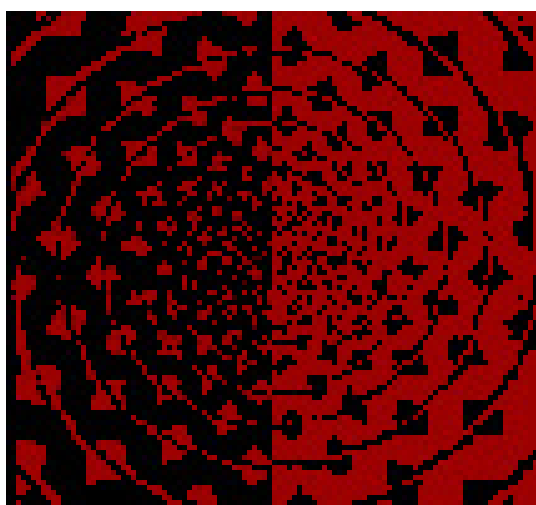


Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit



Titre:	Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation
Auteur:	Christine Brabant
N°	140
Année :	2009

© CPDR, Louvain-la-Neuve, 2009

This paper may be cited as: Christine Brabant, « Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation », in Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit, n°140, 2009.

Introduction à la gouvernance réflexive
Essai de cadre théorique pour une recherche
en gouvernance de l'éducation

Par Christine Brabant
(Université de Sherbrooke)

L'objectif de ce carnet est de présenter les fondements et les composantes théoriques de la « gouvernance réflexive » afin d'en montrer l'intérêt pour une recherche en gouvernance de l'éducation. Nous commencerons par exposer le contexte du développement de la théorie de l'action collective en réponse aux insuffisances du droit pour assurer le vivre-ensemble ; ensuite, nous aborderons les concepts fondamentaux de gouvernance, de pragmatisme et de réflexivité au sein de l'institution, illustrés par l'expérimentalisme démocratique.

1. De la philosophie du droit à une éthique de la gouvernance

Bien qu'il soit nécessaire pour établir des règles de fonctionnement en société et exercer la fonction législative de la justice, le droit serait lui-même dans l'incapacité d'évoluer et de s'adapter s'il se considérait comme suffisant pour assurer tous les rouages du vivre-ensemble. Il ne peut baliser la vie en société dans ses moindres détails. De plus, malgré l'autorité qu'on lui confère, il faut se rappeler qu'il est tributaire de la fonction politique et qu'il évolue selon les mouvements politiques et sociaux qui le déterminent. Surtout, les mécanismes d'exécution des lois et d'adhésion de la population à ce système régulateur ne lui sont pas inhérents. Rien dans la loi n'encourage le respect plutôt que la révolte face à la règle, autrement que par la coercition, à moins que la législation ne soit le reflet d'une morale et de pratiques déjà établies et

acceptées ou qu'elle intègre des mécanismes de médiation encourageant la négociation et la recherche en commun de solution. C'est donc dire qu'un cadre législatif sans aménagement spécifique de formes délibératives de résolution de conflits ne saurait, en soi, assurer que les acteurs concernés y adhèrent ni qu'ils se conforment à ses injonctions, si ce n'est en se donnant sous le mode hétéronomique du commandement.

À ce titre, la régulation par le droit et ses instruments (constitutions, chartes des droits, lois, jurisprudence) a été traditionnellement associée à une régulation de type *command-and-control* (Lenoble, 2005) ou à un « modèle 'linéaire' consistant à décider des politiques au sommet » (*Livre blanc de la gouvernance européenne*, p. 13, dans Maesschalck, 2007b, p. 2). Les insuffisances de ces modes de régulation font maintenant consensus chez les chercheurs qui étudient la gouvernance, comme l'explique Lenoble (2005) :

n'est-ce pas un des résultats maintenant bien acquis de la recherche en théorie de la gouvernance [...] que les formes de régulation par *command-and-control* sont bien souvent incapables de garantir par elles-mêmes les conditions de leur effectuation. [...] Contrairement à ce que croient habituellement les juristes et les partisans des formes de gouvernance par *command-and-control*, une norme ne produit des effets de sens qu'en fonction de la perception de ses destinataires finaux (p. 6).

Sabel (2005) explique les mécanismes actuels visant la compensation de ces insuffisances :

In the current principal/agent scheme parliament, mindful of the limits to its legislative capacity, delegates to an administrative entity the responsibility for the bootless task of detailed rule making, and periodically reviews the results¹ (p. 13).

D'après ces auteurs, une régulation efficiente ne peut découler de la seule existence d'un cadre légal visant à commander l'action des parties de l'extérieur, par son seul pouvoir d'obligation bien défini. Il importe alors de tenter de comprendre, au-delà des approches classiques de la normativité du droit, les autres éléments constitutifs d'une normativité sociale.

En réponse aux insuffisances du droit, l'éthique sociale et la théorie de l'action collective se proposent comme une manière de comprendre et de pratiquer la normativité, de définir les règles et les conditions du vivre-ensemble, de questionner les mécanismes permettant d'envisager le partage d'horizons de sens suscitant l'adhésion à cette normativité. Parfois, il existe des conflits indécidables entre différents registres de normativité comme le droit, les normes sociales, institutionnelles et professionnelles, la morale, la religion et les croyances personnelles des individus. Le recours à l'éthique sociale pour

¹ « Dans le modèle actuel pouvoir législatif/pouvoir exécutif, le parlement, conscient des limites de ses compétences législatives, délègue à une entité administrative la dure responsabilité de produire des règles détaillées, puis en contrôle périodiquement les résultats ». [Traduction libre].

aborder ces conflits normatifs permet de comprendre le processus d'apprentissage et de construction de la norme (Maesschalck, 2000). En effet, il serait peu utile de chercher à corriger la norme sans questionner ses processus fondateurs. Ainsi, plus encore que de chercher à formaliser autrement la régulation d'une activité sociale, l'éthique

renvoie au potentiel créateur dont disposent les acteurs pour inventer leur avenir. Elle a donc aussi à se poser la question de la signification de ce domaine d'activité dans une destinée sociale, avec ses luttes, ses convictions et ses aspirations (Maesschalck, 2001, p. 24).

Différentes postures éthiques peuvent orienter différemment la recherche de solutions à un problème de normativité. Dans une perspective éthique substantielle, par exemple – pour faire écho à l'analyse des écrits – la valeur et la vérité des finalités et des conceptions seraient discutées comme des absolus, ce qui donnerait lieu à un débat idéologique. Dans une approche procédurale, l'objet d'étude serait plutôt les contrats et les processus délibératifs que se donne une société pour mettre en place les conditions du vivre-ensemble. Plus précisément, un procéduralisme formel consisterait à questionner les différents registres de normativité par un processus de justification des normes, ce qui offrirait un apport interprétatif par et pour les experts, mais réalisé en amont du contexte et des acteurs. La perspective d'un procéduralisme contextuel est exposée ici et propose de considérer l'existence d'un conflit normatif comme un défi au plan de la gouvernance.

2. Le concept de gouvernance

En éthique sociale, la gouvernance a pris, ces dernières années, une place de plus en plus importante à la suite du rôle joué par ce concept dans les sciences sociales contemporaines pour aborder les questions de régulation des pratiques collectives. L'on peut donner ici une première définition large de la gouvernance comme étant « la totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes »² (Maesschalck, 2001, p. 313). Dans cette perspective, la question d'une éthique de la gouvernance est devenue centrale dans la mesure où elle interroge la pertinence et la cohérence (Maesschalck, 1996) de ces nouveaux modes de régulation.

Pour situer le développement du concept de gouvernance, il est utile de spécifier que l'éthique de la gouvernance s'appuie sur une volonté de réaliser toujours mieux l'idéal démocratique, en accord avec Dewey :

² Par exemple, dans le domaine de l'éducation au Québec, la décentralisation des pouvoirs au sein du système d'éducation et la poursuite de visées de réussite des établissements scolaires révèlent un renouvellement des pratiques de gouvernance (au sein de l'institution publique).

For Dewey the democracy that we have is not something to be spurned, but also not something to be satisfied with. The democracy that we have is an emblem of what could be. What could be is a society which develops the capacities of all its men and women to think for themselves, to participate in the design and testing of social policies, and to judge results³ (Putnam, 1992, p. 199).

Gauchet (2002) affirme la même volonté démocratique par rapport au rôle social du droit. Si

il est entendu que la démocratie est et doit être la gestion juridique de la coexistence et du pluralisme, [...] elle est et doit être autre chose. [...] Elle est et doit être autogouvernement de la communauté politique comme telle, sauf de quoi les prérogatives du droit des membres et des composantes de cette communauté se révèlent à terme illusoires (p. 297).

Maesschalck (2007b) situe ainsi la pensée de Gauchet :

Au-delà d'une opposition formelle entre le droit et la politique, ce qui est en cause, c'est plutôt une fracture entre, d'un côté, l'État de droit et les élites politiques qui l'incarnent et, de l'autre côté, la communauté politique comme telle et l'expérience, pour elle, du caractère effectivement *appropriable* du pouvoir. La politique démocratique devrait être la *mise en œuvre des principes de gouvernement par l'autogouvernement de la communauté politique comme telle* (p. 16).

