de cette connaissance pratique ignorent souvent les rapports sociaux qui influencent la pratique professionnelle contemporaine. Dans l'optique de la démocratisation des milieux de travail, les auteurs estiment que la mise à nu de cette connaissance pratique peut contribuer à l'amélioration de l'efficacité professionnelle mais qu'elle peut aussi être détournée au profit de la gestion de l'organisation.



La connaissance pratique : un enjeu¹

Jean-Pierre DESLAURIERS
Département de travail social
Université du Québec à Hull

Yves HURTUBISE
École de service social
Université Laval

Les recherches portant sur la pratique professionnelle ont démontré un écart constant entre l'action des praticiens et la théorie qu'ils utilisent pour justifier leur pratique. À ce sujet, les auteurs de cet article prétendent que l'épistémologie des chercheurs les empêchent habituellement de saisir l'originalité des connaissances produites par les praticiens. Cependant, ceux qui essaient d'identifier les éléments de cette connaissance pratique ignorent souvent les rapports sociaux qui influencent la pratique professionnelle contemporaine. Dans l'optique de la démocratisation des milieux de travail, les auteurs estiment que la mise à nu de cette connaissance pratique peut contribuer à l'amélioration de l'efficacité professionnelle mais qu'elle peut aussi être détournée au profit de la gestion de l'organisation.

1. Les auteurs de cet article remercient les collègues qui ont bien voulu leur faire part de leurs commentaires : Benoît Charbonneau, Jean-Marc Meunier, Pierre Racine et Marc Sarazin. Bien entendu, selon la formule d'usage, les faiblesses qui subsistent dans cet article incombent aux auteurs.

INTRODUCTION

L'étude de la pratique professionnelle pose un défi à la recherche scientifique. Alliage étonnant d'idées et d'actions, teinté par la personnalité du praticien et coloré par l'expérience, la pratique est un objet de recherche qui se glisse entre les mailles des typologies et des classifications habituelles. Kurt Lewin ne disait-il pas : « Il n'y rien de plus pratique qu'une bonne théorie » ? Rien de plus vrai, mais à la condition expresse que la théorie s'applique dans l'action, ce qui n'est pas toujours aussi vrai qu'on le prétend.

La question de la distance entre la théorie et la pratique professionnelle connaît un regain d'intérêt. Depuis plusieurs années, des chercheurs américains poursuivent des recherches sur le développement professionnel des praticiens, leur style d'apprentissage et leur base théorique (Argyris, Putman et Smith, 1985 ; Argyris et Schön, 1978 et 1974), sans oublier la contribution de Schön (1994) à l'analyse des politiques sociales et de l'action communautaire. De plus, certains de leurs travaux commencent à être traduits (Schön, 1996 et 1994b). Plus près de nous, Yves Saint-Arnaud (1995 et 1992) a présenté une synthèse intéressante des résultats de ces chercheurs ; de son côté, Pierre Racine a repris ces idées et les a appliquées au travail social (1996, 1992 et 1991). Ces différents auteurs partent du même constat, à savoir qu'une distance, voire un fossé, sépare le monde de la pratique et celui de la théorie. Dans la même foulée, la revue *Nouvelles pratiques sociales* (Deslauriers et Pilon, 1994) a publié un dossier portant sur la contribution de la recherche au renouvellement des pratiques sociales.

Les auteurs du présent article poursuivent une recherche sur le perfectionnement des organisateurs communautaires, plus précisément, sur le type de connaissances requis par la pratique sociale (1995 et 1994). Leurs remarques sur la pratique proviennent des observations effectuées dans une recherche en cours². La thèse de cet article se résume en deux points : d'abord, non seulement l'appareil scientifique ne produit pas habituellement les connaissances utiles pour la pratique, mais il marginalise même celles qui en proviennent ; ensuite, la production de connaissances adaptées à la pratique représente un enjeu selon qu'elles seront mises à contribution pour améliorer l'efficacité professionnelle ou détournées au profit de la gestion de l'organisation.

2. Ces observations proviennent d'une recherche subventionnée dans le cadre du doctorat en service social de l'Université Laval et intitulée « Formation et perfectionnement en organisation communautaire ». Elles sont tirées d'entrevues faites avec huit organisateurs communautaires comptant en moyenne une dizaine d'années d'expérience. Ils étaient répartis en nombre égal dans la région de Québec et dans la région de l'Outaouais et autant de femmes que d'hommes ont été interviewés. Les entrevues ont été réalisées aux mois d'avril et mai 1994.

