



## La pensée critique du point de vue du travail social

Apprendre sans penser est inutile mais  
penser sans apprendre est dangereux.

Confucius

Ina Motoi

---

### Résumé

Français / English

Cet article montre comment nous enseignons aux futurs travailleurs sociaux la pensée critique au Québec afin de penser ainsi l'intervention sociale par eux-mêmes. À cette fin, des dimensions de la pensée critique sont appréhendées du point de vue du travail social, pour ensuite, identifier quelques perspectives critiques enseignées. Pour conclure, le développement de la pensée critique se trouve abordé en tant que fondement de ce champ disciplinaire.

This article looks at how we teach critical thinking to future social workers in Quebec and in this way to think their social intervention by themselves. To accomplish this objective, critical thinking is first explained from the point of view of social work. Then, a few critical perspectives as taught in this discipline are identified. The article concludes with a discussion about the development of critical thinking as a foundation for this disciplinary field.

---

### Entrées d'index

**Mots clés :** enseignement, intervention sociale, pensée critique, subjectivation, autonomie professionnelle, émancipation

**Key words:** teaching, social intervention, critical thinking, subjectivation, professional autonomy, emancipation

---

## Texte intégral

Cette mise en garde, vieille de deux mille cinq cents ans, relie deux activités intérieures, apprendre et penser. Elle propage ainsi un espace de réflexion qui pose en son centre leur mise ou non en relation, ce qui nous interpelle en tant qu'humains et en tant qu'intervenants sociaux. Comment apprendre en pensant à ce que l'on apprend ? Comment penser en apprenant ce qu'on en pense ? Par ailleurs, en tant qu'enseignants en travail social, nous savons que ce rapport entre apprendre et penser est essentiel puisque nous constatons l'impact de sa présence ou de son absence sur le développement, autant professionnel qu'humain, des étudiants et du nôtre.

Ces questions, posées *plus haut*, ouvrent l'espace de réflexion intérieur de l'être humain, mais aussi un espace de réflexion extérieur où opèrent l'enseignement et l'intervention sociale. Notre rôle en tant que formateurs est-il de mettre ces deux réflexions, intérieure et extérieure, en rapport l'une avec l'autre ? Ne plus viser seulement à inculquer à l'étudiant comment intégrer ou reproduire un contenu qui est déjà déterminé ou prescrit idéologiquement, mais plutôt lui apprendre à développer autant sa capacité de réflexion (habiletés cognitives) que l'acte de réfléchir de façon critique et autonome ? Ce type de pensée qui œuvre à ce rapport entre penser et apprendre.

Cet article présentera comment nous enseignons aux futurs travailleurs sociaux la pensée critique au Québec et ainsi à penser par eux-mêmes. Pour cela, j'essayerai tout d'abord de comprendre ce qu'est la pensée critique du point de vue du travail social, pour ensuite, identifier quelques perspectives critiques enseignées. Pour conclure, j'aborderai le développement de la pensée critique en tant que fondement de ce champ disciplinaire.

### La pensée critique

Dans les descriptions des cours, on parle souvent d'esprit critique, d'analyse critique, de réflexion critique. Comment cette dimension critique est-elle représentée et définie en travail social ? Pourquoi penser critiqueusement ? Par quoi commencer, pris comme nous le sommes, dans le foisonnement des actions et des institutions, des enjeux et des désignations, des approches et des perspectives ?

Curie (2003) compare le travail social au travail de Sisyphe qui entreprend un ouvrage qui ne finit jamais. En ce sens, on peut dire que la pensée critique en travail social n'est jamais construite une fois pour toutes. Elle est toujours en tension vers une finalité, dans une démarche à repositionner et à actualiser pour rester pertinente. Elle se met ainsi en mouvement par rapport à ce qui est idéologisé ou institutionnalisé, imposé comme faisant autorité. Le penseur critique questionne et se questionne pour reconnaître ce à quoi il fait face et lui donner ainsi un sens. Ainsi, le rôle de sa pensée critique est essentiel par rapport à l'intervention sociale individuelle, de groupe ou collective, aux référentiels de compétence, aux systèmes de

référence, aux protocoles d'intervention, aux critères de scientificité, aux sciences humaines et sociales.

Sisyphé est condamné par les dieux pour avoir outrepassé, en trichant, la mort et les avoir ainsi bravé. Récupéré par Camus en tant qu'*homme révolté*, ce héros antique à visage moderne est celui qui n'accepte pas l'ordre social lorsqu'il le fige en esclave ou en objet d'une intervention, le déshumanise en ne lui laissant aucune marge de manœuvre, aucun espace ou temps de réflexion pour pouvoir questionner ou penser sa situation aliénante, ses conditions de vie et de travail. Voici donc deux dimensions, celle de l'*autorité* et celle de la *révolte*, qui délimitent, dès le début, cet espace de réflexion ouvert depuis l'Antiquité et où un travail ardu de compréhension est à poursuivre.

### **Pensée unique et pensée critique : deux intentions différentes**

Au-delà de la représentation symbolique offerte par le mythe, un autre procédé à utiliser en travail social pour comprendre davantage ce qu'est la pensée critique est de saisir « ce qu'elle n'est pas ». On peut certainement dire que la pensée critique ne s'impose pas comme pensée unique, comme « vérité », comme seule doxa<sup>1</sup> possible. Son intention n'est pas de se positionner comme logique totalisante jusqu'à se décréter et devenir loi du plus fort dans une jungle de rapports sociaux. Tout au contraire, l'intention de la pensée critique est d'examiner ses propres choix idéologiques, s'établissant d'abord comme autocritique, tout en s'historicisant à partir de son contexte d'émergence. Elle se situe ainsi en rapport avec d'autres points de vue sur une même situation et elle est, dans ce sens, pluraliste mais non relativiste puisque tous les points de vue ne sont pas valorisés de façon égale. Ils sont questionnés et évalués (Forges *et al.*, 2011, p. 8) selon des critères, souvent identifiés dans le dialogue avec les autres pour faire la part des choses.

La dimension critique, pour Gagnon (2005, p. 59), consiste justement à « utiliser des critères pour juger ». Un lien important est établi ainsi entre pensée « critique » et « critère » : penser de façon critique se fait à l'aide de critères qui sont autant de repères, de points d'appui à la réflexion pour établir une relation entre deux ou plusieurs points de vue afin de construire du sens. C'est pourquoi la distinction, faite par Lipman, cité dans Forges *et al.* (2011, p. 5), entre critiquer (identifier ce qui est négatif) et penser critique (y réfléchir à partir de critères, du contexte et en s'autocorrigeant au besoin) est importante en travail social car elle permet d'articuler ce qui est en jeu.

Mais cela est-il « vrai »? Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008, p. 1) font une différenciation significative entre « ce qui est vrai » et ce qui est du domaine « du vraisemblable, du plausible, du probable ». Pour eux, la vérité est difficile à atteindre, à imposer ou à démontrer. Soyons modestes et contentons-nous du « vraisemblable », de ce qui nous permet de convaincre l'autre par l'argumentation et « suppose l'existence d'un contact intellectuel » entre des personnes

---

<sup>1</sup> Dans le sens d'opinion commune, de « ce que l'on dit », mot grec qui signifie rumeur ou renommée.

pour qu'une « communauté effective des esprits se réalise » (*ibid.*, p. 18). Qu'on la nomme « communauté idéale de parole » (Habermas, 2005) ou « communauté de recherche philosophique » (Daniel *et al.*, 2005 ; Sasseville et Gagnon, 2012) ou bien en travail social, « communauté de recherche de sens » (Beaulieu et Motoi, 2014), et cela de la violence scolaire, elle vise la compréhension réciproque par le dialogue. La pensée critique pose ainsi en travail social ce qui est vraisemblable pour plusieurs d'entre nous, mais pas pour tous.

### **Carte et territoire : une distanciation**

Une deuxième distinction, que je propose, pour comprendre la pensée critique est celle que Korzybski (Bateson, 1977) fait entre *carte* et *territoire*. Une carte est un outil, un dispositif, un schéma qui permet de mettre à distance un territoire donné pour mieux le saisir afin de s'y orienter. Par analogie, on peut dire qu'en travail social, une carte est la théorie, l'idéologie ou le récit que l'on construit en se donnant une distance par rapport au territoire, au terrain, au milieu de pratique, au vécu et à l'expérience, à une situation donnée. Regarder, observer, concevoir et se représenter un territoire permet de l'appréhender humainement afin de s'y retrouver, se repérer et poser critiquement son cheminement réflexif au cœur de son intervention sociale. Donc, cartographier un territoire pour être en mesure d'agir socialement.

Cependant, pour une situation donnée, divers vécus existent, plusieurs cartes et plusieurs lectures sont possibles. Cela pose concrètement la question de la diversité des perspectives, chacune avec ses hypothèses et ses liens significatifs. Tout dépend de qui dessine la carte, pour qui, pour quels intérêts, selon quelles valeurs, selon quel angle de vue, pour construire quelle perspective ? Et tout cela pour privilégier quels rapports sociaux ? Nous voilà au centre du travail social.

Cette distanciation entre carte et territoire permet également d'exercer son regard pour élaborer une pensée qui ne se confond ni avec le terrain, ni avec la carte et qui ne prend pas la partie pour le tout ou le tout pour la partie. Une personne peut ainsi réfléchir à ce qui est vécu et réalisé, à l'écart d'une situation donnée ou de données probantes. Donc, elle peut les envisager critiquement et les considérer ou non comme pertinentes pour construire ce qui est significatif ou non au-delà de leur validité. Cela permet aussi de ne pas prendre la carte pour le territoire, de ne pas la faire passer pour un programme ou un plan qui peut fonctionner tout seul comme une machine, ce qui automatise la pensée et l'intervention et ainsi les stéréotype.