C'est dans cet esprit démocratique que le concept de gouvernance s'est développé. Selon Maesschalck (2007b), le terme de gouvernance a progressivement évolué de la notion au concept depuis les années 2000. Ce concept a été défini de différentes façons. Un groupe de travail de la Commission européenne offre un concept générique de gouvernance qui en spécifie le format, le contenu et les finalités :

une définition de travail plus large pourrait être celle-ci : l'établissement et le fonctionnement d'« institutions » (comprises non pas tant comme des « organisations », mais plutôt comme des « règles du jeu »), qui définissent les différents acteurs et leurs prérogatives aussi bien dans la coopération en faveur des objectifs de la collectivité que dans la résolution des conflits susceptibles de se produire. Ces institutions peuvent donc être des politiques matérielles, des procédures publiques, voire des attitudes spontanées. Une bonne gouvernance est un ensemble d'institutions de ce type, qui sont efficaces, transparentes et légitimes (Groupe de Travail N. 5, 2001, dans Maesschalck, 2007b, p. 3).

³ « Pour Dewey, il ne faut ni dédaigner ni se satisfaire de la démocratie que nous avons. Cette démocratie est emblématique de ce qu'elle pourrait être. Elle pourrait être une société qui développe les compétences de tous ses hommes et de toutes ses femmes à penser par eux-mêmes, à participer à l'élaboration et à l'évaluation des politiques sociales, puis d'en contrôler les résultats ». [Traduction libre].

Jessop (2002) précise le concept en y ajoutant des critères normatifs qualifiant le modèle de régulation, les acteurs et leurs relations :

governance is defined as the reflexive self-organization of independent actors involved in complex relations of reciprocal interdependence, with such self-organization being based on continuing dialogue and resource-sharing to develop mutually beneficial joint projects and to manage the contradictions and dilemmas inevitably involved in such situations⁴ (p. 1).

La définition de Mayntz (2002, dans Lenoble, 2005) fait ressortir la dimension coopérative de la gouvernance :

governance is the type of regulation typical of the cooperative state, where state and non-state actors participate in mixed public/private policy networks⁵ (p. 1).

Enfin, selon Maesschalck (2007b), les politologues ont plus récemment

opéré un tournant pragmatique dans leur conception pour mettre en avant la dimension d'action collective impliquée dans la mise en réseau et basée essentiellement sur des possibilités nouvelles de comparaison, d'échange et de contrôle mutuel dans la recherche de solutions. [...] C'est alors le processus d'action collective lui-même qui a été mis en évidence et est devenu la marque d'un véritable tournant pragmatique de la théorie de la gouvernance : l'enjeu réside moins désormais dans la poursuite coordonnée d'objectifs déterminés, que dans la manière d'encadrer l'engagement collectif et de le mettre en capacité de jouer un rôle nouveau adapté à la sollicitation des dispositifs participatifs (p. 3-4).

Pour inclure dans le terme la possibilité du retour à des modes de gouvernance plus traditionnels ainsi que la considération de structures hybrides ou nouvelles, cette thèse utilisera une définition générique de la gouvernance comme étant « la coordination de l'interdépendance complexe entre acteurs » (*co-ordination of complex reciprocal interdependence*), telle que proposée par Jessop (2002) :

I have suggested that there are different modes of governance (or co-ordination of complex reciprocal interdependence) and have focused on the self-reflexive self-organization of substantively interdependent but formally independent actors. Interest in self-organization has grown in recent years in response to the experience of market

⁴ « La gouvernance est définie comme l'auto-organisation réflexive d'acteurs indépendants engagés dans de complexes relations d'interdépendance réciproque, cette auto-organisation étant basée sur un dialogue continu et un partage de ressources afin de développer des projets communs mutuellement bénéfiques et pour gérer les contradictions et les dilemmes inévitablement présents dans de telles situations ». [Traduction libre].

⁵ « La gouvernance est le type de régulation typique de l'état coopératif, où des acteurs étatiques et non étatiques participent à des réseaux politiques mixtes public/privé ». [Traduction libre].

and state failure and in response to the increasing complexity of the social world⁶ (p. 10).

Par contre, cette thèse se situera clairement dans la mouvance des courants actuels, c'est-à-dire en accusant dans son orientation de départ un penchant favorable pour le développement d'une gouvernance par l'ensemble de la communauté et réellement participative et en adoptant l'orientation pragmatiste.

3. L'orientation pragmatiste

Les nouveaux modèles de gouvernance mettent l'accent sur le soutien de l'action collective. Ainsi, l'orientation pragmatiste va à l'encontre des modes de coordination linéaires qui réitèrent le problème de l'adhésion aux normes ainsi produites et oblitèrent toute possibilité de production de solutions créatives. L'enjeu devient alors celui de passer d'un mécanisme qui reproduit un processus de sélection parmi un ensemble donné de possibles, à un mécanisme qui favorise « l'élargissement de l'ensemble des possibles disponibles (Maesschalck, 2007e, p. 1). Un tel élargissement dépend de l'encouragement d'expérimentations nouvelles et de la diversification des acteurs qui les initient.

Ce pragmatisme philosophique, bien qu'il puisse paraître nouveau dans le domaine éducatif, n'est pas une proposition isolée. En effet, Liebman et Sabel (2002-2003) font observer que « This “continuous improvement” approach to governing institutions is observable today in contexts as varied as environmental regulation, community policing, and drug courts, where the problems for public action have much in common with the problems of school reform »⁷ p. 1714). Lus encore, Cohen et Sabel (1997) expliquent que de nouvelles institutions pragmatiques de résolution de problèmes émergent actuellement dans des contextes comme celui de l'éducation publique

No surprise, then, that the new problem-solving institutions have begun to emerge just in those areas – public safety, public education, economic restructuring – where established institutions have most conspicuously broken down, and the problems are agreed to be urgent. For breakdown opens space for new initiatives, and where, as we

⁶ « J'ai suggéré qu'il y a différents modes de gouvernance (ou de coordination de l'interdépendance complexe entre acteurs) et j'ai focalisé sur l'auto-organisation réflexive d'acteurs substantiellement indépendants mais formellement dépendants. L'intérêt pour l'auto-organisation a crû ces dernières années en réponse à l'expérience des échecs des modèles mercantiles et étatiques et en réponse à la complexité grandissante du monde social ». [Traduction libre].

⁷ « Cette approche d' 'amélioration continue' dans la gouvernance des institutions est observable aujourd'hui dans des contextes aussi variés que la régulation environnementale, la police de communauté et les tribunaux pour les drogues, où les problèmes au regard de l'action publique ont beaucoup en commun avec les problèmes de réforme scolaire . [Traduction libre].

are assuming, actors are urgently motivated to look for a solution and prefer many alternatives to the status quo, that space is likely to be occupied⁸ (p. 323).

La mise en œuvre d'une nouvelle gouvernance sous-entend donc des possibilités d'expérimentation afin de soutenir l'évolution des institutions. Selon Maesschalck (2006a)

Le tournant pragmatiste en sciences sociales peut se lire à cette lumière il s'agit pour lui d'expérimenter, c'est-à-dire de prendre en compte la formation d'une capacité d'auto-destination des individus, d'une capacité d'engagement et de coopération à des processus de résolution de problèmes (p. 306).

En réponse au défi de considérer « à quelles conditions les processus de décision sont *appropriables* par les différentes communautés qui sont concernées par eux » (Maesschalck, 2007b, p. 16), Maesschalck et ses collègues adoptent l'approche pragmatiste : « les pragmatistes partent de l'hypothèse que l'innovation [...] ne peut résulter *que* de l'opération d'apprentissage elle-même »⁹ (Maesschalck, 2007e, p. 1). Cette opération d'apprentissage est à la base de la réflexivité suggérée dans la « gouvernance réflexive » et la « pragmatique contextuelle ». Cette réflexivité sera explicitée dans la section suivante.

4. La réflexivité de l'apprentissage institutionnel

Maesschalck (2000) définit ainsi la réflexivité : « Par 'réflexivité', nous entendons cette manière dont la raison se mobilise en se déstabilisant pour aller à la rencontre de sa finalité » (p. 154). L'attribut de réflexivité dont Lenoble et Maesschalck qualifient la « gouvernance réflexive » implique un modèle de coordination ouvert à la révision de ses propres mécanismes afin d'assurer l'apprentissage institutionnel. Plus encore, dans une gouvernance réflexive, cette révision est garantie par la conception de mécanismes de gouvernance provoquant la réflexivité. Schön (1973) a insisté sur ces conditions d'apprentissage institutionnel qui génèrent un « système apprenant » : « We must become able not only to transform our institutions, in response to changing situations and requirements ; we must invent and develop institutions which are 'learning systems', that is to say, systems capable of bringing about their own

⁸ « Ainsi, il n'est pas surprenant que les nouvelles institutions de résolution de problème aient commencé à émerger justement dans ces domaines – la sécurité publique, l'éducation publique, la restructuration économique – où les institutions établies ont échoué avec le plus d'évidence et où l'on reconnaît que les problèmes sont les plus urgents. L'échec crée de la place pour de nouvelles initiatives et nous assumons que, là où les acteurs sont motivés par l'urgence à trouver une solution et préfèrent plusieurs alternatives au statu quo, il est probable que cette place soit occupée ». [Traduction libre].

⁹ L'accentuation est de Maesschalck.

continuing transformation »¹⁰ (p. 28-29). En ce sens, selon la conception pragmatiste de Coleman (2001, dans Maesschalck, 2007a), « la réalisation de l'ordre social juste [...] n'est pas un projet ou un idéal régulateur, mais un 'vecteur' de mise en capacité, un 'potentiateur' social, bref une expérimentation susceptible d'élargir effectivement le cercle des supporters de la norme » (p. 15).