LES PRATICIENS ET LEUR STYLE D'APPRENTISSAGE

On déplore souvent que les professionnels ne s'intéressent pas assez à la recherche ou n'en font pas eux-mêmes. Prenant l'exemple des travailleurs sociaux américains, Kirk avance ce qui suit :

[...] ils professent une haute estime pour la recherche mais n'aiment pas l'étudier ; ils n'utilisent guère les études axées sur elle dans leur travail ou pour l'amélioration de leurs connaissances instrumentales ; leurs lectures au niveau de leur travail ne s'orientent pas en ce sens ; ils n'effectueront vraisemblablement pas de recherche une fois leurs études sanctionnées, et il leur est très difficile de les accepter si leur conclusions sont négatives. (Kirk, 1984 : 19)

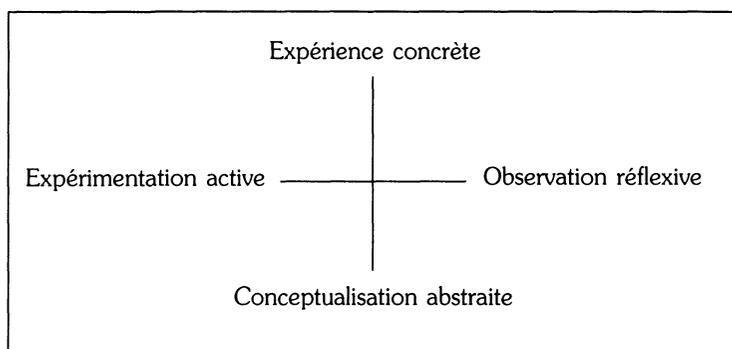
Ces remarques s'appliquent en grande partie au contexte nord-américain, mais elles exigent l'application d'un bémol en ce qui concerne le contexte québécois. Toute proportion gardée, le taux de pénétration de revues telles que *Service social* ou *Nouvelles pratiques sociales* dans le milieu québécois des services sociaux nous porte à croire que le désintérêt des praticiens à l'endroit de la théorie et de la recherche n'est pas aussi grand que Kirk le prétend.

Quoi qu'il en soit, l'hésitation devant la recherche et la théorie est le fait de professionnels aussi différents que les enseignants (Richardson, 1994), les infirmières, les psychologues, les médecins et les avocats. Par exemple, une enquête faite par l'American Psychological Association, au milieu des années 1980, est arrivée à la conclusion qu'à peine 10 % des psychologues avaient accès à la recherche pour fonder leur pratique : « pendant que ces études se multiplient, faisant l'objet de centaines de thèses de doctorat à chaque année, les systèmes d'activités professionnelles évoluent selon leurs propres règles en utilisant très peu les produits de l'activité scientifique » (Saint-Arnaud, 1992 : 30).

Le développement des connaissances sur les styles d'apprentissage nous aide à éclaircir ce paradoxe. En effet, s'il est un truisme d'affirmer que tout le monde peut apprendre, nous commençons à nous rendre compte qu'il y a plusieurs manières de le faire et que chacune s'enracine dans une façon particulière d'aborder la réalité. Dans une étude célèbre, David A. Kolb (1984) a relevé différents types d'apprentissage et les a classés selon deux axes qui se croisent perpendiculairement (voir le tableau 1).

Sur le plan horizontal, Kolb a identifié deux pôles d'un processus d'apprentissage allant de l'expérimentation active (vérification des idées dans des situations inédites) à l'observation réflexive (collecte de données pour comprendre une situation particulière). Sur le plan vertical, et recoupant ce premier continuum, se retrouve un autre axe dont les deux pôles sont le goût

TABLEAU 1
Les apprentissages



Source : Kolb (1984 : 42).

pour l'expérience concrète (besoin de se sentir engagé, de faire face à un problème réel important pour soi-même) et la conceptualisation abstraite (besoin de trouver le principe général sous-jacent). De plus, à chacun de ces styles correspond un type de connaissance. Les travailleurs sociaux se retrouvent habituellement avec d'autres professions sociales orientées vers l'action, l'expérience et l'expérimentation, dans la cellule supérieure gauche. Ils témoignent ainsi d'une façon particulière d'apprendre et de pratiquer que d'aucuns qualifient de comportement adaptateur :