Le travailleur social qui ne fige pas ainsi sa pensée comme unique, peut tendre sa pensée comme intention qui établit et assume cette distanciation entre territoires et cartes, entre objets d'étude du travail social et récits que nous en faisons. De ce fait, il met ainsi en mouvement sa pensée critique, l'ouvre sur la pluralité des perspectives sans les relativiser pour chercher le sens à leur donner ou à construire. Zizek nous dit que c'est dans cet écart « existant entre une réalité et la manière dont les individus se la représentent » que loge la critique philosophique (Keucheyan, 2010, p. 236). On peut appréhender ainsi la souveraineté du sujet qui vit et qui

théorise ce qu'il vit comme appropriation de sa propre présence participant à sa propre subjectivisation.

Toute carte n'est que lecture d'un territoire donné et, en tant que lecture, elle se doit d'être critique afin de préserver sa distance du territoire. Distance qui installe l'espace de réflexion et de dialogue, espace humain par définition où se posent les questions. Mais comment enseigner-t-on cela en travail social ?

### **Quelques perspectives critiques enseignées en travail social**

Dans l'enseignement universitaire du travail social, la question de la pensée critique est posée par plusieurs perspectives<sup>2</sup> dont cinq<sup>3</sup> vont être présentées brièvement dans les pages qui suivent : la conscientisation, la critique sociale, la pratique réflexive, la pensée critique dialogique et le discernement éthique. Ces perspectives établissent leur propre signification de ce qui est critique. En ce sens, elles sont des perspectives critiques.

#### **La perspective critique de la conscientisation**

À une époque et dans un contexte sociohistorique, économique et culturel bien précis, au Brésil, Freire (1978) développe<sup>4</sup> cette perspective critique comme une action sociale culturelle<sup>5</sup>. C'est une pratique qui visait à soutenir l'éducation (l'alphabétisation et l'information) des paysans exploités afin qu'ils comprennent leur situation à partir de déterminants historiques (premier moment) pour qu'ensuite, ils posent une action politique (deuxième moment) pour se libérer. Ce processus social de transformation facilitait pour ces êtres humains leur passage d'une conscience naïve à une conscience critique. Selon Freire, la conscientisation à ses propres conditions de vie inacceptables (pauvreté, marginalisation) est nécessaire pour que personne ne soit « détruit et annihilé », un « condamné de la terre » impuissant devant une réalité sociale qui est une oppression.

En travail social, les pratiques de conscientisation se retrouvent au centre de l'intervention féministe, de l'intervention collective de type développement communautaire et de l'éducation populaire. Ampleman *et al.* (2012, p. 23) soutiennent que la pensée de Freire a aussi influencé l'approche structurelle et la recherche-action participative. On devient ainsi un  *penseur engagé*  qui apprend à s'immuniser contre la séduction démagogique - celle qui veut justifier ce qui pourrait le détruire en tant qu'humain - pour ne pas l'accepter et acquérir ainsi l'expérience de

---

<sup>2</sup> Bertrand (1986) choisit de parler au pluriel de « perspectives plutôt que de positions théoriques », ce qui est également très pertinent en travail social. Ceci a un impact direct sur la compréhension que l'on a du comment on enseigne, selon quelle perspective.

<sup>3</sup> Perspectives identifiées à partir d'une recherche documentaire, ainsi que d'une recherche épistémologique entreprise au Québec en 2012 auprès d'enseignants en travail social.

<sup>4</sup> Noël (2011, p. 8) précise que Freire reconstruit sa pensée au début des années 1980 pour passer de la « posture révolutionnaire [de la *Pédagogie des opprimés*] à celle radicale démocrate » de la conscientisation.

<sup>5</sup> Méthode posant la culture non pas seulement comme une manière de vivre mais aussi comme une « pratique sociale différenciée constitutive de rapports sociaux et, par-là, de rapports de pouvoir qui s'expriment sur le plan des classes sociales, du genre, de la religion, des races, etc. » (Lenoir et Lizardi, 2007, p. 21).

la démocratie. Cette pensée critique ne se décline pas dans la neutralité ni « [...] dans la résignation [... mais] dans la rébellion face aux injustices » pour « prendre possession de la réalité » (Freire, cité par Nunez Hurtado, 2007).

### *Le combat pour sa propre cohérence sociohistorique*

La visée politique de la pratique conscientisante est l'édification du « sujet se libérant » par la construction de son propre savoir. Cette appropriation par l'humain de ses expériences subjectives comme connaissance est un processus d'*empowerment* social qui l'amène à devenir sujet connaissant son monde et non objet passif d'une logique de domination ou, comme c'est le cas de nos jours, d'une logique statistique administrée. C'est pourquoi, pour Nunez Hurtado (2007), la valeur mettant en mouvement ce combat est la cohérence puisqu'il est primordial de trouver sa cohérence dans la société et cela de façon historique, même si « il est impossible d'être parfaitement cohérent, mais rien ne s'oppose à mon combat pour essayer de l'être au quotidien ». De ce fait, « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1983, p. 62). « La connaissance est la relation [...] entre l'être humain, son milieu et son histoire. » (Freire cité par Nunez Hurtado, 2007).

Cette appropriation de la connaissance est un combat pour la cohérence qui prend du courage intellectuel et qui nécessite « le rétablissement de l'espoir et du rêve [...] en tant que fondements de l'avenir de l'humanité » (*id.*). Souhaiter ainsi construire son monde par sa compréhension et sa connaissance de ce monde afin de ne pas être forcé d'être « sans monde » et de vivre, comme le pensait Arendt, une absence de pensée et de conscience, une incohérence, un vide de sens.

Freire prend ainsi en considération la dichotomie entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas » comme un rapport de domination historique qui se situe au cœur de l'oppression. Il s'agit là d'un comportement sociohistorique qui reconnaît le rapport entre savoir et pouvoir, ce qui permet ainsi, de prendre position socialement et historiquement et s'engager éthiquement en tant que citoyen, membre de l'humanité. Assumer cet engagement comme une quête permanente de conscience implique des choix éthiques. Sa résultante est la connaissance qui se construit et se situe par sa cohérence sociohistorique.

### *La pédagogie du dialogue comme stratégie politique d'humanisation*

Le savoir de l'éducateur est ainsi ouvert au savoir des autres dans et par le dialogue, qui est posé ainsi comme radical, et qui passe par la co-construction du savoir. Enseigner est un acte pédagogique démocratique et démocratisant que Freire aborde d'un point de vue politique. C'est une compréhension de l'acte d'éduquer qui ne crée pas de polarisation entre éducateur et éduqué puisqu'apprendre est une voie intersubjective à deux directions.

« Éduquer est un fait dans lequel l'éducateur et l'éduqué s'éduquent ensemble dans l'acte éducatif. [Ils] se transforment

ainsi tous les deux en sujets du processus au sein duquel ils grandissent ensemble [...] » (*id.*)

Cette transformation en sujets est posée au cœur de l'éducation comme un acte politique qui change les rapports de force. Leur réciprocité communicative construit le savoir autrement. Ce qui se développe est une « dialogicité permanente »<sup>6</sup> qui élabore l'intersubjectivité comme étant humanisante. Cela implique aussi de reconnaître toute fermeture dogmatique comme antialogique et stéréotypée, de comprendre qu'elle opère par séduction démagogique ou bureaucratisation « impartiale », car

«... il n'y a pas d'action humaine dépourvue d'objectifs, de quête. Il n'y a aucun être humain qui soit antihistorique ou apolitique. [...] Nous sommes des êtres sociaux dans un contexte historique déterminé. » (*id.*)

La conscientisation est aussi comprise comme une approche éthique axée sur des valeurs de liberté, de fraternité, de justice, de coopération et de tendresse, dont nous prenons, en travail social, la responsabilité. Cette approche n'est pas neutre mais spécifiquement humaine. En ce sens, il s'agit pour l'enseignant d'identifier le type d'engagement historique qu'il assume comme un engagement politique qui participe à changer le rapport de force entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas ». En conséquence, « l'enseignement des contenus implique le témoignage éthique de l'enseignant » (*id.*) qui se positionne ainsi par sa cohérence sociohistorique contre la déshumanisation, l'usure et la dépréciation quotidiennes. Éduquer à la cohérence fait de notre éthique une pratique dialogique et critique. De cette manière, d'autres processus sociopolitiques peuvent s'enclencher pour démêler les « relations antialogiques » (le mot appartient à Noël, 2011, p. 31) qui produisent notre déroute, notre résistance et notre standardisation monologique institutionnelle et médiatique.

Par sa pédagogie conscientisante, l'enseignement du travail social peut, donc, soutenir le dialogue des uns avec les autres comme un acte d'humanisation qui se conjugue avec l'intervention sociale, pour construire ensemble, étudiants et enseignants, notre cohérence sociohistorique.

### **La perspective critique de la pratique réflexive**

En collaboration avec la professeure France Noël, responsable de la formation pratique en travail social UQAT

Depuis les trois dernières décennies, plusieurs auteurs socioconstructivistes<sup>7</sup>, à l'instar de Lipman et Sharp (1981), à partir de 1977, et de Schön (1994), s'intéressent à la pratique réflexive

---

<sup>6</sup> Le terme est de Markova *et al.*, 2007. La dialogicité « est une dimension fondamentale des *représentations sociales* » qui se créent au cours de l'élaboration du discours par rapport à un autrui différent (individus, groupes, communautés).