En particulier, la critique pragmatiste de l'autorité sociale du système juridique souligne que la demande interne de bonne gouvernance implique « une exigence d'expérimentation sociale impossible à limiter au seul groupe des officiels » (Maesschalck, 2007a, p. 13). Ainsi, pour obtenir de nouvelles solutions plus appropriées aux problèmes rencontrés tout en s'assurant de l'adhésion des acteurs aux solutions mises de l'avant, le cercle de participation aux décisions est à reconstituer en transformant les structures de participation connues et la priorité habituellement accordée aux experts :

Experimentalist democracy, in contrast, is no more inclined to presume that the circle of participation in decision making is fixed than to treat any body of expertise as self validation. It is thus not hostage to the once-and-for all guesses about the identity of the "natural" social partners that have in time paralyzed associative democracies¹¹ (Sabel, 2005, p. 12).

La recherche du mode de coordination approprié pour encadrer cet expérimentalisme et favoriser ainsi l'évolution sociale représente un défi pour l'État en termes d'apprentissage. En effet, « the chief virtue of the new reforms is to transform diversity and difference from an obstacle to the fruitful investigation of possibilities to a means for accelerating and widening such inquiry »¹² (Liebman et Sabel, 2003, p. 303). Ainsi, dans un modèle de gouvernance réflexive, l'expérimentalisme démocratique proposé par Sabel et ses collègues peut tenir lieu de mécanisme de renouvellement favorisant l'apprentissage institutionnel.

5. L'expérimentalisme démocratique

Selon Cohen et Sabel (1997), les échecs des mécanismes étatiques et mercantiles ont révélé combien la complexité, la diversité, la volatilité et la

¹⁰ « Nous devons devenir capables non seulement de transformer nos institutions, en réponse aux situations et aux exigences changeantes ; nous devons inventer et développer des institutions qui sont des 'systèmes apprenants', c'est-à-dire des systèmes capable de produire leur propre transformation continue ». [Traduction libre].

¹¹ « La démocratie expérimentaliste, au contraire, n'est pas plus favorable à présumer que le cercle de participation à la prise de décision est fixe qu'à considérer quelque corps d'expertise que ce soit comme son auto-validation. Ainsi, elle n'est pas l'otage de paris définitifs sur l'identité des partenaires sociaux 'naturels' qui ont paralysé les démocraties associatives à l'époque ». [Traduction libre]

¹² « La vertu principale des nouvelles réformes est de faire de la diversité et de la différence, plutôt qu'un obstacle à la recherche fructueuse de possibilités, un moyen d'accélérer et d'élargir cette recherche ». [Traduction libre].

dispersion des problèmes sociaux contemporains appellent des réponses tout aussi complexes, non uniformes et sensibles aux caractéristiques locales. De plus, selon le modèle d'expérimentalisme démocratique développé par Sabel et ses collègues (Cohen et Sabel, 1997 ; Dorf et Sabel, 1998 ; Liebman et Sabel, 2002-2003 ; Sabel, 2005), l'échange et la comparaison des solutions locales sont nécessaires pour favoriser un apprentissage commun.

Dorf et Sabel (1998) définissent l'expérimentalisme démocratique comme suit : « We call the overall system of public problem solving that combines federal learning with the protection of the interests of the federated jurisdictions and the rights of individuals democratic experimentalism »¹³ (p. 288). Il s'agit donc de la poursuite d'un double apprentissage social : du côté du pouvoir fédéral¹⁴, c'est un apprentissage lié à la coordination des recherches de solutions et, du côté des unités locales, c'est un apprentissage lié à la résolution de problèmes. En d'autres termes, tel qu'expliqué par Maesschalck (2006a), l'expérimentalisme démocratique consiste en « l'expérimentation au niveau local de nouvelles solutions et en l'expérimentation au niveau fédéral rendue possible par la comparaison des différentes solutions locales » (p. 303-304). Il est alors proposé que l'État accepte une décentralisation qui remplace un contrôle étatique serré et qui accorde aux unités régionales un rôle important (Cohen et Sabel, 1997, p. 315). Cependant, le rôle du gouvernement demeure crucial dans l'échange, la supervision et la communication des échecs et des réussites des expérimentations locales. En effet, selon ces auteurs,

particular locations, operating in isolation, lack the capacity to explore the full range of possible solutions. For this reason, optimal problem-solving requires a scheme with local problem-solvers who, through institutionalised discussion, learn from the successes and failures of problem-solving efforts in locales like their own. Through such exchanges each problem-solving unit would be better situated to capture the benefits of all relevant, locally tailored solutions, thus transcending the limits of localism without paying the price of uniformity such transcendence would otherwise require¹⁵ (p. 325).

¹³ « Nous appelons 'expérimentalisme démocratique' le système global de résolution de problème public qui conjugue l'apprentissage fédéral avec la protection des intérêts des juridictions fédérées et des droits des individus ». [Traduction libre].

¹⁴ Ici, le terme « fédéral » ne fait pas référence à un palier de gouvernement comme au Canada, mais au rassemblement de plusieurs unités locales de gouvernement sous la responsabilité d'un gouvernement central. Par exemple, les commissions scolaires québécoises sont des unités gouvernementales locales et décentralisées, regroupées au sein de la Fédération des commissions scolaires et pour lesquelles le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, par son rôle politique, législatif et administratif, représenterait ici le pouvoir fédérateur.

¹⁵ « Les milieux locaux, s'ils opèrent isolément, n'ont pas la capacité d'exploration toute la gamme des solutions possibles. Pour cette raison, une résolution de problème optimale nécessite un modèle incluant des solutionneurs locaux qui, à travers une discussion institutionnalisée, apprennent des succès et des erreurs des efforts de résolution de problème dans des milieux comme le leur. À travers de tels échanges, chaque unité de résolution de problème est mieux placée pour saisir les bénéfices de toutes les solutions locales pertinentes, transcendant ainsi les limites du localisme sans payer le prix de l'uniformité qu'une telle transcendance nécessiterait autrement ». [Traduction libre].

6. La pragmatique contextuelle

Si elle s'appuie sur un expérimentalisme démocratique qui consiste en un « double apprentissage social », celui de l'État et celui des individus et des groupes locaux, la gouvernance réflexive suppose d'essayer de mieux comprendre aussi le rôle de ces derniers dans la gouvernance. Maesschalck s'est penché sur cette question (Maesschalck, 2000, 2001). Il constate que, dans l'élaboration des mécanismes délibératifs du procéduralisme formel, les compétences discursives des acteurs individuels et collectifs sont surestimées à tort ; par conséquent, leur capacité de participation est limitée. Pourtant, ce sont eux qui connaissent les caractéristiques et les résistances des divers contextes constituant le champ d'application des normes ; ainsi, leur participation à l'élaboration normative pourrait grandement contribuer à l'efficacité réelle des normes.

Par cette étude de la relation entre normes et contextes, Maesschalck développe une approche théorique qui spécifie le rôle du contexte dans la création normative, à partir de laquelle il élabore des propositions de coordination des acteurs collectifs visant à favoriser l'apprentissage collectif vers une pleine participation dans la gouvernance réflexive.

Cette section présente les composantes théoriques de la pragmatique contextuelle de Maesschalck : la réversibilité asymétrique, le contextualisme et les propositions de coordination des acteurs collectifs qui en découlent.

La réversibilité asymétrique

Dans la création de mécanismes de gouvernance qui provoquent une réflexivité, la prise en compte du contexte joue un rôle prépondérant. Maesschalck (2000) formule l'hypothèse des « limitations contextuelles » des jugements normatifs, dans laquelle il souligne que les limitations contextuelles – ces particularités du contexte dont dépend la réussite de l'application d'une norme – favorisent une « réversibilité asymétrique » des normes.

En premier lieu, une asymétrie (un écart) est inévitable entre la situation désirable et sa réalisation concrète par les acteurs dans le contexte. On dit alors qu'il existe une asymétrie entre la norme et son application contextuelle. Outre celle-ci, il peut également y avoir asymétrie entre les différentes compréhensions subjectives de la situation désirable. En effet, selon Taylor (1979, dans Maesschalck, 2001), le plus important dans le dialogue entre acteurs n'est pas l'obtention d'un consensus. Il peut y avoir compréhension dans le désaccord et participation quand même, car des règles de reconnaissance sont possibles en régime de désaccord. L'asymétrie est alors la prédominance des significations intersubjectives sur l'objet du désaccord.

En deuxième lieu, l'hypothèse des limitations contextuelles se base sur l'idée de « réversibilité » de l'asymétrie entre la justification et l'application de la norme, c'est-à-dire sur la nécessité d'un retour réflexif de la norme sur elle-même, de façon à étendre cette réflexion aux possibilités d'intégration de la norme dans le contexte. C'est alors cette réflexivité étendue qui conditionne l'émergence de nouveaux possibles. Au contraire d'une approche schématique qui imposerait aux situations particulières la contrainte de se subsumer à des lois générales de façon mentaliste, cette approche typique prend son origine dans le cas particulier pour sélectionner le monde général dans lequel on voudrait vivre (« projection typique », Maesschalck, 2000, p. 149), sans toutefois viser l'induction d'une généralisation, ce qui serait encore une fois une mentalisation.