Sa principale ressource [celle du praticien] consiste en ses aptitudes particulières pour l'exécution et la réalisation. Il aime mener à terme des projets complexes impliquant la participation de plusieurs personnes. On l'appelle adaptateur parce qu'il excelle dans les situations qui exigent des décisions rapides, des adaptations sur le champ et l'improvisation de performances commandées par ces circonstances particulières. Il subordonne les idées et les plans aux personnes. Il tend à solutionner les problèmes de façon empirique (par tâtonnement intuitif) plutôt que de façon rationnelle et systématique. Il est sensible aux opinions et aux réactions des autres et en tient souvent plus compte que de ses propres compétences et connaissances. (Gauthier et Poulin, 1983 : 52-53)

Évidemment, il s'agit là d'un type pur mais dans lequel on reconnaîtra sans difficultés plusieurs caractéristiques des travailleurs sociaux. En effet, placés devant un problème ou une situation inédite, ils ont tendance à recourir aux avis de leurs collègues et de leur superviseurs plutôt qu'aux résultats de la recherche (Kirk, 1984, 21). Pour eux, les contacts avec les pairs offrent une occasion d'apprendre. En prenant appui sur leur entourage, les praticiens développent un style d'acquisition des connaissances semblable à celui des autodidactes :

The learning activities of successful self-directed learners are placed within a social context, and other people are cited as the most important learning resources. Peers and fellow learners provide information, serve as skill models, and act as reinforcers of learning and as counselors at times of crisis. Successful self-directed learners appear to be highly aware of context in the sense they place their learning within a social setting in which the advice, information, and skill modeling provided by others are crucial conditions for successful learning. (Brookfield, 1985 : 9)

Une fois lancé dans la pratique, le praticien doit se doter d'une sorte de gyroscope intérieur lui permettant de s'orienter à travers des théories et des modèles d'intervention lancés sur le marché des connaissances ; au cours des ans, il devra aussi renouveler sa pratique pour résoudre les nouveaux problèmes sociaux qui surgiront. Dès lors, le praticien doit trouver dans les bases de sa formation professionnelle les principes directeurs lui permettant de s'adapter et d'évoluer. Cependant, cette adaptation continue, même réussie, renferme quand même un paradoxe intéressant.

Après quelques années de pratique professionnelle, après avoir expérimenté les modèles d'intervention qui leur ont été enseignés à l'université, les praticiens commencent à développer leur propre modèle, ce dont ils ne sont pas toujours conscients, et un écart commence à se creuser entre les deux. Les modèles enseignés servent de référence et sont utilisés dans le discours, mais les modèles issus de la pratique sont les véritables modèles opérationnels. Saint-Arnaud (1992 : 53) le présente comme la loi d'Argyris et Schön : « Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. »

Cet écart explique le drame que vivent maints praticiens sociaux. D'une part, lorsque questionnés sur leur pratique, ils l'appuient sur une théorie qui fonde officiellement leur action et qu'ils prétendent appliquer (*espoused theory*). Dans les faits, lorsqu'ils reprendront le collier le lundi matin, ils recourront aux trucs de bricoleur qui leur servent le mieux (*theories in use*). La raison est que le praticien doit développer une connaissance qu'il n'avait pas au point de départ de sa pratique professionnelle, soit la connaissance de type Delta.

LA CONNAISSANCE DE TYPE DELTA

Les auteurs qui se sont penchés sur la question de la connaissance ont produit de multiples typologies pour la décrire. Cependant, pour les besoins de cet article, nous retiendrons la classification suggérée par Fritz Machlup (1980) et reprise par Gilles Paquet (1991) qui a utilisé des lettres grecques pour désigner les différentes catégories :

- la connaissance Alpha : cette catégorie renferme les connaissances se rapportant aux valeurs, à la culture, au sens de l'existence individuelle et sociale, aux buts et finalités de la société. C'est le magma où iront puiser les sciences sociales ;
- la connaissance Bêta : ce terme désigne les connaissances scientifiques produites par les sciences exactes et qui ont pour objet d'étude les phénomènes naturels ;
- la connaissance Gamma : c'est le domaine des sciences sociales, ou des connaissances socioscientifiques, qui empruntent à la fois au premier type en ce qui concerne la finalité de la société et au second, pour ce qui touche à la méthodologie de recherche.

Cette classification n'épuise, cependant, pas le domaine des connaissances : en effet, génération après génération, les praticiens ne se reconnaissent pas dans les connaissances dites « socioscientifiques », même s'ils leur accordent de l'importance. À partir de cette constatation, le professeur Paquet en a déduit que si cet inconfort persistait, c'est qu'il existait un autre type de connaissances plus adapté à la pratique professionnelle. Lors d'un colloque réunissant des chercheurs français, québécois et canadiens, les participants ont défini ainsi la connaissance de type Delta :

La connaissance de type Delta est une capacité à intervenir, une compétence qu'une personne crée et acquiert en agissant dans et sur un système complexe (informationnel, relationnel) avec prise d'initiative, marges de liberté et nécessité de faire des choix dont les conséquences ne sont pas pour elle entièrement visibles.