<sup>7</sup> En sciences de l'éducation, Perrenoud (2004), à partir de 1996, a largement contribué à la réflexion sur la pratique réflexive et à sa mise en application, ainsi qu'au Québec, Pallascio et Lafortune (2000), Lévesque et Boisvert (2001) et Lafortune (2008, 2012). Daniel *et al.* (2005) et Sasseville et Gagnon (2012) en philosophie et St-Arnaud (1989) en

en tentant de structurer ses processus, de les modéliser et de les mettre en action. En travail social, la pratique réflexive est développée dans et par la formation pratique lors du travail en équipe dans des stages, des cours d'intervention collective, des équipes multidisciplinaires, des groupes citoyens, des communautés de pratique. Dans ce contexte constitué de différents rapports entre humains (enseignants, étudiants et intervenants), l'accent est mis sur l'engagement à réfléchir, à analyser, à évaluer pour soutenir leur propre pratique. Une compréhension plus élaborée de ce qui est réfléchi est ainsi recherchée pour expliquer le sens des actions posées.

La pratique réflexive n'est pas la pratique de la réflexion (Lafortune, 2014). C'est un apprentissage à réfléchir sur sa pratique et l'analyse de celle-ci en partant souvent d'une situation d'incertitude, de doute, de questionnement ou de conflit<sup>8</sup>. L'analyse porte sur le contenu de la prise de conscience dans l'action plutôt que sur un changement à court terme. Par la réflexion dans l'action et sur l'action, elle permet la confrontation des idées entre étudiants et l'élargissement de leurs perspectives sur leurs propres pratiques.

« Faire et réfléchir le faire » se réalise par l'accompagnement pédagogique et sa dimension affective (Perrenoud, cité dans Vacher, 2011, p. 762, p. 14). Ces conditions facilitent l'adhésion des étudiants au projet d'apprentissage comme moyen de développer leur capacité réflexive pour mieux comprendre leur propre pratique et l'améliorer. Cela présente plusieurs défis : « bien » définir avec les étudiants ce qu'est la pratique réflexive, s'ouvrir au regard des autres, mettre l'accent sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage, « faire faire au lieu de dire quoi faire et faire dire au lieu de dire » (*Ibid.*, p. 12). L'étudiant devient ainsi conscient de la continuité du processus d'amélioration de ses connaissances et de ses compétences et peut donner ainsi un sens à ses apprentissages.

#### *La stratégie professionnelle en jeu*

Au Québec, le référentiel des compétences de l'Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ, 2012, p. 13) souligne l'importance de la pratique réflexive en tant que visée de la formation, mais aussi tout au long de la vie professionnelle comme développement professionnel :

« Le jugement professionnel du travailleur social se développe par l'exercice d'une pratique réflexive au cœur de l'action. Cette pratique réflexive permet l'analyse de ses interventions, de sa pratique, pour en retirer des apprentissages transférables dans ses actions à venir... »

Selon Vacher (2011), le rôle de la pratique réflexive est de soutenir le réflexe et l'habileté à réfléchir de façon analytique des travailleurs sociaux, ce qui favorise leur professionnalisation

---

psychologie participent aussi à ce développement, ainsi que Carignan et Foudrignier (2013) en lien avec les référentiels de compétence en travail social.

<sup>8</sup> Le conflit est, selon Darnon *et al.* (2008, p. 16-29), le déclencheur d'activités cognitives destinées à mieux le comprendre pour le dépasser.



en générant un nécessaire modèle unique, normatif et standardisé. D'un autre point de vue, en ces temps de production de référentiels de compétences et d'instrumentalisation de la pratique dans les services sociaux et de santé publique, Carignan et Foudrignier (2013, p. 28) perçoivent ce discours comme monologique, issu d'une logique managériale. Ils considèrent que la pratique réflexive est ainsi mise à l'épreuve et devrait être, au contraire, une stratégie protectrice de l'autonomie professionnelle et non définie de l'extérieur. Donc, l'enjeu de la formation devient le développement ou non de cette perspective critique pour faire face à l'emprise monologique et à la capture gestionnaire du social.

Il ne peut pas y avoir de pratique réflexive sans praticien réflexif, c'est lui qui est au cœur de la pratique et qui la rend réflexive. C'est seulement lui qui peut donner du sens<sup>9</sup> à son apprentissage et « comprendre comment il s'y prend, et [...] pourquoi il fait ce qu'il fait » (Perrenoud, 2004 p. 3). Jean (cité par Carignan et Fourdrignier, 2013, p. 83-84) constate que l'étudiant en travail social qui intègre l'acte réflexif dans sa pratique, se prépare à devenir acteur plutôt qu'exécutant. Il apprend ainsi à apprendre pour en être plus conscient et plus efficace, inscrivant ses doutes et ses décisions dans une perspective éthique et critique.

L'apprentissage et le développement professionnel sont ainsi enracinés dans les dynamiques d'interaction entre les personnes où l'on met de l'avant des rapports sociaux, cognitifs et affectifs par une relation qui ne sera plus d'autorité mais de coopération. C'est ce contexte qui donne sa pertinence à la stratégie professionnelle de la pratique réflexive. C'est dans cette zone proximale de développement cognitif (Vygotsky cité par Darnon *et al.*, 2008, p. 30-31) que l'on élabore des significations.

#### *Le processus réflexif posé comme rapport au savoir*

Vacher (2011) soutient que la pratique réflexive est un processus réflexif qui se déroule comme une analyse. Lafortune (2014) voit cette pratique comme un processus d'apprentissage et Chaubet (2010, p. 63) la représente comme un cycle d'apprentissage, où est introduite l'idée, appartenant à Schön (1994), de l'*ancienne* compréhension qui se retrouve « bloquée » et que l'on peut élaborer comme une *nouvelle* compréhension. Ces deux représentations de la compréhension, l'ancienne et la nouvelle, Kolb *et al.* (1984) les figurent comme trois moments différents. Le tableau suivant présente deux lectures de ce processus réflexif.

Le processus réflexif de l'étudiant selon Kolb <i>et al.</i> (1984)	Le processus d'apprentissage soutenu par l'enseignant selon Lafortune (2012)
Le <i>réfléchissement</i> est une mise à distance pour se voir agir et pointe vers une <i>première représentation</i> qui permet de : -analyser l'expérience	La <i>réflexion</i> sur sa pratique est une mise à distance de ce qui se passe : décrire, examiner, identifier les difficultés et les réussites

<sup>9</sup> Paillé (2012) parle de quatre épistémologies dont celle du sens et celle de la critique.

<ul style="list-style-type: none"> <li>-identifier les apprentissages réalisés ou mis en évidence</li> <li>-identifier les domaines d'amélioration possibles</li> <li>-se fixer des nouveaux objectifs</li> <li>-poursuivre ses objectifs dans des nouvelles expériences d'apprentissage</li> </ul>	
<p>La <b>réflexion</b> sur ce réfléchissement vise une <i>deuxième représentation</i> de la situation par une intégration analytique plus globale saisissant des dimensions inductive et affective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-analyser ouvertement les difficultés de la situation</li> <li>-faire des liens</li> <li>-prendre en compte l'importance des systèmes et des dynamiques relationnelles</li> <li>-identifier une façon de faire plus efficace pour cette situation</li> </ul>	<p>L'<b>analyse</b> de cette pratique (comment et pourquoi cela se passe ainsi) décompose et déconstruit afin de comprendre la cohérence des liens, des mises en relation, des tensions, des causes, des conséquences pour se donner un schéma d'ensemble qui est une <i>représentation</i> de sa pratique</p>
<p>La <b>réflexion sur la réflexion</b> est une <i>méta-analyse</i> qui constituerait, selon Vacher (2011 p. 68-69), la définition de la <b>réflexivité</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-comprendre ce qui est à améliorer dans une pratique pour prévenir des difficultés</li> <li>-identifier de nouvelles possibilités de ce qui doit être mis en action pour les appliquer dans des situations similaires</li> <li>-être plus éthique et plus critique.</li> </ul>	<p>Le <b>passage à l'action</b>, essentiel pour Schön (1994), est compris comme <i>faire et se regarder faire</i> : préparation, planification, anticipation, réinvestissement, changement, prise de conscience, ajustement</p> <p>Le développement d'un <b>modèle d'apprentissage</b></p> <p>Le développement de son propre <b>modèle de pratique</b> qui est en évolution (avec le temps).</p>

« Le couple minimal de la pratique réflexive est l'entité réflexion-méta-analyse », nous dit Vacher (2011, p. 69) et Charlier et Donnay, cité par Vacher (2011, p. 68) mentionnent une mise en œuvre qui soutient à la fois la réflexion et la réflexivité, auxquelles Kolb *et al.* (1984) ajoutent le réfléchissement. La pratique réflexive désigne ainsi le processus réflexif et le résultat de celui-ci, ce qui permet à l'intervenant d'établir un rapport au savoir qui se construit en plusieurs temps. Carignan (2013, p. 38) précise que « ... la formation réflexive ne découle pas du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence construite ».

Cette perspective sur la pratique réflexive est critique et plus complexe que celle suggérée par l'OTSTCFQ. L'intention pédagogique est différente puisqu'elle soutient<sup>10</sup> sa pertinence par l'articulation d'un rapport au savoir qui rend l'intervenant autonome.

## La perspective critique sociale

Agir pour améliorer les conditions de vie des personnes défavorisées est au cœur du travail social. L'émancipation de ces personnes, vues comme opprimées et exploitées ou exclues, repose sur une analyse critique ou une explication de l'ordre social. Pour réaliser cela, différents discours<sup>11</sup> interviennent dans la l'élaboration de notre propre pensée afin de nous positionner par une critique sociale face à des situations d'intervention sociale. Dans cette section, deux pistes seront suivies : la dimension critique comme remise en question sociale et le changement social comme projet d'émancipation.