En somme, la réversibilité asymétrique et l'approche typique sont considérées comme nécessaires à la créativité sociale. Selon Maesschalck (2001) :

Contrairement à l'idée qu'il serait possible d'agréger des compétences et des savoir-faire à partir d'une injonction normative garantie par un contrôle institutionnel, la perspective que nous avons définie soutient que l'efficacité contextuelle d'une norme dépend des contraintes d'apprentissage qu'elle engendre et qui l'amènent, par leur réversibilité, à s'ajuster à son domaine d'application comme forme de vie dotée de cohérences propres. C'est le sens de la réversibilité asymétrique : la norme est intégrée à un contexte par le chemin d'apprentissage qu'elle a elle-même appelé (p. 315-316).

Cette dernière proposition réitère l'importance de l'apprentissage dans cette approche. La conception de la normativité qui situe le contexte à la base de l'opération d'apprentissage nécessaire à l'intégration d'une norme représente une procéduralisation du contexte.

Le contextualisme

Toute démarche normative qui se veut efficace doit anticiper le moment de la contextualisation, faute de quoi les limitations contextuelles limitent l'application des normes. À cet effet, le contextualisme de Maesschalck consiste en la mise en rapport de logiques expérientielles et construites par le contexte pour informer la norme de sa possibilité d'action. Le contexte devient le modalisateur de la norme. On peut donc parler d'une démarche de procéduralisation contextuelle.

Un échange entre les différentes volontés se révèle nécessaire, ainsi que la mobilisation des modes de coopération en place car, en dépit de la plus forte des adhésions à la justification d'une norme, « le miracle de la signification n'opère pas par lui-même hors de son champ idéal. Le trajet de l'invention pratique est bien plus long » (Maesschalck, 2000, p. 132). L'adhésion de tous les acteurs – les acteurs locaux et les acteurs en position de coordination – à la norme

élaborée de cette manière suivra alors le même chemin que les processus d'apprentissage sociaux (collectif et institutionnel) qui auront servi sa construction. Enfin, la prise en compte des réseaux de coopération déjà en place dans chaque contexte permet de comprendre les forces sociales qui peuvent s'avérer tout autant des forces de résistance que de collaboration dans la mise en place des conditions du vivre-ensemble. Il faut alors considérer les réseaux coopératifs et associatifs existants comme des acteurs incontournables de la gouvernance, ce qui suppose une réflexion sur la coordination des acteurs collectifs.

Des propositions de coordination des acteurs collectifs

Une fois posé que le contexte limite les possibles, il faut préciser l'opération de réflexivité qui sous-tend l'apprentissage des acteurs et l'ajustement du mode de gouvernance. En ce sens, Maesschalck (2005) souligne l'importance pour le gouvernement de soutenir le rôle des milieux d'action collective pour élaborer une culture intermédiaire de responsabilité, plutôt que de prôner une prise de responsabilité individuelle ou une centralisation de l'autorité. Ainsi, Maesschalck fait remarquer que les réseaux de coopération créés spontanément par les acteurs concernés par un même problème conjuguent déjà l'engagement et la convocation nécessaires à l'apprentissage collectif. Le support de ces lieux intermédiaires de responsabilité favorise en effet la participation à

des processus de prise de décision et de résolution de problèmes, de manière à leur fournir aussi concrètement des éléments de comparaison possible et d'auto-évaluation face à des situations d'intérêt commun. [...] C'est dès lors en se référant à de tels contextes d'échanges dans l'espace public qu'il faut poser les conditions d'un nouvel apprentissage de la participation démocratique, c'est-à-dire organiser ces échanges de manière à rendre possible la réflexivité nécessaire à l'apprentissage (Maesschalck, 2007b, p. 18).

Selon les interprétations pragmatistes des impasses du délibérativisme démocratique, les formes adéquates de participation ne peuvent être établies à l'avance ni indépendamment des structures initiées spontanément par les acteurs (*Ibid.*, p. 10). C'est alors l'extension de ces groupes et les relations intergroupes qui permettront le passage des représentations collectives à une représentation sociale pour l'élaboration de la normativité menant à une bonne gouvernance. Selon Boucq et Maesschalck (2005), les relations intergroupes doivent alors prendre la forme d'une délibération politique, celle qui

pose directement la question du maintien de l'espace démocratique comme moment de reconnaissance de tous les citoyens et comme raison de leur entente. Pour la

sauvegarde de ce « bien public par excellence », des formes de raisonnement différentes [sont acceptables, alors qu'elles ne le seraient pas dans d'autres formes d'éthique] comme la « logique du moindre mal » (p. 109).

Il s'agit de « parvenir à gérer le partage du pouvoir dans l'élaboration des hypothèses de solution : égalité et liberté entre partenaires et entre ordres d'intérêts » ainsi que de « partir du différend pour envisager des actions qui permettent de mettre en travail un collectif divisé et indécis face aux enjeux de la situation » (*Ibid.*, p. 110).

Ce processus de construction de l'action collective représente le « vecteur de l'apprentissage » (Maesschalck, 2007e, p. 8) recherché pour permettre aux acteurs une appropriation du pouvoir au sein de l'institution. C'est ce processus de participation à l'action collective, cette expérience concrète de résolution de problèmes locaux en groupe ou en réseau, qui constitue un processus d'apprentissage social et démocratique pour les acteurs individuels en contexte d'action collective. Le réseau d'action collective ainsi construit peut alors se substituer aux mécanismes délibératifs mis en place lors de la convocation de participation de l'institution. Autrement dit, la résolution de problèmes de proximité et la participation aux interactions intergroupes sollicitent un apprentissage social qui permet de combler le déficit de mise en capacité des acteurs dans les mécanismes délibératifs descendants (linéaires).

7. La construction de l'action collective

Pour compléter la composition théorique de la gouvernance réflexive, de la pragmatique contextuelle et, plus particulièrement, pour donner suite à ses propositions quant à la coordination des acteurs collectifs dans ces approches, il est apparu à Maesschalck qu'il fallait décrire et documenter les processus de construction de l'action collective. Pour ce faire, il a étudié la position du sujet au sein de l'institution (1994, 2005), le rapport de l'action individuelle à l'action collective, ce qui suppose, selon lui, un apprentissage collectif puis un apprentissage politique.

La position du sujet dans l'institution

Cette section propose d'examiner la position du sujet dans l'institution, pour mieux comprendre le défi du passage d'une action individuelle à une action collective et en mieux saisir les enjeux. A partir des écrits des auteurs ayant analysé la relation entre le sujet et l'institution, Maesschalck (2005) énonce trois principes.

Trois principes me semblent fondamentaux pour garantir la confiance dans la position subjective au sein de l'institution et permettre de s'engager pour une plus grande

justice de son organisation. Je propose de nommer ces principes : principe d'opacité, principe d'ignorance et principe d'exception (p. 11).

a. Le principe d'opacité

Maesschalck déduit le principe d'opacité de la tradition philosophique du sujet dans la lignée de Kant, Husserl, puis Bourdieu, Badiou et enfin Taylor. Selon lui, les deux premiers insistent sur le caractère irréductible de l'individu, dont on ne peut fixer l'identité sans réprimer sa liberté ; Bourdieu décrit le sujet « comme une sphère d'activité qui se différencie dans le champ social par l'expression de ses goûts et l'incorporation de ses styles de vie » ; Badiou ajoute que le sujet est un acte d'engagement envers sa vérité ; enfin, Taylor spécifie que la manière d'exécuter une tâche ou de remplir un rôle au sein d'une organisation ou d'une institution dépasse toujours la matière de cette fonction. L'ensemble de ces conceptions de la position du sujet dans l'institution établit que le sujet, par sa nature unique, son identité complexe et sa créativité, dépasse toujours le rôle qu'il occupe au sein d'une organisation. De plus, il est clair que ce dépassement est une nécessité que l'institution peut ignorer volontairement, mais sur laquelle elle compte par ailleurs.

En effet, la *manière* dont la personne entend remplir la conception de son travail, ses motivations, son goût, ses projets, dépassent de *loin* la définition *fonctionnelle* de sa tâche. De ce point de vue, il y a une *opacité* de la position subjective dans une tâche à l'égard de l'institution et c'est de cette opacité que provient la créativité des personnes que l'institution attend et mobilise par ailleurs en attribuant une tâche à des acteurs humains, dotés de responsabilité et d'initiative (Maesschalck, 2005, p. 12).

b. Le principe d'ignorance

Le principe d'ignorance que conçoit Maesschalck est tiré de l'analyse des organisations réalisée par Crozier et Friedberg (*L'acteur et le système*, 1977) et de la théorie de l'apprentissage organisationnel d'Argyris et Schön (*Organisational Learning II, Theory, Method, and Practice*, 1996). Crozier et Friedberg ont souligné le fait que le pouvoir et la liberté de chaque acteur à l'intérieur d'un système sont « fonction de l'ampleur de la *zone d'incertitude* que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires ». Le pouvoir de négociation de chacun dépend alors de l'incertitude qu'il crée chez ses interlocuteurs.