Par construction, cette compétence est donc peu transférable d'une personne à une autre, mais davantage transférable par un individu d'une « situation » à une autre.

C'est une compétence en quelque sorte personnalisée et personnelle, co-produite par l'individu et le système dans lequel il est placé. (Gélinier, 1991 : 155³)

Les connaissances de type Delta ont d'abord été appliquées au domaine de l'administration, mais cette catégorie de connaissances nous semble tout aussi pertinente à la pratique sociale au sens large. Évidemment, ce type de connaissances ne vise pas l'élaboration de théories universelles ni de modèles théoriques ayant une capacité de généralisation : « C'est une connaissance, non déduite de la théorie générale, qui émerge de la réflexion en action, et qui sous-tend les compétences pour l'action, lesquelles sont essentielles pour toutes les activités focalisées sur des buts temporels. » (Gélinier, 1991 : 104)

3. Octave GÉLINIER attribue la formulation de cette définition à Pierre Leboulleux, directeur général d'une entreprise française.

S'apparentant au métier, ce type de connaissances se retrouve dans la pratique professionnelle. En effet, le praticien efficace n'est pas celui qui professe une théorie particulière ni celui qui applique à la lettre un modèle précis d'intervention : cette spécialisation s'avère vite inefficace dans la pratique du travail social, surtout dans le secteur public. Au contraire, le praticien qui obtient de bons résultats est celui qui puise dans son expérience et ses connaissances, comme dans un coffre à outils, pour « [...] trouver des solutions pour l'action dans une configuration inédite de circonstances et de buts » (Gélinier, 1991 : 105).

La connaissance théorique et abstraite a de la difficulté à reconnaître la valeur de la connaissance pratique et concrète, tirée de l'expérience. En effet, la connaissance théorique vise la généralisation et l'abstraction ; elle entend servir de point de référence pour arbitrer les controverses entre les éléments plus « locaux » (folklore, tradition orale, pratique, vie quotidienne). Pour sa part, la connaissance pratique est plus humble et plus discrète ; elle ne prétend pas s'élever au-delà des circonstances qui ont suscité son apparition ni s'appliquer partout dans n'importe quelle circonstance. Elle se fait snober par la connaissance théorique qui renie ses origines et méprise son ancêtre, sinon sa cousine, la connaissance pratique, celle qui n'a pu sortir du rang ! Par contre, ce snobisme nous semble cacher un soupçon d'envie : la connaissance abstraite jalouse parfois l'efficacité pratique de la connaissance concrète. Comme l'exprimait Roland Charbonneau⁴ dans une formule choc dont il avait le secret, il y a le haut savoir cognitif mais aussi le haut savoir-faire du quotidien (Charbonneau, 1979 : 353-354).

LA MARGINALISATION DE LA CONNAISSANCE DE TYPE DELTA

Trop souvent, l'univers de la formation et celui de la pratique s'ignorent, même à l'université : « Les valeurs de l'univers académique semblent être la logique du discours et de la continuité ; les valeurs et l'univers professionnel semblent être l'efficacité de l'action et l'idiosyncrasie. » (Saint-Arnaud, 1992 : 16) Même dans les écoles ou départements de formation professionnelle (psychologie, santé, service social, relations industrielles, administration), la connaissance de type Delta n'occupe pas toujours la place à laquelle on s'attend : en effet, par leur objet d'études, ces unités de formation devraient entretenir avec le milieu des liens étroits et une collaboration soutenue. Or,

4. Roland Charbonneau était professeur en sciences sociales à l'Université du Québec à Chicoutimi et il est décédé en juillet 1986. À quelques années de distance, il nous semble qu'il était un adepte de la connaissance de type Delta avant la lettre.

tel n'est pas toujours le cas : l'université demeure encore largement tributaire du système de connaissance socioscientifique et la recherche théorique prend souvent le pas sur la réflexion axée sur l'intervention et la pratique.