### *La dimension critique comme remise en question sociale*

Pour mieux appréhender cette perspective critique dense et complexe, Keucheyan (2010, p. 8-9) avance deux distinctions :

- ✓ *critique sociale* entendue au sens large et critique sociale comprise au sens restreint, lorsqu'on parle de *théorie critique*, ce qui se réfère à l'École de Francfort<sup>12</sup> ;
- ✓ *analyse* ou *explication*, réfléchissant sur « ce qui est », et *théorie* qui pense aussi « ce qui est souhaitable », « remettant en question l'ordre social existant de façon globale », en généralisant, ce qui « comporte nécessairement une dimension politique ».

Ces distinctions permettent aussi de nous situer en travail social, lorsque nous parlons de critique sociale et d'analyse critique. La dimension critique est établie par la remise en question de l'ordre social qui peut être problématisée de façon radicale ou modérée, selon une visée hégémonique ou plurielle. Entre d'anciens problèmes et de nouveaux problèmes sociaux, plusieurs lectures critiques sont possibles. Keucheyan (2010) en fait toute une cartographie en reliant production théorique et conjoncture historique et montre comment est pensée la transformation de cet ordre social et par qui.

Fontar (2014, p. 96) demande justement « qui est le critique et d'où parle-t-il? » Pour qui ? Comment établit-il sa légitimité ? Ce chercheur distingue aussi deux visions de la critique sociale qui s'affrontent sur le plan de leur légitimité en positionnant soit le détachement, soit l'opposition:

---

<sup>10</sup> La mise en confiance des étudiants est absolument nécessaire pour qu'ils puissent cheminer à travers les différents temps de la pratique réflexive. C'est pourquoi, dans les stages à l'UQAT, on extrait la dimension évaluative de la formation pratique par l'accompagnement en dehors de la pression de l'intervention.

<sup>11</sup> Plusieurs cours les examinent sous l'angle de la pensée critique : La pensée critique face aux idées, aux savoirs et à l'action (Haute École Spécialisée de Suisse occidentale), Fondements sociopolitiques du travail social (Université Laval, Québec) et Pensée critique et intervention collective (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

<sup>12</sup> À partir de 1923, l'Institut de Recherche sociale fondé à Francfort réunit plusieurs penseurs dont Horkheimer, Adorno, Fromm, Benjamin, Marcuse et l'actuel directeur de l'Institut, Honneth (Assoun, 1990).

- ✓ d'un côté, le principe d'extériorité est utilisé pour accorder de la légitimité à une critique qui pose, par une distanciation, un détachement de ce qui est étudié, pour mieux l'observer. Pour Bourdieu, « seule [cette] objectivation de l'observateur qui enquête permet de dévoiler vraiment la réalité et donc de produire une véritable critique de cette réalité. » Se positionnant comme appartenir à un champ c'est y « adhérer et, par conséquent, [le] méconnaître [...] [et se retrouver ainsi] dans l'impossibilité de le remettre en cause ».
- ✓ de l'autre côté, Boltanski voit la critique sociale comme « une activité immanente produite par [...] [des] individus engagés dans et appartenant à la société [qui] sont capables d'émettre des critiques sur celle-ci » à partir de conflits sociaux. « Le critique est un juge local qui se fonde sur la connaissance intime de sa culture locale ». « Ce n'est pas le détachement qui caractérise sa posture mais son opposition. »

Walzer (cité par Fontar, 2014,p. 96-97), reprend cette distinction en faisant la différence entre critique *asociale* et critique *sociale*. Ainsi « le détachement ou la prise de recul n'ont rien à voir avec la critique », au contraire, si les penseurs critiques sont détachés de la société qu'ils critiquent, ils « perdent nécessairement toute légitimité » et leurs critiques deviennent asociales. Notre tension, en travail social, entre théorie et pratique pourrait-elle être pensée sur la même ligne de démarcation ?

#### *Le changement social est un projet d'émancipation*

La finalité de la critique en travail social est le changement social. Mais de quel changement social parle-t-on ? Pour émanciper qui ? Pour qui ? Les réponses à ces questions se retrouvent, de paradigme en paradigme (Carniol, 1984 ; Keucheyan, 2010), tout le long d'un parcours historique qui va du marxisme classique en passant par le marxisme occidental, le structuralisme, le poststructuralisme et le postmodernisme pour se renouveler, après la chute du mur de Berlin, en 1989, par de nouvelles critiques sociales<sup>13</sup>.

De la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle à mai 1968, la théorie marxiste hégémonique enclenche une analyse « totalisante » du monde social et un projet politique émancipatoire qui opère avec les concepts d'exploitation, d'aliénation, de réification et de déshumanisation. Au centre de cette critique sociale se retrouve l'oppression économique que subit la classe ouvrière industrielle, résultat de l'emprise du capital sur le travail se manifestant par une lutte irréconciliable entre prolétaires et capitalistes.

La centralité de cette conception marxienne du monde social a été jugée restrictive par plusieurs puisqu'elle a rendu secondaires, d'autres formes d'oppression (Keucheyan, 2010). En conséquence, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on assiste à la multiplication de « fronts secondaires » qui s'orientent vers la défense des droits de la personne en termes d'identité et sa reconnaissance (Honneth, 2004). Le mouvement anticolonialiste, le mouvement des droits

---

<sup>13</sup> En voici quelques-unes : la théorie *queer* (Butler), le rapport entre Empire et Multitude (Hardt et Negri), la critique de l'accélération (Rosa), l'archéologie des médias et écologie de l'attention (Citton) et de multiples critiques de la mondialisation.

civiques, le féminisme de la deuxième vague, le mouvement homosexuel, le mouvement écologique, etc., sont autant de « mouvements [sociaux] soutenus par des organisations locales, régionales et nationales, elles-mêmes regroupées en coalitions » (Soulière *et al.*, 2014, p. 9) qui façonnent l'intervention en travail social. Les « minorités [qui] s'assument comme telles [...] n'ont pas de vocation à se transformer en majorité [...] [pour] généraliser cette identité » (Keucheyan, 2010, p. 31). Ces minorités ne questionnent plus « une instance (uniquement) économique [...] [mais surtout] une dimension culturelle décisive ». La fonction historique de l'émancipation de la « classe ouvrière exploitée » ou du « peuple » est ainsi transférée théoriquement à des groupes sociaux discriminés à cause de leur identité et il s'agit pour eux de concevoir leur potentiel émancipatoire pour penser leur propre situation sociohistorique. Le travailleur social critique n'est plus forcément marxiste et le conflit social se convertit, pour Dupuis-Déry (2008), en conflit de valeurs.

Le développement de la critique sociale devient ainsi *pluraliste*, nous dit Renault (2012, paragraphe 8), et outrepassa la volonté de *totalisation* des sciences sociales puisque celles-ci « doivent assumer le caractère partiel de leur savoir en raison de l'irréductibilité de la diversité des points de vue sur un même événement. » Il s'ensuit une multiplication des sujets et des espaces d'émancipation qui rend visible le « rapport qu'entretiennent les théories critiques avec les répertoires d'action ou les savoir-faire militants » Keucheyan, 2010, p. 53) enseignés en travail social.

La prise de conscience du pouvoir totalitaire devient le modèle stratégique au cœur de la lutte pour ces changements sociaux. On chemine de la vision du pouvoir concentré dans l'État, du stato-centrisme, vers des formes diffuses de pouvoir « des individus déjà intégrés à des rapports de force » (*ibid.*, p. 52). La recherche de pouvoir ne se centralise plus comme doctrine homogène d'émancipation et prône l'autonomie de l'individu comme lieu de pouvoir et de l'exercice de la citoyenneté. C'est la critique sociale postmoderne de la raison<sup>14</sup> et de l'universalisme comme « vérité ». Des théories de l'anti-pouvoir sont développées. La *French Theory*<sup>15</sup> proclame des ruptures conceptuelles et déconstruit toute pensée se posant comme unique. Un relativisme des significations s'ensuit annonçant la fin des « grands récits » de légitimation de la modernité, dont le marxisme, par la remise en question du « rapport de causalité » historique, déterministe et objectiviste. Ainsi, par exemple, la politisation de la sexualité ou de la violence conjugale fonctionne de façon réticulaire et horizontale, en rhizome

---

<sup>14</sup> Pour Keucheyan (2010, p. 60), Horkheimer et Adorno de l'école de Francfort, remettent en question « les valeurs fondatrices des Lumières – progrès, liberté, autonomie individuelle – [qui] se sont progressivement retournées contre elles-mêmes. [...] libératrices lorsque confrontées à l'Ancien Régime et à l'obscurantisme elles se sont rendues complices des pires atrocités au XXe siècle. Les camps d'extermination, en particulier [...] [sont] le produit de la dégénérescence de la raison en pure rationalité instrumentale ».

<sup>15</sup> Tel que nommée aux États-Unis : Barthes, Baudrillard, Beauvoir, Cixous, Debord, Derrida, Irigaray, Lyotard, Deleuze et Guattari.

(terme repris à Deleuze) et non plus par injonction verticale. La façon d'intervenir socialement se nourrit de ce bouleversement de la façon de comprendre la société.