Pour dépasser ce rapport stratégique où chacun manœuvre à son avantage, la perspective d'Argyris et Schön sur les processus d'apprentissage collectif, de concert avec les recherches sur la sociologie des réseaux, mettent en lumière la possibilité de développement des compétences d'une organisation à partir d'un principe de reconnaissance de l'ignorance et du savoir respectif de chaque acteur en fonction de sa position dans l'organisation. Ainsi, « l'enjeu coopératif consiste

à [...] renforcer les échanges entre les différentes positions de connaissance » (Maesschalck, 2005, p. 13). Ces échanges permettent ainsi un accroissement de réflexivité et la construction de savoirs d'expérience.

c. Le principe d'exception

Le troisième principe, appelé « principe d'exception », fait référence à la théorie de l'agence de Bratman (1999) et plus particulièrement, à sa conception de l'action coopérative partagée. Selon Bratman, une action coopérative faible consiste en un simple accord sur les objectifs et les intentions de l'action, alors que l'action coopérative forte sollicite la coordination d'actions communes en vue de l'atteinte des objectifs, à travers une planification commune. Bratman nomme trois critères de cette action coopérative forte :

- une responsabilité mutuelle au plan des intentions et des actes ;
- un engagement dans la poursuite de l'activité commune ;
- un soutien mutuel dans l'exécution de la mission qui incombe à chacun. (p. 94-95)

Malgré l'adoption de ces critères par une organisation, l'acteur qui se retrouve dans une situation d'exception peut être exclu de l'action coopérative. Par exemple, au regard du premier critère, soit la responsabilité mutuelle, il peut arriver que la responsabilité de l'institution envers la situation marginale ou exceptionnelle n'ait pas fait l'objet d'une réflexion et de mesures suffisantes pour en assurer la portée réelle. Le sujet se trouve alors dans une situation où l'ensemble de son activité est inscrite dans cette zone grise où il n'est pas supporté.

Le deuxième critère de Bratman, l'engagement dans la poursuite de l'action commune, sous-entend une ouverture à l'ajustement des différents rôles dans l'institution. Il faut alors s'assurer que la situation d'exception du sujet ne lui impose pas des conditions insatisfaisantes qui résulteraient de solutions de facilité adoptées face à une situation complexe.

Quant au troisième critère, il concerne le soutien mutuel. Parce que le sujet est dans une situation d'exception, et surtout s'il fait preuve d'autonomie et d'une grande prise de responsabilité individuelle, il peut être piégé dans une absence de support au moment où il en aurait besoin.

Le principe d'exception permet donc de faire la démonstration que le sujet inscrit dans une situation d'exception au sein d'une organisation doit mettre de l'avant sa créativité, son initiative, ses compétences et ses ressources qui, bien qu'elles profitent à l'organisation, ne seront pas reconnues. De plus, il peut arriver que la réserve institutionnelle à son égard persiste et donne lieu à des relations inconfortables et même nuisibles à la poursuite des objectifs communs.

Trois principes ont été présentés en lien avec la position du sujet au sein d'une institution. Le principe d'opacité souligne le caractère indivisible et complexe de l'individu. La structure institutionnelle apparaît alors mal adaptée à

des sujets « opaques », c'est-à-dire des sujets dont les compétences et la créativité dépassent le rôle qui leur est assigné. Le principe d'ignorance souligne la nécessité que les acteurs reconnaissent leurs zones d'ignorance, renforcent leurs savoirs d'expérience puis établissent un rapport de réciprocité et d'échange. Le principe d'exception révèle le risque d'exclusion des ressources coopératives publiques auquel sont confrontés les sujets en conséquence de la réserve institutionnelle face au statut d'exception. Ces principes mettent en lumière le défi du passage d'une position individuelle du sujet au sein d'une institution à une action collective confiante en sa contribution à l'institution.

De l'individuel au collectif

Maesschalck (2005) décrit les premiers balbutiements des processus d'action collective. Lorsqu'un individu est placé face à une contrainte institutionnelle, et si par surcroît cette contrainte provoque des problèmes et des souffrances,

soit il subit purement et simplement, soit il s'allie et s'associe, crée des liens informels, discute, interpelle. À partir de cette interaction quotidienne, où s'expriment tous les malaises et les insatisfactions, des connivences apparaissent, mais aussi des contraintes et des contradictions. L'action collective n'est au départ que la formalisation de cette demande sociale implicite en vue d'une auto-régulation du collectif. Cette convocation à une auto-régulation du collectif permet au nous implicite de la demande sociale de passer au stade d'un nous explicite en recherche de normes communes pour assumer et améliorer sa forme d'organisation (p. 15).

Puis, selon ce auteur, l'action collective évolue et permet la création d'une identité, le partage de connaissances, l'obtention d'une reconnaissance interne et externe. Une première recherche de soutien est ensuite dépassée par le développement d'un savoir propre à la collectivité, tel que décrit par Dewey :

Dans *Le public et ses problèmes*, Dewey distingue en effet deux moments fondamentaux dans le développement de l'action collective : celui de l'association qui permet d'accumuler des biens dont tous peuvent tirer avantage et qui « donne une direction à la conduite de chacun ». Selon ce premier moment, la coopération avec les autres est une condition « de la libération et de l'accomplissement des potentialités personnelles ». Le deuxième moment est celui du « flux de l'intelligence sociale » qui résulte de l'émulation des différents groupes locaux dans l'échange et la discussion des expériences. Ce flux d'intelligence sociale est le moment qui correspond à la libération des potentialités collectives proprement dites. Il résulte d'un processus d'apprentissage inter-groupes (Maesschalck, 2007a, p. 13-14).

En somme, ces étapes de développement de l'action collective font appel au processus d'apprentissage collectif qui est le pendant de l'apprentissage institutionnel dans l'expérimentalisme démocratique. La section suivante explique comment l'analyse de la réflexivité des praticiens nourrit les propositions de coordination des acteurs de l'approche pragmatique contextuelle de Maesschalck.

Le milieu de l'éducation connaît la notion de « réflexivité » à travers le concept de « praticien réflexif » développée par Schön (1983). Chez le praticien réflexif, une évaluation continue de l'intervention, une adaptation au contexte et une consultation des autres praticiens caractérise en général une action réfléchie. La structure d'une action réfléchie permet de développer, par son exigence rationnelle, un savoir-faire éducatif comparable au « sens pratique » mis en évidence par Bourdieu (1980) pour expliquer le fonctionnement de la raison pratique dans des contextes où prévalent des logiques d'adaptation habituelle par essai-erreur-correction. Cependant, d'après Bourdieu, cette logique rétrospective tend à survaloriser les expériences-types originaires jugées réussies.

Schön propose un dépassement de ce type de réflexivité pour rejoindre l'expérimentalisme social. Il appelle *single-loop* l'adaptation de la pratique en fonction d'expériences individuelles d'échec ou de résistance ; puis il nomme *double-loop* la remise en question de croyances plus générales dans des cadres délibératifs, c'est-à-dire dans des situations de discussion argumentée entre praticiens ou avec leur entourage. Ainsi, l'apprentissage des investigateurs (*inquirers*) à la recherche de solutions à un problème peut être décrit comme un *double-loop learning* ou une pratique réflexive à partir du moment où l'apprentissage ne dépend plus seulement de l'essai-erreur, boucle où les stratégies sont modifiées en fonction des résultats, mais où il y a aussi une réflexion sur les *governing variables* (les variables de gouvernance : buts, structures, règles, valeurs, programmes, etc.) :

As [inquirers] frame the problem of the situation, they determine the features to which they will attend, the order they will attempt to impose on the situation, the directions in which they will try to change it. In this process, they identify both the ends to be sought and the means to be employed¹⁶ (Schön, 1983, p. 165).

Ce type de réflexivité accompagnant l'action en cours de réalisation et le retour sur l'action (la *reflexion in action* et la *reflexion on action* du praticien réflexif selon Schön) amène les praticiens à tenter de nouvelles expériences, à évoluer dans leur pratique de manière concertée et évaluative. Par l'effet des

¹⁶ « Lorsque les [investigateurs] cernent le problème de la situation, ils déterminent les éléments auxquelles ils vont s'attaquer, l'ordre qu'ils vont tenter d'imposer à la situation, les orientations qu'ils vont lui donner. Par ce processus, ils identifient à la fois les fins à atteindre et les moyens à employer ». [Traduction libre]

contraintes contextuelles et par leurs interactions de praticiens réflexifs, ils deviennent capables non seulement de rétrospection, mais aussi d'anticipation.

Cette évolution de la pratique réflexive vers une réflexivité inférentielle constitue, selon Lenoble et Maesschalck (2003), un passage fondamental. Il s'agit bien de l'évolution depuis les réflexions menées individuellement ou intersubjectivement, dans des relations encore spontanées et informelles, vers la réflexivité structurante d'une pratique de groupe visant à construire une forme de vie commune. Cette réflexivité amène à considérer les normes sous un regard différent : elles peuvent faire l'objet, dans leur trajet d'application, d'une reconstruction favorisant de meilleures réalisations des objectifs poursuivis. L'acteur passe alors de l'agir sous contrainte à un processus collectif d'expérimentation dirigé vers de nouvelles « formes de vie » possible. Il y a désormais plus qu'une somme d'expériences individuelles, il y a un mouvement doté d'une téléologie interne, c'est-à-dire un mouvement orienté vers la poursuite d'une finalité interne qu'est cette « forme de vie » à construire ensemble.

Les regroupements participent à la production de savoirs inédits et à la redéfinition progressive de l'intérêt commun (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, dans Maesschalck, 2007b). En effet, la réflexivité du groupe permet à chaque membre de ce qui devient une « communauté éducative » d'entendre différents points de vue et différents témoignages, de rechercher un accord sur certaines perspectives, d'expérimenter la recherche d'« un équilibre entre le développement de son autonomie de jugement et sa responsabilité à l'égard du groupe » (Maesschalck, 2007b, p. 15). De plus, les connaissances tacites de chacun sont explicitées, les apprentissages sont réifiés par la mise en commun des expériences-frontières différentes, une évolution des compétences individuelles est favorisée par l'intégration de l'innovation et par l'auto-évaluation au sein du groupe (Maesschalck, 2005).