La nature a horreur du vide, c'est bien connu, et en économie capitaliste, un besoin ne reste pas longtemps insatisfait s'il y a moyen d'y répondre en faisant de l'argent ! On ne s'étonnera pas de la prolifération des bureaux de consultants qui tentent de répondre aux besoins de formation des organisations. Ces bureaux sont parfois plus intéressés par l'argent vite fait que par la pédagogie et la formation de qualité, mais il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux ont développé des programmes de formation pouvant rivaliser avec ceux des bonnes institutions universitaires. Les universités, qui faisaient la fine bouche devant ces bureaux, pourraient peut-être bien s'en inspirer. En dépit des critiques qu'on peut leur adresser, ils offrent beaucoup d'avantages à leurs clients, comme le souligne Paquet (1991 : 67-68) à propos de la gestion des entreprises :

Ce défi posé aux producteurs traditionnels est là pour de bon : les fournisseurs non conventionnels ont mis au point une formule de programmes particulièrement réussie, combinant la formation spécialisée, les compétences pratiques et les connaissances théoriques ; ils s'adaptent plus facilement au changement que les institutions traditionnelles et ont davantage de souplesse dans la gestion de leurs ressources humaines ; leurs produits coûtent moins cher au client et sont plus à jour et mieux adaptés aux besoins que ne le sont les produits traditionnels ; ils aident les organisations à acquérir les nouvelles compétences requises pour la gestion en une époque de turbulence.

Dans les établissements de services publics, on note, depuis une dizaine d'années, la croissance notable de ce genre de bureaux. Dans la foulée de la sous-traitance, le ministère des Affaires sociales élabore les orientations, fixe les objectifs et confie à une firme de consultants la tâche d'élaborer des programmes de formation dans le réseau. Dans le secteur privé, l'Institut de la Gestalt de même que le Centre de formation pour les conseillers matrimoniaux ont perfectionné bon nombre de travailleurs sociaux. La force de ces bureaux, firmes et instituts, est précisément d'offrir des connaissances axées sur la pratique quotidienne : ils ne recherchent pas nécessairement les grandes percées théoriques, quoiqu'elles ne soient pas exclues, mais visent surtout l'augmentation de l'efficacité concrète des employés de ces organisations.

Tous ces bureaux ne développent pas une connaissance de type Delta, au sens où ce terme est ici employé : ce sont souvent des programmes de formation sur mesure, commandés par les gestionnaires et imposés aux employés sans égard à leur expérience. La connaissance pratique n'est pas marginalisée seulement à l'université : en dépit de leurs prétentions, les bureaux de consultants peuvent s'avérer très rigides et insensibles aux besoins

des praticiens. La variable critique, celle qui caractérise un programme de formation favorable à l'émergence de la connaissance Delta, est l'importance accordée par l'organisation à l'expérience des praticiens, à leur pouvoir et à leur autonomie.

LES CONNAISSANCES DE TYPE DELTA ET LE TAYLORISME

On a vu plus tôt que les praticiens se justifient par un discours X, mais fondent leur pratique sur une connaissance Y. Après avoir pris note de cette contradiction, les chercheurs américains précités ont poussé leur raisonnement plus loin et ont même prétendu pouvoir atténuer cette distorsion : de leur point de vue, il est possible pour les praticiens de devenir conscients de la théorie qu'ils utilisent dans l'action et de la développer pour leur propre profit (Schön, 1996 et 1994). Par exemple, Saint-Arnaud (1992)⁵ a développé un modèle devant aider le praticien qui le voudrait à analyser son style personnel d'intervention et à identifier la théorie qui sous-tend son action. Cette prise de position soulève cependant quelques questions sur sa faisabilité.

Est-il besoin de rappeler la caractéristique commune à la majorité des professionnels contemporains : la plupart du temps, ils sont à l'emploi d'organisations qui encadrent et guident en grande partie leur conduite professionnelle. Il s'ensuit donc que sans être dépourvus de marge de manœuvre, ils ne sont pas moins l'objet de contrôles plus ou moins stricts, selon les organisations auxquelles ils appartiennent, et peu y échappent. À notre avis, ces chercheurs négligent les relations de pouvoir qui prévalent dans les organisations : la recherche de la théorie de l'action par les praticiens ne peut être dissociée de la recherche d'une plus grande efficacité que l'organisation veut soutirer de ses employés. De ce point de vue, elle s'apparente de loin au taylorisme et à l'organisation scientifique du travail.