Dès 1960, Bell déclare la fin des idéologies et on assiste peu à peu à la « substitution des experts aux intellectuels » (Cusset, 2006, cité par Keucheyan, 2010, p. 25), ce qui permet de valoriser avant tout les compétences. Dorénavant, une connaissance du monde social, supposée exempte d'idéologie, est développée. Parallèlement, à partir de 1990, la globalisation économique, technologique et médiatique amène peu à peu une instrumentalisation du travail social par une approche managériale. Devant cette *convergence* sans précédent, la mondialisation des solidarités et le mouvement altermondialiste prend de l'ampleur. Des discours s'élèvent également pour déplorer la disparition publique de la critique sociale. Ils nous renvoient de nous-mêmes, soutient Soulière *et al.* (2014, p. 9), « l'image d'un agglomérat d'individus isolés, indifférents, repliés sur leur confort », homogénéisés, imbibés de la peur de perdre le sens de leurs liens sociaux et de la société. Certains réagissent contre les excès du relativisme. D'autres dénoncent la nouvelle fonction idéologique de l'économie dans l'hégémonie néolibérale actuelle. Selon Negri et Hard (mentionné dans Keucheyan, 2010), cette « idéologie [...] a eu le plus de succès dans l'histoire mondiale » et a massifié les consommateurs comme multitude. Selon eux, c'est la multitude qui est présentement à émanciper, mais tous parlent, dit Jameson (2003), plus de la « fin du monde que de celle du capitalisme ».

Dupuis-Déry (2008) met en évidence cette tendance actuelle des individus à s'associer ponctuellement à certaines actions visant le changement social, en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins plutôt qu'à s'y engager pour militer selon une ligne déterminée une fois pour toutes. Ceci peut expliquer des actions sociales de masse, limitées dans le temps, comme la grève étudiante de 2012 au Québec. Malgré cela, dans notre quotidien globalisé, Soulière *et al.* (2014, p. 11) identifient en travail social une diversité de formes de critique sociale qui,

« s'articulent et se déploient dans les interstices d'un pouvoir particulier ; parfois dans des espaces qui résonnent et des moments stratégiques ; parfois [...] par une simple inflexion du regard posé. [...] [ce qui n'est pas dénué] de risques [...] [puisqu'] elles exposent davantage les acteurs qui doivent faire face individuellement à la réception de leur prise de position et de leur engagement. »

Pour ces auteures, cette « reconnaissance d'une force contestatrice et créatrice et [...] des nouvelles représentations de vie, de résistance, de courage et d'alternatives dans nos collectivités » nous réfère au méta-regard des citoyens et des travailleurs sociaux qui cherchent à donner du sens à leur « résistance à l'ordre établi » et à ses « multiples lignes de faille ». Une nouvelle conception du changement en travail social est ainsi en émergence et pose « l'urgence de se positionner comme citoyens, de prendre part aux débats et d'agir sur les grands enjeux sociaux, politiques, éthiques et environnementaux » pour mener « une lutte d'appropriation de sens » à tous les niveaux.

Ce qui est propre au travail social, nous dit Fontar (2014), c'est que la critique sociale détient une *finalité* : nous critiquons socialement pour transformer « ce qui va mal ». Ainsi la notion de changement social n'est pas une coquille vide de sens que l'on répète, que l'on reprend automatiquement et qui passe partout. D'où l'importance de reconnaître notre défi actuel en travail social qui est d'identifier ce que l'on doit penser critiqueusement pour faire face aux mutations de société que nous vivons et qui altèrent nos liens sociaux. Pour cela, ne doit-on pas démasquer urgemment la violence faite aux humains par leur désubjectivation et leur transformation, usagers ou intervenants, en objets d'intervention et en consommateurs d'interventions ? Ne doit-on pas dénoncer la dérive des références, l'automatisation et l'accélération de l'intervention et la dilution des interactions sociales ? La question reste entière. Aujourd'hui, qui est à émanciper ?

### **La perspective de la pensée critique dialogique**

Les cours, les stages et les interventions sociales en travail social, par les retours réflexifs effectués en équipes, sont des lieux où l'on peut élaborer la pensée critique entre pairs. Nous narrons nos réflexions. La pensée s'exprime dans et par le langage qui construit des rapports de communication et de dialogue entre les participants afin qu'ils pensent ensemble pour poser leur intervention sociale. C'est la fonction dialogique de la pensée critique qui va être mise de l'avant dans cette section.

#### *La relation dialogique*

« Le dialogue consiste en une rencontre de pairs ayant comme but commun de communiquer pour réfléchir ensemble et se comprendre réciproquement afin de mieux se connaître et créer un monde commun, un accord à la fois, un projet à la fois. »

(Motoi et Villeneuve, 2016, p. 99)

Racine met en évidence cette relation dialogique qui s'installe entre intervenants sociaux et qui se vit comme un apprentissage expérientiel qui forge la

« [...] connaissance intime résultant d'une relation directe et réfléchie d'un Sujet à lui-même, à un autre Sujet [...] dans un dialogue, parfois par opposition, avec les identités que les autres qui comptent, veulent reconnaître en nous [...] »

(Taylor, cité dans Racine, 2000, p. 54).

C'est dans ce contexte spécifique que le sens des mots est déterminé par l'utilisation que les sujets font des rapports qu'ils établissent entre eux et qui les chargent ainsi de significations (Maingueneau, cité par Amossy, 2010, p. 44). Cela nous ramène autrement au « phénomène de groupe » en travail social et le fait valoir comme une matrice de significations. Cette dynamique de la construction du sens est à saisir par les participants qui détiennent ainsi un rôle épistémologique dans leur acte individuel de compréhension. Par contre, l'acte collectif de compréhension exige un accord entre eux, car le dialogue n'est pas une finalité en soi, mais un moyen pouvant faciliter le « bon » jugement pour agir socialement afin de vivre ensemble.

Deux perspectives ont ouvert cette notion de dialogue à la réflexion :

- ✓ Une perspective *internaliste*, la maïeutique, du grec *maieutikê*, signifiant « art de l'accouchement », selon Socrate (IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), qui voit le dialogue comme une réflexion permettant de faire accoucher dialectiquement les esprits en faisant découvrir à l'autre, de façon non directive, ses problèmes et ses réponses qu'il porte en lui. « L'accoucheur n'apporte, ne transmet rien à l'âme qu'il éveille. Il la laisse nue en face d'elle-même. »<sup>16</sup>
- ✓ Une perspective *externaliste*, selon le Cercle de Bakhtine/Volochinov<sup>17</sup> (1929, 1930), qui comprend le groupe comme un espace dialogique extérieur à soi, « intermédiaire entre la société et la famille ». Ce « groupalisme » est « une propriété de la relation entre des hommes en société et non du discours, une donnée sociale et non linguistique ». Le dialogue est avant tout une activité humaine nécessitant l'« orientation de tout discours, en production comme en réception, vers d'autres discours » (Sériot cité par Paveau, 2010, p. 6). Il n'est possible qu'en se regroupant, d'où l'importance de la vie en société comme moyen de recherche de sens.

« Ainsi, le dialogue entre travailleur social et usager doit, au début, servir de modèle social basé sur la correction, la disponibilité, l'acceptation » (Soulet, 1998, p. 181) pour que l'usager puisse restaurer sa communication avec soi-même (dialogue intérieur) et avec les autres (dialogue extérieur). En intervention collective, le rôle du travailleur social est de faciliter ce lien social avec les autres pour que les citoyens puissent se « positionner de façon critique dans la société et donc [...] devenir des acteurs à part entière » (Bertrand, 2009, p. 7). Ils peuvent ainsi participer par le dialogue communautaire au vivre-ensemble, ce bien commun, pour en faire partie.

De nos jours, des appels au dialogue se multiplient entre usagers et responsables des services, travailleurs sociaux et gestionnaires, citoyens et compagnies, enseignants et élèves, professeurs et administrateurs dans les universités, etc. Ces appels font partie d'un processus d'évaluation critique qui vise la légitimation du pourquoi et du comment on agit d'une certaine façon plutôt que d'une autre. Ce qui est nécessaire aussi pour mettre en évidence les enjeux spécifiques d'une intervention sociale à poser en fonction d'une situation donnée plutôt que par soumission aveugle et exécution de tâches automatiques. Il ne doit plus être interdit de réfléchir. Chaque personne a « la capacité de corriger et adapter sa pensée selon les contextes » (Lipman dans Forges *et al.*, 2011, p. 4) et de se situer ainsi par rapport à ces contextes. La pensée dialogique critique est de ce fait une pensée située socialement.

---

<sup>16</sup> [[http://www.unisson06.org/dossiers/religion/ecrits\\_spirituels/grands\\_philosophes/socrate\\_maieutique.htm](http://www.unisson06.org/dossiers/religion/ecrits_spirituels/grands_philosophes/socrate_maieutique.htm)].

<sup>17</sup> Leurs travaux sont présentés en Occident à partir de 1980 par Kristeva et Todorov [<http://www.ccic-cerisy.asso.fr/bakhtinePRG95.html>].



*Amélioration de sa propre pensée par la « qualité critique »<sup>18</sup>*

La pensée critique dialogique réfléchit sur elle-même de façon non automatique. Elle vise « l'analyse et l'évaluation de la pensée en vue de l'améliorer » (Richard et Elder, 2008, p. 4). Mais qu'est-ce que lui donne sa qualité critique ? Et cette qualité doit-elle être normative et prescrite<sup>19</sup> ? Pour y réfléchir, est-il nécessaire de se questionner et de questionner en se situant par l'autocritique et le doute dans le dialogue avec les autres ? En ce sens, l'approche québécoise facilite la multiplicité des regards sur un même contexte interactionnel pour écarter les critères non pertinents et bâtir ainsi sa propre perspective individuelle sur ce contexte. De cette façon, le penseur critique se positionne comme une personne capable de comprendre et d'élaborer des jugements fondés sur l'évaluation des critères identifiés. Par sa pensée critique dialogique, il se situe comme autonome intellectuellement, capable de poser une logique auto-correctrice pour l'améliorer tout en étant sensible au contexte.