Aussi, la participation à des réseaux spécialisés permet aux individus de trouver rapidement, sans quitter leur groupe régional, des suggestions de la part d'autres personnes qui poursuivent des recherches semblables à l'égard de problèmes spécifiques qu'ils rencontrent (Sabel, 2005). Enfin, les groupes et les réseaux favorisent le développement, non seulement des savoirs, mais aussi d'une identité au sein de l'institution, tout en prévenant l'exclusion des minorités au sein du groupe et le retrait de la communauté (Liebman et Sabel, 2003, p. 302).

Les échanges d'informations qui ont lieu dans le groupe s'apparentent à ce que Sabel décrit comme une expérimentation sociale, caractérisée par des pratiques comme l'évaluation comparative, le *co-design*, la détection et la correction des erreurs, ce qui permet aux participants de se superviser entre eux d'assez près pour prévenir les erreurs graves (Sabel, 2005). Selon le modèle de Sabel, il y a expérimentation sociale quand une pratique collective met en œuvre un processus de résolution de problème (*problem-solving*) impliquant une quête

collective (*collective inquiry*). Cette quête collective procède par la mise en place spontanée d'une évaluation des performances (*benchmarking*), d'une forme d'organisation sociale originale co-construite (*original social design* et *simultaneous engineering*) et d'un apprentissage par monitoring des erreurs et de leur correction (*learning by monitoring* et *error detection and correction*).

Moreover, the exchanges of information required to engage in benchmarking, simultaneous engineering, and error detection and correction also allow the collaborators to monitor one another's activities, closely enough to detect performance failures and deception before they lead to disastrous consequences. Ultimately, these information exchanges lead the actors to convergent understandings of the world they are exploring. We can think of these disciplines as pragmatist, in the sense that they oblige firms routinely to question the suitability of their current routines and continuously to readjust their ends and means to one another in light of the results of such questioning¹⁷ (Sabel, 2005, p. 3).

L'expérimentalisme démocratique de Sabel est donc en accord avec la conception de l'apprentissage collectif développée par Maesschalck à partir des propositions de Schön. À cette explicitation de la démarche d'action collective, il ajoute l'interaction entre les acteurs sous forme d'évaluation comparative gérée par le gouvernement central, de façon à contrer les limites en termes d'apprentissage que rencontrerait rapidement une expérimentation isolée. « These principles enable the actors to learn from one another's successes and failures while reducing the vulnerability created by the decentralized search for solutions »¹⁸ (Dorf et Sabel, 1998, p. 287-288).

Selon Maesschalck (2005), plusieurs éléments de la démarche de procéduralisation contextuelle provoquent cet apprentissage collectif : la détermination du contexte par les acteurs, la délibération menant à la sélection des possibles, le jugement coopératif, la traduction des finalités normatives des acteurs dans le réel social sont en soi les étapes d'une opération réflexive complexe qui dépasse l'apprentissage collectif pour rejoindre l'apprentissage politique.

L'apprentissage politique

¹⁷ « De plus, les échanges d'information nécessaires pour s'engager dans l'évaluation de performance, l'ingénierie simultanée et la détection et la correction des erreurs permettent aussi aux collaborateurs de superviser les activités les uns des autres, d'assez près pour détecter les faiblesses ou les fausses promesses de performance avant qu'elles n'engendrent des conséquences désastreuses. Ultiment, ces échanges d'information mènent les acteurs à des compréhensions convergentes du monde qu'ils explorent. Nous pouvons considérer ces disciplines comme pragmatistes, dans le sens où elles obligent les firmes à questionner, de façon routinière, l'adéquation de leurs routines courantes et de réajuster continuellement leurs fins et leurs moyens les uns aux autres à la lumière des résultats de ce questionnement ». [Traduction libre]

¹⁸ « Ces principes permettent aux acteurs d'apprendre mutuellement des succès et des échecs de chacun tout en réduisant la vulnérabilité engendrée par la recherche décentralisée de solutions ». [Traduction libre]

Maesschalck (2007e) souligne que l'action collective ne participe pas à une gouvernance réellement démocratique sans ouverture à une dimension plus large, celle d'un apprentissage politique. Selon lui, cet apprentissage passe par la construction d'un « nous » explicite, la création d'une représentation collective puis sociale, la délibération politique et la procéduralisation de l'identité des groupes.

a. Le « nous » explicite

Selon Maesschalck (2007e),

le pragmatiste établit une tension entre le nous moral donné, comme implicite, et le nous potentiel, le nous explicite, celui d'une communauté à faire, exigeant elle-même une force de création sociale pour passer d'un processus social centralisé visant la division des tâches à un processus social décentralisé visant l'agrégation des différents groupes dans un processus innovant (p. 7).

De la construction de ce « nous » explicite dépend également la possibilité de créer un vocabulaire commun. Selon Rorty (1993, dans Maesschalck, 2005), cette capacité à réformer notre vocabulaire ensemble pour y intégrer les différents points de vue et l'expression d'un enjeu commun détermine notre capacité à entendre les points de vue des différents acteurs « sans [les] humilier, c'est-à-dire sans [les] retraduire immédiatement dans les mots qui nous conviennent et qui nous permettent de formuler un sens définitif cohérent pour nous » (Maesschalck, 2005, p. 144). Ainsi, selon Maesschalck (2006b), la formation d'un « nous explicite », un sens de la réciprocité et l'incorporation d'une règle de reconnaissance des efforts et des compétences d'autrui sont parmi les premières conditions d'apprentissage politique. Toutefois, ceux-ci « ne sont encore que des résultats qui dépendent d'abord des conditions de 'développement soutenable' d'un processus d'apprentissage comme tel, c'est-à-dire des conditions comme la confiance, la responsabilité partagée dans les activités conjointes et l'évaluation mutuelle afin d'assurer la solidarité entre les rôles dans l'action collective » (p. 23).

b. Le passage d'une représentation collective à une représentation sociale

Pour donner une résonance politique à leur action, les acteurs collectifs auront donc à développer une représentation collective de leur réalité et de ses enjeux puis à en négocier la mutation vers une représentation sociale. Maesschalck offre un résumé explicatif sur le concept de « représentations sociales » développé par Wilhem Doise :

L'école genevoise de Wilhem Doise a développé un concept de représentation sociale, en lien notamment aux Droits de l'Homme, qui a considérablement fait progresser la psychologie sociale des représentations collectives. On en retiendra, pour notre propos, qu'une représentation sociale ne s'élabore qu'en remplissant un certain nombre de conditions. Tout d'abord, elle résulte d'un processus de différenciation de plusieurs positions par rapport à un enjeu commun. Ce processus est organisé en vue de produire l'articulation de positions concurrentes dans un même espace communautaire. Plusieurs interprétations peuvent ainsi se confronter en fonction de points de vue différents sur les intérêts en cause et d'attentes différentes par rapport aux institutions susceptibles de produire et d'appliquer les normes communes. Sans un tel processus, un enjeu social ne peut être considéré comme l'objet effectif d'une représentation sociale (Maesschalck, 2007*d*, p. 2).

Selon Maesschalck (2005), la mise en branle d'une représentation sociale exige un processus d'apprentissage collectif puis politique pour permettre le repositionnement des acteurs par rapport à un enjeu de société. Toutefois, l'identification des enjeux et les interprétations demeurent parfois la prérogative de certains groupes dans la société, qu'il s'agisse des experts, des autorités ou des lobbyistes :

chacun de ces groupes s'arrête à la représentation qui lui convient et tente d'en proposer une gestion fonctionnelle axée sur un calcul de risque relatif aux intérêts qu'il défend. Un véritable processus de construction sociale de solutions acceptables par tous les concernés ne peut se mettre en place que lorsque les conditions d'articulation de toutes les positions en présence sont remplies. Ce processus est le seul à même de rendre possible le dépassement des exclusives que se lancent les interprétations spécialisées des enjeux sociaux (p. 4).

C'est en mettant de l'avant leurs savoirs d'expérience, ce qui exigera d'eux la construction d'une représentation collective par la participation à des groupes, que les acteurs collectifs peuvent prendre parole et orienter la progression de la représentation vers sa dimension sociale. Un effort de « recadrage » des intérêts est alors nécessaire pour passer des représentations collectives des différents sous-groupes à la construction d'une représentation sociale largement partagée (Maesschalck, 2007*e*). Cette notion de recadrage, empruntée à Schön (1983), explicite la capacité des acteurs à passer d'une attention de premier ordre, sur leurs intérêts particuliers et leurs savoirs contextualisés, à une attention de deuxième ordre qui prenne en compte les intérêts de la communauté et les comportements conflictuels pour se projeter dans un espace plus large de recherche de solutions. L'usage de la pensée métaphorique peut opérer un déplacement de la perception des enjeux et des intérêts.

En somme, il s'agit d'une ouverture à différents points de vue afin de générer une attitude réciproque d'intérêt et d'ouverture, car c'est par la délibération et l'intéressement mutuel que les perspectives s'enrichissent, s'allient et se bonifient. Ainsi devient possible une articulation de la réalité des

acteurs dans une représentation sociale reconnue au sein de l'institution. L'ouverture à voir la situation de façon nouvelle peut entraîner la transformation des positions de principe initiales et faciliter un passage des représentations collectives, fragiles, au débat social, seul capable, par l'inclusion de tous les acteurs de la société civile, de générer une représentation sociale.

c. La délibération politique

Par ailleurs, pour être mobilisateur et générer des apprentissages, ce débat devrait se faire sous la forme d'une délibération politique qui rassemble les acteurs concernés pour discuter d'un plan d'action.