Avant de se traduire dans une chaîne de montage, l'idée de base de Frederick W. Taylor était d'identifier le savoir caché de l'ouvrier, celui qui lui permettait de tricher l'employeur sur ses capacités et ses connaissances. Pour trouver une issue à la lutte incessante qui opposait l'ouvrier détenteur de connaissances à l'employeur qui voulait les utiliser pour accroître sa productivité, Taylor proposa de décomposer le travail en opérations simples et de les recomposer ensuite en retenant celles considérées les plus efficaces. En fait, l'objectif de Taylor était de mettre à nu le savoir ouvrier et de l'utiliser en vue d'une plus grande efficacité et d'un plus grand profit.

5. Voir aussi LHOTELLIER et SAINT-ARNAUD, 1994.

Dans le domaine de la pratique professionnelle, il est difficile de réduire le travail en étapes simples et contrôlables à moins que l'employé n'y mette du sien et ne se dévoile⁶. Idéalement, le praticien qui part à la recherche de sa théorie de l'action devrait en être le premier bénéficiaire : il deviendrait alors le dépositaire de ce nouveau savoir qui réconcilierait théorie de l'action et théorie professée. Toutefois, c'est sans prendre en considération les rapports de pouvoir dans l'organisation. D'ailleurs, les chercheurs américains précités ne s'y sont pas trompés : les clients qu'ils ont retenus pour répandre leurs idées ont d'abord été les consultants, les chercheurs, les cadres des organisations éclairées (Argyris et Schön, 1974 [1992] : xiv-xvi).

De fait, vu de l'autre bout de la lorgnette, le savoir de type Delta est peut-être pour le professionnel contemporain l'équivalent du savoir ouvrier du siècle passé. La distance entre la théorie professée et la théorie pratiquée n'est pas accidentelle : elle représente à la fois un lieu de résistance et de création, comme le sabotage a pu le représenter pendant un temps dans la culture ouvrière. C'est la raison pour laquelle les professionnels ne sont pas tous prêts à décrire spontanément la théorie qu'ils pratiquent, car elle est, pour eux, un refuge et un lieu d'autonomie, là où se déploie l'initiative invisible de l'exécutant (Bourdet, 1970 : 144). De ce point de vue, l'idée de vouloir à tout prix identifier les théories pratiquées dans le but d'atteindre une plus grande efficacité professionnelle risque de se réduire à la recherche d'une plus grande efficacité organisationnelle : en effet, il serait étonnant que l'organisation laisse son employé poursuivre isolément une recherche d'efficacité sans qu'elle en retire un avantage. De son côté, le praticien ne s'oppose pas à l'efficacité comme telle, mais bien à sa conception technocratique.

Le praticien social occupe une place bâtarde dans l'organisation du travail. D'une part, il est employé dans une organisation bureaucratique et hiérarchisée, comme le sont la plupart des organisations actuelles. D'autre part, il est détenteur d'une connaissance colorée par sa personnalité, ses expériences, ses valeurs et qu'il est le seul à pouvoir faire fructifier, soit la connaissance de type Delta telle qu'elle a été définie précédemment. Il est donc embauché parce qu'il détient un savoir d'intervention qu'il doit développer pour s'adapter aux nouvelles conditions sociales ; cependant, pour ce faire, l'organisation doit lui laisser une marge de manœuvre.

6 Il nous semble que le développement des systèmes experts, qui se présentent comme des systèmes d'aide à la décision, va dans le sens de la réduction de l'exercice du jugement professionnel et de son remplacement par une procédure informatisée. On note plusieurs tentatives d'introduire l'informatique et le système expert dans les pratiques sociales au Québec, notamment depuis une dizaine d'années. Voir LALANDE-GENDREAU et TURGEON-KRAWCZUK (1986), LALANDE-GENDREAU (1987), AJENSTAT *et al.* (1989), BÉLIVEAU *et al.* (1992) et POULIN *et al.* (1992).

Par conséquent, il existe une tension entre le mandat institutionnel de l'organisation bureaucratique, qui doit à la fois gérer ses employés, fournir des services au public et rendre des comptes à l'État, et la nécessaire autonomie professionnelle. Les organisateurs communautaires connaissent cet écartèlement. Comme toute organisation, celle des services sociaux est traversée par des légitimités différentes, voire parfois contradictoires : on relève la légitimité des élus, celle des cadres administratifs, des professionnels, des leaders de la communauté et celle du syndicalisme qui commence à réfléchir sur l'autonomie professionnelle (Hurtubise, 1994 ; Goudet, 1989).