Daniel a conçu, à la suite d'une recherche, un modèle de pensée critique dialogique s'inscrivant dans une « perspective développementale qui se rapporte à la manière dont se mobilise la pensée critique et « qui n'est pas construit[e] à partir d'une liste d'habiletés » générales, prescrites et transférables (Forges, *et al.*, 2011, p. 6). Ce modèle complexe identifie différents niveaux d'analyse selon trois perspectives épistémologiques : l'égoïsme, le relativisme et l'intersubjectivité (p. 3-5). Pour accéder à une pensée critique dialogique, il est nécessaire de comprendre égoïsme et relativisme et de développer l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens (p. 8), ce qu'arbore le tableau suivant.

Égoïsme	Centration sur sa « propre façon de percevoir et de comprendre les faits et les situations » et justification spontanée
Relativisme	« Acceptation d'une multitude de points de vue », divergents ou non, des pairs (tolérance) et désir de les comprendre Collection de ces points de vue ou de critères sans les questionner ni les évaluer ou les hiérarchiser Intention à ne pas choisir le plus adéquat ou le plus significatif, tous nécessitent d'être également pertinents
Intersubjectivité	Points de vue qui sont des hypothèses et non des conclusions Justification des points de vue appuyée sur des critères Doute méthodique, ouverture d'esprit et questionnement Intention à « construire ensemble le sens des concepts [...] en passant par l'évaluation critique » afin de les hiérarchiser pour rechercher du sens.

Ce modèle n'est « pas considéré comme un produit mais comme un processus » complexe qui se met en mouvement chez les personnes par et dans la pratique du dialogue entre pairs. Il

<sup>18</sup> Daniel (1998) cité dans Forges *et al.*, 2011, p. 3.

<sup>19</sup> Herman (2011, p. 2) distingue l'approche anglophone normative prescriptive qui pose « *a priori* les conditions idéales » de l'argumentation et l'approche francophone qui « ne prend jamais parti » et se contente d'être descriptive.

visé la mise en œuvre d'une *perspective intersubjective* des individus tournée vers la cohérence dans le langage et dans l'action par une catégorisation responsable « des normes et valeurs sociales ou morales dans une visée d'amélioration du Bien commun » (p. 7).

En travail social, la pensée critique dialogique peut donner du sens à ce qui est en jeu dans les interventions sociales : l'humain, le mieux-être, le vivre-ensemble, la démocratisation de l'intervention et l'appropriation de pouvoir citoyen. Se regrouper et faire équipe pour - construire du sens est essentiel dans un monde constitué de plus en plus de ruptures du sens, de tensions et de crises. Cela répond à nos besoins de comprendre pour savoir comment agir individuellement et ensemble devant la perte de liens sociaux de proximité, la déstructuration du social et du sujet, le malaise et la souffrance éthique au travail. On accède ainsi à des cheminements réflexifs par lesquels on apprend à évaluer critiqueusement les justifications et les critères qui circulent dans les discours professionnels et institutionnels. Cela pose notamment la question du sens du travail social, « pas nécessairement de sa finalité ; son pour quoi ; mais bien son pourquoi, c'est-à-dire sa justification interne et externe. » (Dierckx, 2007, cité par Boily, 2014, p. 55]

### **La perspective critique du discernement éthique**

Cette pensée critique facilite la réflexion des travailleurs sociaux sur leurs rapports avec les autres, personnes qu'ils accompagnent ou collègues et aussi avec leur profession, à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci. On clarifie ainsi l'impact et les conséquences de leur intervention sociale et des valeurs qu'ils véhiculent sur les êtres humains concernés, affectés et transformés par celle-ci. C'est pourquoi des codes de déontologie ou des balises pour les meilleures conditions d'intervention ont été établies. En tant que pratiques exemplaires (courant anglophone des *best practices*), elles nous font savoir comment prendre une décision, comment croire en quelqu'un (établir sa crédibilité), etc. (Gibbs et Gambrell, 1996, p. 3). Mais cela ne suffit plus, bon nombre d'intervenants vivent du harcèlement psychologique ou de la « souffrance éthique au travail [...] phénomène à présent bien documenté en Amérique du Nord et en Europe » (Gonin *et al.*, 2013, p. 85). Ce qui nous montre, par une autre perspective, la nécessité d'affirmer urgemment une éthique de la sollicitude (du *care*).

#### *Le rapport éthique à l'autre*

L'éthique est relationnelle, dit Beauséjour (2002), puisqu'elle permet de valoriser et d'engager un lien éthique à l'autre et, par-là, à soi-même et au monde. En ce sens, en travail social, la relation est posée comme rapport éthique qui préserve ou bâtit l'équilibre entre l'autonomie personnelle ou professionnelle (le maintien de son intégrité propre) et l'interdépendance (agencement relationnel). Ainsi on tient compte des seuils au-delà desquels la fragilité des personnes et la fragilité de leurs liens sociaux sont menacées. D'où l'importance d'établir un contexte relationnel d'intervention pour favoriser les conditions nécessaires à cette équilibration. Ceci se fait par des ajustements réciproques entre individus qui se soucient de

leurs besoins, de leurs limites, de leurs intérêts, des possibilités et des contraintes de chacun et qui cheminent ainsi par la sollicitude vers une cohérence éthique.

C'est justement le rôle du travailleur social, nous dit Lamoureux (2003, p. 1), d'œuvrer à « une plus grande cohérence [éthique] entre les valeurs humaines et sociales que nous prétendons chérir et la réalité qui s'impose ou est quotidiennement imposée aux personnes ». Dans « l'entre-deux, [il y a] le *no-man's land* de l'injustice sociale » (Boily, 2014, p. 107), où on « discerne des valeurs en tension »<sup>20</sup>. Le travail social aurait ainsi comme fonction d'évaluer critiquement les situations afin de comprendre pourquoi et comment consolider cette cohérence nourrie par les liens sociaux, les solidarités sociales et les droits humains. Et de ce fait, protéger les humains en les accompagnant aussi dans leur résistance et la dénonciation de toute déshumanisation, présente dans la société et dans les services sociaux et de santé, qui entraverait le respect de la dignité de la personne humaine et les rapports éthiques qui sont nécessaires pour l'assumer.

Le rapport éthique a comme finalité la *cohérence éthique*. Ce qui pose la question du respect de l'échelle de valeurs et des convictions personnelles de chaque personne, intervenant ou usager ou administrateur. Devons-nous organiser ou non l'intervention autour des croyances propres à chacun ? Cependant, puisque l'intervention peut normaliser aussi par la standardisation ou la victimisation, l'autocritique de l'intervenant a un rôle important d'orientation et de questionnement par rapport au pouvoir qu'il détient. Travailler avec une personne vulnérable, s'interroge Boily (2014, p. 94), et lui demander « de répondre à toutes les questions sur sa vie intime avant de pouvoir statuer [si on] va pouvoir lui rendre le service qu'elle demande quant à la protection des droits » ou si on aura du temps à lui offrir pour la comprendre, est-ce établir un rapport éthique ?

En se référant à sa propre responsabilité individuelle, on trace son éthique professionnelle. Elle est ainsi plus de l'ordre de la conscience, définie comme un engagement à suivre un ensemble de repères éthiques qui guident la conduite du travailleur social en la rendant cohérente. Elle se distingue de la déontologie, qui est une ligne de conduite définie par les membres d'une même profession à l'égard des usagers et de leurs propres pairs et qui est imposée dans un cadre professionnel par un texte de référence.

### *La délibération éthique*

L'éthique professionnelle peut entrer en conflit avec la déontologie, ce qui nous amène à faire face à plusieurs enjeux et dilemmes éthiques. « [...] lorsque les devoirs et les obligations [...] se confrontent et pointent vers des choix de cours d'actions différentes » (Albert, 2006, p. 12), cela a une portée décisionnelle et une portée éthique. Afin de discerner le cours de l'action à prendre, le jugement professionnel est interpellé. Il se doit d'être critique car une délibération

---

<sup>20</sup> Expression utilisée dans la description du cours *Éthique du travail social 3* donné à l'Université de Montréal [<http://travail-social.umontreal.ca/programmes-cours/cours-horaires/>].

éthique est nécessaire. Il s'agit non seulement de confidentialité ou de valeurs, mais aussi d'autonomie professionnelle<sup>21</sup>, surtout dans le contexte actuel d'exigence de productivité et de performance croissante de la logique managériale.

Rondeau *et al.* (cités par Albert, 2006, p. 60) établissaient dans le contexte de l'intervention auprès des conjoints violents, trois catégories de dilemmes mettant en opposition :

	D'un côté	De l'autre côté
1.	« le programme et son personnel avec ses politiques, ses règles et ses limites »	« le client avec son besoin d'aide »
2.	« l'ensemble de ce qui a trait aux autres et à leur protection »	« l'établissement de conditions de base pour venir en aide au client »
3.	« le respect de la personne du client et de ses droits »	« les limites imposées par les objectifs de l'intervention et son contexte ».

Albert (2006) étudie les dilemmes éthiques des travailleuses sociales francophones œuvrant dans le domaine de la protection de l'enfance au Nouveau-Brunswick. Boily (2014, p. 18) identifie aussi quelques zones grises :

- ✓ « La loyauté des travailleurs sociaux » est « souvent mise en jeu lors de conflits d'intérêts » ;
- ✓ « Les travailleurs sociaux ont à la fois des fonctions d'aide et de contrôle » ;
- ✓ La tension entre la fonction « de protéger les intérêts des gens et l'exigence d'efficacité et de rentabilité » de l'institution ;
- ✓ La tension entre « les normes et les conditions de la pratique » et « le respect de la dignité et de l'unicité des individus et le respect du droit à l'autodétermination » ;
- ✓ La tension entre l'exigence technique et bureaucratique et la réflexion critique qui doit guider l'action à poser.