L'essentiel dans la délibération politique porte sur la confiance que les partenaires sont capables d'établir entre eux à l'égard de leur engagement face à une situation. La délibération politique conduit à l'élaboration d'un plan d'action. Ce plan définit des objectifs, un agenda et des rôles. Une solution est attractive et satisfaisante pour autant qu'elle se traduise dans un plan, qu'elle ouvre un processus d'action collective. Il ne s'agit pas de s'accorder sur le bien-fondé d'une position de principe, ni de déterminer ce qui serait l'option la plus équitable, mais de déterminer l'action que l'on planifie pour apporter une réponse à un problème de vie en commun (Maesschalck, 2007b, p.17).

Une fois les milieux intermédiaires d'une action collective efficace constitués, ils doivent gagner dans leur rapport de force avec l'institution par l'intégration de simples conditions d'apprentissage politique :

Pour rendre appropriable une destination commune, il est nécessaire que les membres des sous-groupes concernés puissent expérimenter la confiance dans un projet conçu comme une action conjointe, l'engagement au soutien mutuel dans la réalisation de ce projet et, à terme, l'émergence de nouveaux porte-parole intervenant dans les processus de décision et rendant la politique toujours plus appropriable. Et ceci, d'abord à l'échelle locale, pour trouver des solutions en termes d'organisation collective et de gestion des problèmes communs (Maesschalck, 2007b, p. 19).

Concrètement, Maesschalck formule des recommandations qui peuvent suggérer aux praticiens des moyens d'explicitation de leurs savoirs et de renforcement de leurs revendications : reconnaître leurs besoins liés à leurs difficultés de pratique et d'interaction avec l'institution ; valoriser leurs ressources subjectives comme praticiens ; élargir le cercle des personnes concernées par les problèmes qu'ils rencontrent et multiplier les lieux de paroles ; associer les objets à leurs revendications auprès de l'institution pour forcer de nouvelles formes de distribution du pouvoir » (Maesschalck, 2005). En effet, selon Bruno Latour (1999, dans Maesschalck, 2005), « l'alliance des humains et des non humains » ou « des sujets et des objets » devrait être le

premier souci de l'action politique, car les négociations autour de la distribution des ressources créent un réseau d'association qui relie les sujets au contexte des objets qui constitue leur environnement et qui fondent la distribution du pouvoir dans l'institution.

Enfin, cette délibération politique à partir d'un savoir propre génère des apprentissages sociaux par la procéduralisation graduelle de l'identité des groupes. Dans ce contexte, le terme « procéduralisation » peut être défini ainsi : « apprentissage visant à maîtriser les procédures d'information et de coopération dans la recherche ainsi que dans la construction de solutions communes » (Boucq et Maesschalck, 2005, p. 109). Les conditions de cette procéduralisation sont une autorégulation du collectif, qui passe d'abord par l'élection de porte-parole, puis par un fonctionnement interne plus démocratique, soit des exigences de transparence des débats, de clarté des règles, d'égalité des conditions d'accès aux débats, de traçabilité des débats, l'implication des non-spécialistes dans l'exploration des solutions possibles, la diversité des groupes consultés (indépendants et représentatifs), une plus grande exigence de sérieux des prises de parole et de continuité dans le suivi des dossiers (Callon, Lacousmes et Barthe, 2001, dans Maesschalck, 2005).

8. Essai d'application au cas la gouvernance de l'éducation à domicile.

Cette partie va tenter de déterminer la pertinence d'une théorie de la gouvernance réflexive pour envisager le problème de la régulation de l'éducation à domicile, dans le contexte du système scolaire québécois et du mouvement d'éducation à domicile au Québec.

Les insuffisances du droit

Dans le cas de l'éducation à domicile, le constat des insuffisances du droit pour assurer le vivre-ensemble s'appliquent et justifient de se tourner vers l'éthique sociale. En effet, pour discuter d'éducation à domicile, un des premiers repères recherchés par les différents intervenants concernés (intervenants des commissions scolaires et du ministère, parents-éducateurs, chercheurs) et par la population générale pour connaître les balises de cette pratique est le droit. En se référant au cadre légal de l'éducation à domicile, on souhaite éclairer les frontières des droits et des responsabilités des gouvernements, des institutions, des parents et des enfants, ainsi que l'interaction entre la pratique de l'éducation à domicile et les systèmes scolaires. Cependant, on trouve peu de réponses relatives à l'éducation à domicile dans les textes de loi québécois et la minceur de celles-ci exigent un effort d'interprétation hasardeux. De plus, comme le droit évolue selon les mouvements politiques et sociaux qui le déterminent, il a peu de chances d'être à jour sur un fait social aussi jeune que l'éducation à domicile.

Selon Lenoble (2005) et Sabel (2005), il serait de toute manière utopique de croire que la seule existence d'un cadre légal bien défini, de directives ministérielles uniformes ou même de consignes claires à l'intention du personnel des commissions scolaires puisse permettre une régulation efficiente de l'éducation à domicile. Il importe alors de tenter de comprendre les perceptions des acteurs, informées et influencées par d'autres normes, valeurs, croyances ou préjugés. Surtout, il a été affirmé qu'un cadre législatif ne saurait, en soi, assurer que les acteurs concernés y adhèrent et qu'ils se conforment à ses injonctions.

Dans le cadre de l'éducation à domicile au Québec, le constat de cette dernière limite est évident. Le seul article de loi qui s'applique à cette situation éducative au Québec fait l'objet d'un flou réglementaire et de d'interprétations divergentes quant à sa mise en application. Différentes sources avancent que 40% à 50% des familles choisissent la clandestinité (AQED, 2005 ; Brabant, 2004). Selon l'AQED, c'est le risque d'une interprétation abusive de la loi par les intervenants scolaires qui retient les parents. C'est ainsi que l'État qui, selon l'esprit de cette loi, est responsable de protéger le droit à l'éducation des enfants en supervisant la pratique de l'éducation à domicile, provoque alors l'inverse de cette intention puisque les parents cherchent à éviter d'être connus des autorités scolaires. La coordination entre la fonction législative et la fonction exécutive s'avère donc déficiente. De plus, du côté des intervenants scolaires, il semble que les orientations ministérielles (MELS, 2004) qui prônent une attitude de collaboration, de respect et de recherche d'une bonne entente avec les parents, ne s'actualisent pas toujours. Dans certains cas, selon des témoignages reçus, il existe entre parents et autorités scolaires des ententes collaboratives et efficaces, excédant même les obligations de chacun. Toutefois, ces ententes semblent résulter davantage d'attitudes constructives et de ressources personnelles des acteurs que du soutien du cadre législatif pour encadrer leur interaction.

Par contre, certains parents rapportent avoir subi de la part d'intervenants scolaires des attitudes d'intimidation, des demandes abusives, voire même intrusives, et des tentatives de manipulation de leurs enfants pour les ramener à l'école. Lors de l'adoption de l'article 15.4 de la Loi sur l'instruction publique (prévoyant l'exemption pour l'éducation à domicile), le ministre Ryan avait entrevu la possibilité de ce type d'attitude de la part des commissions scolaires, en prenant conscience de la position de conflit d'intérêts dans laquelle les plaçait la responsabilité de l'évaluation de l'éducation à domicile. Toutefois, on peut lire dans le journal des débats parlementaires (*Extrait du journal des débats*, 1988, dans AQED, 2007) qu'en tant qu'organisme public expert en éducation, les commissions scolaires étaient considérées les plus aptes à exécuter cette évaluation et qu'en cas d'abus ou d'exigences déraisonnables de leur part, les tribunaux veilleraient à corriger la situation. Ainsi, les lacunes de la loi reconduisent en dernière instance aux tribunaux.

Selon les éthiciens consultés, le type de gestion de l'éducation à domicile par le droit, ses instruments et les tribunaux, c'est-à-dire l'articulation d'une

logique basée sur la Constitution canadienne, les chartes des droits, la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur la protection de la jeunesse et la jurisprudence, pour ensuite en déduire une série de directives normatives à l'intention des acteurs et en régler les dérives en cour, pourrait être associé à une régulation de type *command-and-control* (Lenoble, 2005), ou à un « modèle " linéaire " consistant à décider des politiques au sommet » (*Livre blanc de la gouvernance européenne* dans Maesschalck, 2007b, p. 2). Conséquemment, ce type de régulation énonce des lois, délègue aux entités administratives la tâche de déterminer les modalités d'exécution de ces lois et prévoit en bout de ligne une étape de contrôle de cette application (Sabel, 2005). C'est exactement ce que prévoit la Loi sur l'instruction publique, qui délègue aux commissions scolaires la tâche d'exécuter l'évaluation cautionnant l'exemption de fréquentation scolaire pour un enfant éduqué à domicile. Il apparaît donc que, du côté de l'État comme de celui des parents, ce type de régulation s'avère peu efficace sans la prise en compte des points de vue des acteurs.

Les missions de l'éthique

Un effort pour créer et implanter de nouvelles normes pour la régulation de l'éducation à domicile de façon linéaire ou par *command-and-control* serait une démarche peu fertile sans une meilleure compréhension de la façon dont les acteurs de l'éducation à domicile et leurs vis-à-vis du système scolaire s'inscrivent dans l'évolution actuelle de l'éducation. Une approche tirée de l'éthique sociale, qui pose la question des finalités, des aspirations et des difficultés du champ d'activité, offre un nouveau regard sur la régulation de l'éducation.