Le praticien navigue donc entre deux écueils : celui de la soumission à l'organisation où la marge d'initiative est restreinte, et le modèle des professions libérales et de leur totale indépendance. Par contre, il n'est pas possible pour l'organisation de réduire cette tension en recourant à un taylorisme déshumanisant ni pour le praticien de l'éviter en imaginant une pratique professionnelle copiée sur les professions libérales, pratique qui ne se rencontre plus guère dans notre société d'ailleurs. Par contre, la démocratisation des milieux de travail demeure un objectif toujours d'actualité (Langlois, 1993 ; Vaillancourt, 1993).

La nouvelle orientation que le Conseil québécois de la recherche sociale entend imprimer à la recherche représente une occasion de démocratisation. En effet, le Conseil a imposé aux universités un partenariat avec les milieux de la pratique : pas de partenariat, pas de subvention de recherche. Résultat : les chercheurs se sont rapprochés du milieu de la pratique et ont réorienté leur intérêt de recherche vers des sujets plus concrets. Quoique parfois opportuniste, cette collaboration peut déboucher sur une plus grande interaction entre l'univers des chercheurs et celui des praticiens ainsi que sur la production de connaissances utiles pour les praticiens. Pour l'instant, les chercheurs rejoignent les praticiens par gestionnaires interposés : ils établissent des protocoles de recherche et concluent des ententes avec les gestionnaires qui les imposent ensuite aux praticiens. Cependant, lorsque la situation se présente, les praticiens pourraient demander à être associés plus étroitement aux discussions : ils pourraient ainsi influencer l'objet de recherche, le déroulement des travaux et le résultat recherché. Surtout, ils pourraient négocier l'échange de la connaissance qu'ils possèdent contre celle qu'ils recherchent.

CONCLUSION

Pour conclure, il apparaît que loin d'être gratuites et innocentes, la production, la possession et la diffusion de la connaissance de type Delta représentent un enjeu dans l'organisation du travail : elles ne peuvent faire

abstraction de la question du pouvoir et des rapports sociaux (Racine, 1988). L'autonomie professionnelle, le développement de ses connaissances et de la pratique, voilà les grandes questions qui se posent aux praticiens des services sociaux actuellement (Bernard, Doré et Langlois, 1991). La production et l'utilisation de connaissances de type Delta passent donc par l'influence des intervenants sur l'orientation des lieux de production de services.

À l'avenir, il n'est pas dit que les établissements universitaires se montreront toujours aussi réticents à explorer des secteurs où les connaissances de type Delta occupent une place importante, tels que l'éducation des adultes, l'éducation permanente et le perfectionnement professionnel. Évidemment, en vertu de sa tradition épistémologique et scientifique, l'université demeure méfiante mais la nécessité de s'adapter aux besoins de nouvelles clientèles peut avoir raison de cette méfiance. Les exigences du nouveau contexte pourraient faire en sorte que les programmes de formation contiennent une plus grande part de connaissances de type Delta. Enfin, qui vivra verra !

Bibliographie

- AJENSTAT, J., FRENETTE, M. et A. SAINT-PIERRE (1989). « Système expert d'aide à l'intervenant social », *Service social*, vol. 38, n^{os} 2-3, 297-317.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et D. SMITH (1985). *Action Science : Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARGYRIS C. et D. SCHÖN (1978). *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading (Mass.), Addison Wesley.
- ARGYRIS, C. et D. SCHÖN (1974). « Introduction to the Classic Paperback [1992] », *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, xi-xxvi.
- BÉLIVEAU, G., POULIN, M. et G. BEAUDOIN (1992). « L'implantation d'un système informatisé des dossiers de service social en milieu hospitalier », *Service social*, vol. 41, n^o 1, 104-126.
- BERNARD, L., DORÉ, J.-M. et P. LANGLOIS (1991). « Professionnalisme, affirmation et dissidence en protection de la jeunesse », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 4, n^o 2, automne, 159-162.
- BOURDET, Y. (1970). *La délivrance de Prométhée. Pour une théorie politique de l'auto-gestion*, Paris, Anthropos.
- BROOKFIELD, S. (1985). « Self-Directed Learning : A Critical Review of Research », dans BROOKFIELD, S., *Self-Directed Learning : From Theory to Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 5-17.
- CHARBONNEAU, R. (1979). « Éléments de synthèse », dans LÉVESQUE, B., *Animation sociale, entreprises communautaires et coopératives*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 353-354.