Une confrontation (*ibid.*, p. 21)<sup>22</sup> entre valeurs, croyances, principes et enjeux éthiques peut conduire à la démotivation ou aux luttes de pouvoir, mais aussi peut faire converger un processus qui amène des questionnements et des arguments pour une délibération afin de savoir quelles décisions prendre pour quelles actions à poser. Quel jugement critique porter sur notre action et à partir de quels critères ? Quels repères éthiques établir pour protéger quelles frontières éthiques à ne pas outrepasser ? Comment faire pour ne pas tomber dans la

<sup>21</sup> Voir la section 2.2.1 du présent article.

<sup>22</sup> Exemple d'opposition entre valeurs et obligations, lors d'un cas de protection à l'enfance : droit à la confidentialité de l'individu, responsabilité de protéger, responsabilité de ne pas s'associer à une fraude et responsabilité de respecter la loi.

moralisation ou l'épuisement, l'excès ou l'indifférence ? Comment trouver ainsi la « cohérence entre l'agir, la motivation et la justification » ? Bien que personnelle, cette réflexion ne doit pas rester monologique, elle est autant un dialogue avec les autres pour comprendre, élaborer et partager sa compréhension.

La reconnaissance d'un conflit éthique et la délibération qui s'ensuit ne vont pas de soi. Pour dépasser le malaise, il est, donc, essentiel de les entendre à un niveau différent que celui des valeurs lui-même. Le cours *Éthique du travail social 3* de l'Université de Montréal présente comment utiliser critiqueusement des codes de déontologie, dont celui de l'OTSTCFQ, afin d'être en mesure d'articuler clairement un dilemme éthique lors d'une délibération. Pour cela, nous pouvons identifier les valeurs s'opposant et les hiérarchiser afin de saisir le sens à donner au dilemme. On exerce ainsi un jugement professionnel critique.

### Faire face à la pensée critique en travail social

La brève présentation de ces cinq perspectives critiques essaie de rendre compte de la façon dont la pensée critique peut être envisagée en travail social, tout en nous permettant de comprendre leurs conditions de possibilité. Une configuration à deux dimensions, critique et méthodologique, se dessine ainsi et elle est présentée par le tableau suivant.

	Conscientisation	Pratique réflexive	Critique sociale	Pensée critique dialogique	Discernement éthique
Dimension critique	Le combat pour sa propre cohérence sociohistorique	Le processus réflexif posé comme rapport au savoir	La remise en question sociale	La relation dialogique	Le rapport éthique à l'autre
Méthode	La pédagogie du dialogue comme stratégie politique d'humanisation	La stratégie professionnelle en jeu	Le changement social est un projet d'émancipation	L'amélioration de sa propre pensée par la « qualité critique »	La délibération éthique

Toutes ces perspectives mettent l'accent sur l'être humain – usager, travailleur social, étudiant, enseignant ou gestionnaire – comme celui qui s'inquiète, se questionne et interroge le sens de la vie et de l'intervention sociale dans une société marchande globalisée afin d'avoir droit à une vie « bonne » et significative. Cette compréhension est à approfondir et, je pense, qu'il y a toute une recherche à faire sur les liens, les dénominateurs communs, les tensions les différences existant entre ces perspectives critiques. Déjà, une distinction importante en ressort, celle entre réflexion et pensée critique. Une pensée qui est réfléchie peut ne pas être encore critique et évaluer ce qui est dit ou fait à partir de critères. Cela questionne. Œuvrer pour l'être humain en travail social, est-ce s'appuyer justement sur le développement de sa pensée critique afin de

mettre en mouvement sa quête de sens et invalider les idéologies et les propagandes qui veulent son endoctrinement et sa subordination aveugle ?

La confluence de ces perspectives critiques en travail social rend visible, à mon avis, l'urgence d'assumer notre cohérence sociohistorique en tant que travailleurs sociaux. Pour cela, des relations dialogiques sont à mettre en œuvre à tous les niveaux pour que des délibérations éthiques aient lieu sur notre rapport direct au savoir. Nos rapports éthiques aux autres prendraient de la sorte tout leur sens comme stratégie politique d'humanisation de notre société globalisée.

Nous, travailleurs sociaux et enseignants en travail social, sommes-nous à émanciper ? Notre stratégie professionnelle deviendrait-elle ainsi un projet d'émancipation qui viserait l'amélioration de notre propre pensée par l'élaboration de sa qualité critique et éthique ?

### **La pensée critique comme fondement du travail social**

La pensée critique pose la réflexion sur le travail social au cœur du travail social. Au-delà des données probantes et des plans d'intervention, l'autonomie de la discipline du travail social repose sur la protection de l'autonomie de la pensée du travailleur social et de celle du citoyen se faisant accompagner par celui-ci. Ne devons-nous pas poser le maintien de cette autonomie de pensée et de conscience des humains au cœur de l'identité propre du travail social ? Encourager la libre expression de la pensée critique ne devrait-il pas être un « acte désigné » au travailleur social, ce qui rendrait son intervention spécifique et établirait sa cohérence et sa reconnaissance professionnelle ?

Ensemble, ne devons-nous pas déjouer critiqueusement la marchandisation de la profession et des professionnels qui vise l'objectification des personnes comme « clients » ? Dans les conditions de travail et de vie actuelles, notre objectif commun ne consisterait-t-il pas plutôt à affiner davantage les données épistémologiques d'une intervention sociale critique ?

Pour mener à bien ce projet d'émancipation, ne faudrait-il pas adopter une méthode d'enseignement axée sur le dialogue et la participation des étudiants qui mobiliseraient et développeraient chez eux une pensée critique, au-delà de l'acquisition et de la gestion des compétences professionnelles ? Seront-ils ainsi en mesure de questionner celles-ci et de s'en distancer pour les envisager critiqueusement ? Autrement, comment leur apprendre à sélectionner les informations pertinentes sans se laisser noyer par leur quantité et à savoir reconnaître « le détournement des résultats d'études » pour des intérêts qui ne sont pas ceux des humains en question ? Comment leur apprendre à savoir faire la distinction entre les intérêts politiques, les intérêts commerciaux, les intérêts sociaux et les intérêts humains ? Et comment enseigner pour que les étudiants ne deviennent pas, en tant que futurs travailleurs sociaux, des instruments dociles, entre les mains de décideurs en position de pouvoir ou d'abus de pouvoir ? Comment faire pour qu'ils n'exécutent pas des ordres et n'appliquent pas des règles et des procédures efficaces sans avoir à les comprendre et à saisir leurs conséquences ?

La pensée critique n'est pas complémentaire mais fondamentale à la formation et à l'intervention en travail social. En ce sens, la pensée critique pose un positionnement épistémologique au cœur du carrefour où se retrouve, en ce moment, l'intervention sociale. Comment faire pour prendre en considération les questions que posent nos limites humaines et leur pertinence sociale et, ne pas instrumentaliser les êtres humains par une rationalité dévastatrice ? Devons-nous urgemment intégrer la connaissance de ces limites à notre savoir professionnel et travailler le social en conséquence ?

La pensée critique en travail social vise l'autonomie de la pensée de l'individu et non pas la logique statistique qui comptabilise, acte par acte, les compétences. Elle est un enjeu humain et social actuel dans la protection de notre vulnérabilité humaine et de notre environnement social complexe. Comment nous outiller afin de saisir dans le vif de l'action, les enjeux de notre travail social pour que notre responsabilité professionnelle ne soit pas en contradiction avec notre responsabilité humaine ? Et que signifie une telle contradiction dans une profession de plus en plus complexe où des tensions et de nouveaux défis confrontent et fortifient notre volonté à penser de façon critique ? Toutefois, chaque perspective critique prise en elle-même ne consoliderait-elle pas la logique de fragmentation du sujet qui se débat dans le labyrinthe institutionnel de la rectitude politique ? Pour y échapper, ne doit-on pas saisir les autres points de vue critiques sur l'intervention sociale, puisque ce que l'on veut enseigner, ce n'est pas seulement ce qu'est la pensée critique ou comment on l'enseigne, mais pourquoi est-il nécessaire de penser critiqueusement ?

---

## **Bibliographie**

Albert H., 2006, Les dilemmes éthiques des travailleuses sociales francophones œuvrant dans le domaine de la protection de l'enfance au Nouveau-Brunswick, thèse de doctorat inédit, Québec, Université Laval.

Alinski S., 1971, *Rules for Radicals*, New York, Vintage Books.

Amossy R., 2010, *L'argumentation dans le discours*, Paris, éd. Armand Colin.

Ampleman G., Denis L. et Desgagnés J.-Y., 2012, *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*, Québec, éd. PUQ.

Assoun P.-L., 1990, *L'École de Francfort*, Paris, éd. PUF.

Augé É. F., 2007, *Petit traité de propagande à l'usage de ceux qui la subissent*, Bruxelles, éd. De Boeck.

Bateson G., 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, éd. du Seuil.

Beaudry M., 1993, « Le développement de la pensée critique, condition de l'avancement de la pratique sociale », *Service social*, vol. 42, no 2, p. 3-6.

Beaulieu A. et Motoi I., 2014, « Rechercher le social à la croisée des tensions », communication dans le cadre de la Conférence internationale La société du XXI<sup>e</sup> siècle-opportunités, provocations, tendances, Iasi, Université A. I. Cuza.

Beauséjour D., 2002, « L'éthique relationnelle professionnelle : une lecture systémique », *Intervention*, no 117, p. 35-43.

Bertrand F., 2009, *Travail social : retour sur une profession entre alternatives et attermoiments II* [<http://hemispheregauche.agora.eu.org/2009/05/03/travail-social-retour-sur-une-profession-entre-alternatives-et-attermoiments-ii/>].