En effet, si le droit présente de fausses promesses quant à sa capacité de régulation sociale dont il faut compenser les insuffisances avec lucidité, les systèmes d'éducation véhiculent aussi leur part de fausses promesses. Cette même lucidité doit alors examiner les forces et les limites du système scolaire mis en place pour l'éducation des jeunes et encourager l'ouverture à la créativité sociale pour trouver de nouvelles solutions aux problèmes éducatifs. Ainsi, l'interrogation éthique peut encourager la prise de pouvoir active à l'égard des réalités historiques vécues. « L'interrogation éthique relie ainsi les domaines d'activité à la construction d'un ordre humain et met en question la manière dont les humains sont traités concrètement par cet ordre en construction » (Maesschalck, 2001, p. 26).

Les missions de l'approche éthique présentée semblent correspondre aux problèmes soulevés par l'éducation à domicile au Québec : devant le constat de l'insuffisance de la régulation par le droit et au manque d'adhésion aux normes énoncées, elle suggère la prise en compte des conditions d'effectuation des normes ; en réponse aux conflits de normativité et du manque de prise en compte de la perception des acteurs, elle propose des modèles de régulation

différents ; face aux défaillances des institutions à remplir leurs promesses, elle encourage la prise de pouvoir des humains dans la construction sociale. L'ensemble de ces missions permet donc d'espérer que l'éthique, par ses propositions étroitement liées à une observation attentive des réalités du vivre-ensemble, offre un cadre théorique susceptible d'éclairer la lecture des problèmes actuels de l'éducation à domicile au Québec et d'en faciliter la résolution concrète.

Un problème de gouvernance

Différentes perspectives éthiques suggèrent des approches différentes du problème de la régulation de l'éducation à domicile. Dans une perspective procédurale formelle, on pourrait tenter de déterminer, en collaboration ou en dialogue, des buts, des standards de l'éducation. La tentative d'accorder la priorité à une norme d'éducation ou d'y substituer une décision au moyen d'une démarche formaliste pourrait se concrétiser par la constitution d'un « comité d'éthique de l'éducation », par exemple. Cette démarche pourrait être appliquée tout aussi bien à un niveau étatique (représentants des instances gouvernementales et légales, des parties associatives et familiales) qu'à un niveau intermédiaire.

Toutefois, la multitude et la spécificité des contextes menace les retombées de ce type de démarche. En effet, l'État fait face à des familles et à des communautés très diversifiées aux plans socio-économique, culturel, moral, pour ne nommer que ces dimensions. De même, les associations de parents-éducateurs ont à considérer à la fois le contexte scolaire particulier qui est accessible à chaque famille, les contextes familiaux, les réalités uniques et relativement connues des enfants de chaque famille. De plus, plusieurs de ces éléments sont en changement constant. L'application d'une décision obtenue par le moyen de la justification rationnelle et du dialogue semble alors limitée sans la prise en compte des contextes.

Les caractéristiques du problème de la régulation de l'éducation à domicile – sa nouveauté, sa diversité contextuelle, la complexité de ses enjeux et sa dispersion géographique – appellent une approche éthique procédurale qui soit pragmatiste, réflexive et contextuelle. À ce titre, l'option d'envisager la régulation de l'éducation à domicile comme un problème de gouvernance apparaît pertinente. Ainsi, la définition de Jessop (2002) qui présente la gouvernance comme étant « la coordination de l'interdépendance complexe entre acteurs » permet de lire l'interaction entre les parents-éducateurs et l'État comme une relation d'interdépendance complexe. En effet, aucun des deux ne peut ignorer complètement l'autre dans la réalisation de sa mission éducative car les décisions de l'un auront nécessairement des incidences sur le fonctionnement

de l'autre. Toutefois, cette interdépendance est complexe et sa coordination nécessite un effort particulier.

La relecture des éléments du problème à la lumière des notions de gouvernance démontre que les deux acteurs principaux de ce problème, soit les instances scolaires et les groupes de parents-éducateurs, sont en voie d'élaboration, de part et d'autre, d'un mode de gouvernance expérimental, décentralisé et pragmatique. Cependant, leur rencontre dans une collaboration pour le bénéfice des enfants n'est pas acquise. Pour dépasser ce problème il nous semble que le cadre théorique de la gouvernance réflexive invite :

1. à décrire, la situation des instances scolaires comme celle d'un système scolaire en changement vers une décentralisation, faisant face à un problème éducationnel marginal et exceptionnel au sujet duquel le pouvoir central est sollicité.
2. à comprendre, la dynamique sociale des groupes de parents-éducateurs québécois en tant qu'action collective en procédant à une analyse de l'éducation à domicile comme mouvement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris C. et Schön D., *Organizational Learning II : Theory, Method and Practice*, Reading, Paris, Addison-Wesley, 1996.
- Boucq C. et Maesschalck M., *Déminons l'extrême droite*, Couleurs livres, Bruxelles, 2005.
- Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de Minuit, 1980.
- Brabant C., « L'éducation à domicile au Québec : les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles », mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, QC, cf. <http://erta.educ.usherbrooke.ca/pagePublication.htm>, 2004.
- Bratman M., « Shared Cooperative Activity » in *Faces of Intention*, M. Bratman (dir.), Cambridge, Cambridge UP, 1999, pp. 93-108.
- Cohen J. et Sabel, C., « Directly-Deliberative Polyarchy » in *European Law Journal*, 3(4) 1997, pp. 313-342.
- Dorf M. C. et Sabel C. F., « A Constitution of Democratic Experimentalism » in *Columbia Review*, 98 (1998), pp. 267-473.
- Gauchet M., « Les tâches de la philosophie politique », in *Revue du MAUSS*, 19 (2002), pp. 275-303.
- Jessop B., *Governance and Metagovernance : On Reflexivity, Requisite Variety, and Requisite Irony*, Lancaster, Lancaster University, cf. <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Jessop-Governance-and-Metagovernance.pdf>, 2002.
- Lenoble J., « Méthode ouverte de coordination et théorie de la gouvernance réflexive », in *Carnet du Centre de Philosophie du Droit*, n°110, Centre de philosophie du droit, Université catholique de Louvain, 2005.
- Lenoble J. et Maesschalck M., *Toward a Theory of Governance: The Action of Norms*, Kluwer Law International, The Hague/New York/London, 2003.
- Lenoble J. et Maesschalck M., « Beyond Neo-Institutionalist and Pragmatist Approaches to Governance », avec Jacques Lenoble, in *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit*, n° 130, 2007.
- Lenoble J. et Maesschalck M., « Les insuffisances réflexives de l'apprentissage dialogique », avec J. Lenoble in *Mélanges Georges A. Legault - L'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*, L. Lalonde, F. Jutras, A. Lacroix et J. Patenaude (éds.), Sherbrooke (Qc), Éditions R.D.U.S., 2008.
- Liebman J. S. et Sabel C. F., « The Federal No Child Left Behind Act and the Post-Desegregation Civil Rights Agenda », in *North Carolina Law Review*, 81 (2002-2003), pp. 1703-1750.
- Liebman J.S. et Sabel C. F., « A public laboratory Dewey barely imagined : The emerging model of school governance and legal reform », in *Review of law and social change*, 23 (2003) 2, pp. 183-304.
- Maesschalck M., « Quelle stratégie à l'égard de l'institution ? » in *Éthique et institution*, Actes du colloque des 14-15 janvier 1994, Forum éthique, Bruxelles, Ecce, 1994, pp. 41-55.
- Maesschalck, M., *Travail pour tous. Démagogie ou réalisme ?*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1996.
- Maesschalck, M., « Provenance et fondements de la pragmatique contextuelle », in P. Coppens et J. Lenoble (dir.), *Démocratie et Procéduralisation du droit*, Bruxelles, Bruylant /Bruxelles, 2000, pp. 125-154.

- Maesschalck, M., *Normes et contextes*, Hildesheim/Zurich/New York, Olms, 2001.
- Maesschalck, M., « Harcèlement moral et action collective. Une approche normative de la prévention à partir des représentations sociales », in *Le harcèlement. De la société solidaire à la société solitaire*, M. Sanchez-Mazas et G. Koubi (dir.), Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2005, pp. 139-156.
- Maesschalck, M., « Entre règle de reconnaissance et autorité sociale : la reconstruction du jugement téléologique », in *Archivio di filosofia*, (1-3)(2006 a), Rome, pp. 295-306.
- Maesschalck, M., « Religion et démocratie délibérative. Comment sortir de l'impasse ? », in *Éthique publique*, 8 (2006 b) 1, n°1, pp. 16-28.
- Maesschalck, M., « La destination sociale du droit. Enjeux philosophiques des thèses pragmatiques de Jules Coleman », manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, (2007 a)
- Maesschalck, M., « Les désillusions de la gouvernance démocratique. Sortir du modèle délibératif et après? », manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, (2007 b).
- Maesschalck, M., « Section 3 : l'expérimentalisme démocratique et l'attention sociale », Manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, (2007 e).
- Sabel, C., « Globalization, new public services, local democracy : What's the connection? », in *Local Governance and the Drivers of Growth*, Paris, OCDE, pp. 111-131, 2005.
- Schön, D. A., *Beyond the Stable State*, Harmondsworth, Penguin, 1973.
- Schön, D. A., *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London, Temple Smith, 1983.