- DESLAURIERS, J.-P. et Y. HURTUBISE (1995). « Apprendre dans l'action : le perfectionnement des organisateurs communautaires », Communication présentée au colloque du Regroupement des unités de formation universitaire du Québec, 63^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, 25 mai, 19 pages.
- DESLAURIERS, J.-P. et J.-M. PILON (sous la direction de) [1994]. « La recherche sociale et le renouvellement des pratiques », Dossier, *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, automne, 29-154.
- GAUTHIER, L. et N. POULIN (1983). *Savoir apprendre*, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- GÉLINIER, O. (1991). « Nouvelles responsabilités pour l'entreprise formatrice », dans PAQUET, G. et O. GÉLINIER, *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*, Paris, Economica, 103-121.
- GILLES, W. et G. PAQUET (1991). « La connaissance de type Delta », dans PAQUET, G. et O. GÉLINIER (sous la direction de), *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*, Paris, Economica, 19-37.
- GOUDET, B. (1989). « La fonction de médiation des travailleurs sociaux engagés dans des actions collectives et ses médiations », dans BLANC, B. (sous la direction de), *Actions collectives et travail social*, tome 2, « Processus d'action et évaluation », Paris, Les Éditions ESF, 25-45.
- HURTUBISE, Y. (1994). « Autonomie professionnelle, marge de manœuvre et organisation communautaire en CLSC », dans FAVREAU, L., LACHAPPELLE, R. et L. CHAGNON (sous la direction de), *Pratiques d'action communautaire en CLSC : acquis et défis d'aujourd'hui*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 99-107.
- HURTUBISE Y. et J.-P. DESLAURIERS (1994). « Perfectionnement des intervenantes et intervenants en CLSC », dans MERCIER, C., GENDREAU, C., DOSTIE, J.-A. et L. FONTAINE (sous la direction de), *Au cœur des changements sociaux : les communautés et leurs pouvoirs*, Regroupement des intervenantes et intervenants en action communautaire en CLSC et en centre de santé, Sherbrooke, 311-325.
- KIRK, S.A. (1984). « Comprendre le mode d'utilisation de la recherche en service social », dans RUBIN, A. et A. ROSENBLATT (sous la direction de), *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 7-33.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- LALANDE-GENDREAU, C. (1987). « Philosophie d'informatisation et pratique sociale », *Service social*, vol. 36, n° 1, 111-118.
- LALANDE-GENDREAU, C. et F. TURGEON-KRAWCZUK (1986). « L'informatique en service social : une application à la pratique professionnelle en milieu médical », *Intervention*, n° 73, février, 37-50.
- LANGLOIS, P. (1993). « Révolution Harvey en protection de la jeunesse : quand la gestion parle au nom de la profession », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 2, automne, 155-159.
- LHOTELLIER, A. et Y. SAINT-ARNAUD (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, 93-111.

- MACHLUP, F. (1980). *Knowledge : Its Creation, Distribution, and Economic System*, Princeton, Princeton University Press, vol. 1.
- PAQUET, G. (1991). « Deux crises en management : formation et recherche », dans PAQUET, G. et O. GÉLINIER (sous la direction de), *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*, Paris, Economica, 59-73.
- POULIN, M., BEAUDOIN, A. et F. TURGEON-KRAWCZUK (1992). « État des connaissances à l'origine de l'utilisation du logiciel " Vie familiale " et impact de la maladie : attitudes et motivation de la clientèle et préoccupations des professionnels », *Service social*, vol. 41, n° 3, 105-124.
- RACINE, P. (1996). « La rationalité des pratiques comme voie de construction d'une cohérence théorique », dans RAFIE, M. (avec la collaboration de François BLANCHARD), *Les sciences humaines : état des lieux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 157-170.
- RACINE, P. (1992). « Analyse de thèmes dans les théories de l'action d'étudiants en formation à l'intervention sociale », dans *Actes du colloque du Regroupement des unités de formation universitaire en travail social*, Montréal, 37-57.
- RACINE, P. (1991). « L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale », *Service social*, vol. 40, n° 2, 7-25.
- RACINE, P. (1988). « Gestion professionnelle et gestion technocratique des services sociaux », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 19, n° 59, 127-135.
- RICHARDSON, V. (1994). « Conducting Research on Practice », *Educational Researcher*, vol. 23, n° 5, juin-juillet, 5-10.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A. (1996). *Le tournant réflexif* (Traduction de *Educating the Reflective Practitioner*, 1987), Montréal, Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1994a). *Frame Reflection : Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, New York, Basic.
- SCHÖN, D.A. (1994b). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans un agir professionnel* (Traduction de *How Professionals Think in Action*, 1983), Montréal, Éditions Logiques.
- VAILLANCOURT, Y. (1993). « Trois thèses concernant le renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 1, printemps, 1-14.