Bertrand M.-A., 1986, « Perspectives traditionnelles et critiques en criminologie », *Criminologie*, vol. 19, no 1, p. 97-111.

Boltanski L., 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, éd. Gallimard.

Boily P.-Y., 2014, *Les paradoxes du Travail Social en regard de la théorie de la complexité. Comment recréer le travail social au-delà de ses aberrations*, thèse inédite de doctorat sur mesure en éthique appliquée et philosophie du travail social, Québec, Université Laval.

Carignan L., 2013, « Pensée et analyse critique sont-elles-compatibles avec les référentiels de compétences ? », in Carignan L. et Foudrignier M. (dir.), *Pratiques réflexives et référentiel des compétences dans la formation sociale*, Québec, PUQ, p. 27-49.

Carignan L. et Foudrignier M. (dir.), *Pratiques réflexives et référentiel des compétences dans la formation sociale*, Québec, PUQ.

Carniol B., 1984, « Clash of ideologies in social work education », *Revue canadienne de travail social*, vol. 2, p. 184-199.

Chaubet P., 2010, « Saisir la réflexion pour mieux former à la pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation », *Éducation et francophonie*, XXXVIII, p. 63-64.

Corcuff P., 2012, *Où est passée la critique sociale ? Penser le global au croisement des savoirs*, Paris, éd. La Découverte.

Couturier Y., 2003, « Mouvements croisés et pratiques de résistance pour refuser de se poser en objet d'intervention dans le cadre d'une ligne ouverte psychologique », *Revue électronique de sociologie et de sciences sociales esprit critique* [<http://www.espritcritique.org>].

Curie R., 2003, « Travail social : de l'autocritique à la critique sociale », *Lien Social*, n° 651 [<http://www.travail-social.com/Travail-social-de-l-autocritique-a>].



Daniel M.-F., 2002, « De l'importance de cultiver la pensée critique à l'université. Pour un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-vivre ensemble », *L'Autre Forum*, vol. 7, no 1, p. 16-20.

Daniel M.-F., 2007, « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique », in Tozzi M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment*, Bruxelles, éd. De Boeck, p. 123-137.

Daniel M.-F. et collab., 2005, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, PUQ.

Darnon C., Butera F et G. Mugny, 2008, *Des conflits pour apprendre*, Grenoble, éd. PUG.

Dupuis-Déry F. (dir.), 2008, *Québec en mouvements. Idées et pratiques militantes contemporaines*, Montréal, Lux Éditeur.

Farr-Darling, L., 2006, « Teaching social studies as if mattered », in Ross E.W. (ed.), *The social studies curriculum. Purposes, problems and possibilities*, 3e éd., Albany, State University of New York Press, p. 265-282.

Fontar B., 2014, « La critique sociale et ses dimensions. Contribution à une théorie de la critique sociale », in Soulière M., Gentelet K. et Coman G. (dir.), *Visages contemporains de la critique sociale. Réflexions croisées sur la résistance quotidienne*, Montréal, ACSALF [<http://www.acsalf.ca/wp-content/uploads/version-7-janvier-2015.pdf>].

Forges R., Daniel M.-F. et Borges C., 2011, « Le développement d'une pensée critique chez de futurs-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé », *Revue phénEPS*, vol. 3, no 3, p. 1-21.

Freire P., 1978, *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, éd. du Cerf.

Freire P., 1983, *Pédagogie des opprimés*, Paris, éd. La Découverte/Maspero.

Funck-Brentano C., Rosenheim M. et Uzan S., 2007, *La pensée critique en médecine, une nécessité*, *Le Monde*, 9 mars.

Gagnon M., 2005, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, éd. PUL, coll. dialoguer.

Gagnon M., 2011, « Penser la question des rapports au savoir en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles », *CREUM*, vol. 6, no 1, p. 30-42.

Gibbs L., Gambrell E., 1996, *Critical Thinking for Social Workers*, Thousand oaks, Pine Forge Press.

Gonin A., Grenier J. et Lapierre J.-A., 2013, « La souffrance éthique au travail : L'éthique du care comme cadre d'analyse critique et comme prospective dans le champ de la santé et des services sociaux », *Reflets*, vol. 19, no 2, p. 85-110.

- Habermas J., 2005, *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, éd. PUF, coll. Quadrige.
- Herman T., 2011, « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation », *A contrario*, vol. 2, no 16, p. 41-62.
- Honneth A., 2004, « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, vol. 1, no 23, p. 133-136 [[www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm](http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm)].
- Jameson F., 2003, « Future City », *New Left Review*, no 21, p. 65-79.
- Jean M., 2013, « Acteur ou exécutant. Un référentiel de compétences. Pour quel type de pratique d'intervention sociale ? », in Carignan L. et Foudrignier M. (dir.), *Pratiques réflexives et référentiel des compétences dans la formation sociale*, chap. 5, Québec, PUQ, p. 83-117.
- Keucheyan R., 2010, *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, Montréal, éd. Lux.
- Kolb D. A., Rubin I. M. et McIntyre J. M., 1984, *Comportement organisationnel – une démarche expérientielle*. 3e éd., Montréal, éd. Guérin.
- Lafortune L., 2008, *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, éd. PUQ.
- Lafortune, L., 2012, *Une démarche réflexive pour la formation en santé : un accompagnement socioconstructiviste*, Québec, PUQ.
- Lafortune L., 2014, *Power point de la formation Pratique réflexive. Sens et analyse des pratiques*, Rouyn-Noranda, UQAT.
- Lamoureux H., 2003, *Éthique, travail social et action communautaire*, Québec, éd. PUQ.
- Lenoir Y. et Lizardi A.O., 2007, « Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire : au cœur de la pédagogie critique et émancipatoire », doc. du CRIE et de la CRCIE, no 3, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation [[http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire\\_Lenoir\\_Ornelas.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf)].
- Lévesque M. et Boisvert E., 2001, *Portfolio et formation à l'enseignement, Théorie et pratique*, Montréal, éd. Logiques.
- Lipman M., Sharp A. M., 1981, *Looking for Meaning*, Montclair, I.A.P.C.
- Markova I., Linell P., Grossen M., 2007, *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. London, éd. Equinox.
- Motoi I. et Villeneuve, L., 2016, *Guide de résolution de conflits en équipe*, Québec, éd. PUQ.

Noël J.-C., 2011, Paolo Freire revisité : la communication comme principe de l'humanisation, mémoire inédit pour une maîtrise en communication, Montréal, UQAM [<http://www.archipel.uqam.ca/4030/1/M11992.pdf>].

Nunez Hurtado C., 2007, « Actualité de la pensée de Paulo Freire », Éducation des adultes et développement, no 69 [<https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-692007/10e-anniversaire-de-la-mort-de-paulo-freire/actualite-de-la-pensee-de-paulo-freire/>].

Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012, Référentiel de compétences des travailleuses sociales et travailleurs sociaux, Montréal, OTSTCFQ.

Paillé P., 2012, « Repères pour un débat sur l'intervention précoce. Un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales », Nouvelles pratiques sociales, n° 1, p. 84-89.

Pallascio R. et Lafortune L. (dir.), 2000, Pour une pensée réflexive en éducation, Québec, éd. PUQ.

Paveau M.-A., 2010, « La norme dialogique, propositions critiques en philosophie du discours », Semen, no 29 [<https://semen.revues.org/8793>].

Perelman C. et Olbrechts-Tyteca L., 2008, Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique, Bruxelles, éd. de Université libre de Bruxelles.

Perrenoud P., 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in Inisan, J.-F. (dir.), Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation, Reims, CRDP de Champagne Ardenne, p. 11-32 [[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html)].

Racine G., 2000, La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux, Paris, éd. L'Harmattan.

Renault E., 2012, « De la sociologie critique à la théorie critique ? », Sociologie, vol. 3, n° 1 [<http://sociologie.revues.org/1237>].

Richard P. et Elder L., 2008, Mini-guide de la pensée critique. Concepts et instruments, The Foundation for Critical Thinking [[http://www.criticalthinking.org/files/SAM\\_FR\\_ConceptsLOCK.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf)].

St-Arnaud Y., 1989, Les petites groupes. Participation et communication, 2e éd., Montréal, PUM et éd. CIM.

Sasseville M. et Gagnon M., 2012, Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, 2e éd., coll. Dialoguer, Québec, éd. PUL.

Schön D., 1994, Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, éd. Logiques.

Soulet M.-H., 1998, Petit précis de grammaire indigène de travail social : règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien, Fribourg, éd. universitaires.

Soulière M., Gentelet K. et Coman G. (dir.), 2014, Visages contemporains de la critique sociale. Réflexions croisées sur la résistance quotidienne, Montréal, ACSALF [<http://www.acsalf.ca/wp-content/uploads/version-7-janvier-2015.pdf>].

Vacher Y., 2011, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir », Recherche et formation, vol. 1, n° 66, p. 65-68.

---

## Pour citer cet article

Référence électronique

Ina Motoi, "La pensée critique du point de vue du travail social", Sciences et actions sociales [en ligne], N°5 | 2016, mis en ligne le date 28 octobre 2016, URL : [http://www.sas-revue.org/index.php/31-n-5/dossiers-n-5/82-la-pensee-critique-du-point-de-vue-du-travail-social#porcessus\\_reflexif](http://www.sas-revue.org/index.php/31-n-5/dossiers-n-5/82-la-pensee-critique-du-point-de-vue-du-travail-social#porcessus_reflexif)

---

## Auteur

Ina Motoi

Professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

[ina.motoi@uqat.ca](mailto:ina.motoi@uqat.ca)

---

## Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors