



REVUE DE L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Formation à l'animation des groupes d'analyse de pratiques professionnelles : le dispositif mis en place dans le cadre de la HES-SO (Haute Ecole de Travail Social de Suisse occidentale)

Sylvie Avet L'Oiseau

Psychomotricienne, Professeur associée
Haute Ecole de Travail Social-Genève
sylvie.avetloiseau@hesge.ch

Francis Loser

Dr en sciences de l'éducation, Pr émérite
Haute Ecole de Travail Social-Genève
francis.loser@hesge.ch

Résumé

Au printemps 2016, dans le cadre des formations postgrades proposées par la HES-SO travail social, un CAS (Certificate of Advanced Studies) de *Spécialiste en analyse des pratiques professionnelles dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé* a été mis en place. Dans cet article seront successivement présentés les principes pédagogiques et l'architecture générale du dispositif mis en place ainsi que le cadre conceptuel qui guide cette formation en analyse de la pratique professionnelle (APP). Cet article sera suivi d'un second écrit dans lequel nous reviendrons sur le stage organisé dans le cadre de la formation, expérience relatée à huit mains entre stagiaires et intervenant·e·s.

Mots-clés

formation continue, animation, pragmatisme, multiréférentialité, apprentissage en alternance

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec les pratiques

Référencement

Avet L'Oiseau, S. & Loser, F. (2021). Formation à l'animation des groupes d'analyse de pratiques professionnelles : le dispositif mis en place dans le cadre de la HES-SO (Haute Ecole de Travail Social de Suisse occidentale). In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 19, pp. 72-92. <http://www.analysedepratique.org/?p=4405>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

En préambule, il convient de relever que ce texte a été rédigé par deux des quatre formatrices et formateurs¹ en charge de la conception et de l'enseignement de ce CAS² qui a été élaboré en concertation avec les membres de l'ARS (Association Romande des Superviseurs).

L'article est construit en trois parties afin de successivement présenter la construction générale de la formation, les différents modules qui la composent et, enfin, les fondements épistémologiques qui étayent le dispositif et la démarche proposés.

1. Présentation générale de la formation

Le CAS (Certificate of Advanced Studies) *Spécialiste en analyse des pratiques professionnelles dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé* est une formation postgrade³ de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) de 15 ECTS (European Credits Transfer System). Pour rappel, les formations postgrades sont une des trois missions de la HES-SO aux côtés de la formation de base et de la recherche⁴.

La formation décrite ci-après est issue de la refonte de l'ancienne formation de superviseur·e pour donner lieu à un projet dédoublé qui couple le CAS de spécialiste en analyse des pratiques professionnelles au DAS (Diploma of Advanced Studies) de superviseur·e. Les participant·e·s peuvent ainsi choisir l'une ou l'autre formation ou opter pour une double formation moyennant le suivi de certains modules obligatoires. L'idée d'introduire ce CAS tient au fait que dans les domaines de la santé et du travail social, les analyses de la pratique professionnelle ont pris leur essor sans qu'aucune formation ne soit proposée aux animatrices et animateurs dans le cadre de la HES-SO. Quant au couplage entre CAS et DAS, il s'inscrit dans la logique modulaire à laquelle souscrivent toutes les formations postgrades de la HES-SO.

Le CAS vise plus spécifiquement l'acquisition des bases théoriques et méthodologiques pour développer les compétences à animer des groupes d'analyse des pratiques destinés aux étudiant·e·s en formation Bachelor, Master ou Ecoles Supérieures, mais aussi aux

¹ Marie-Lou Janin et Dimitri Anzules sont les deux autres membres de la commission pédagogique qui a conçu et mis en place le dispositif de formation. Esther Donnat a rejoint l'équipe en 2018. Nous les remercions pour leur relecture et leurs commentaires.

² Sylvie Avet L'Oiseau est responsable du CAS de *Spécialiste en analyse des pratiques professionnelles dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé* et du DAS de *Superviseur·e dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociales et de la santé*.

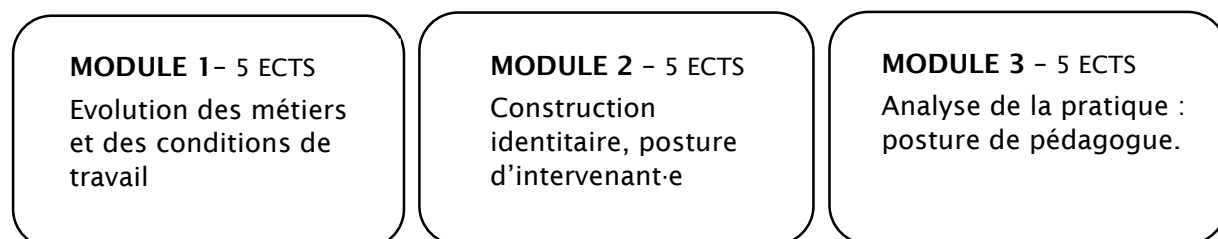
³ Ces formations continues sont certifiantes et leur diplôme est reconnu sur le plan fédéral et peut faire l'objet d'équivalence sur le plan international.

⁴ <https://www.hws-so.ch/fr/missions-1326.html>.

professionnel·le·s qui participent à des formations postgrades ou à des dispositifs mis en place dans leurs institutions.

La formation est répartie sur deux semestres (trois au maximum) et chaque participant·e est appelé à effectuer 18 jours de cours en présentiel. Selon la logique qui prévaut avec le système de validation et de créditation ECTS (environ 30 heures par ECTS), la durée globale de la formation est d'environ 450 heures⁵ réparties en 3 modules de 144 heures chacun. Un tiers du temps se déroule en présentiel (apports théoriques, exercices de groupe, expérimentations, etc.), alors que les deux tiers restants constituent du temps de travail personnel (lectures, travaux écrits de validation, etc.). A cela vient encore s'ajouter un stage d'une douzaine d'heures.

Les cours en présentiel sont répartis en 3 modules de 6 jours. Chaque promotion est composée d'environ 35 à 40 participant.e.s. Les cours ex-cathedra se déroulent en grand groupe alors que les exercices et mises en situation sont menés dans des sous-groupes de 10 à 12 personnes selon les modules.



1.1 Principes pédagogiques et modalités d'apprentissage

La formation est ancrée dans les principes définis par l'andragogie, à savoir qu'elle repose en large partie sur la richesse et la diversité des participant·e·s qui, comme dans toute formation pour adultes, se caractérisent par leur hétérogénéité du fait de leur histoire, de leurs expériences, de leurs savoirs, de leurs compétences, de leurs références professionnelles et culturelles issues des différents environnements dans lesquels ils et elles évoluent. Cette prise en compte des caractéristiques du public adulte conduit les formateurs et formatrices dans une fonction d'accompagnement plutôt que d'enseignement, quand bien même des contenus théoriques sont dispensés aux participant·e·s, ne serait-ce que pour construire des repères communs. Au vu de la constante mutation des pratiques en travail social et de leur grande diversité, en fonction des domaines d'activité, des publics, des mandats, des problématiques, etc., il nous a paru essentiel d'introduire la formation par un ensemble d'apports proposant un tableau d'ensemble des enjeux organisationnels,

⁵ 432 heures effectives concernant les trois modules auxquelles s'ajoutent la journée introductive et le stage.

socioculturels et économiques qui sous-tendent les pratiques professionnelles actuelles. De même, nous proposons des apports sur différentes méthodes mobilisées en analyse de pratiques (analyse de l'activité (Clot, 1998, 2005), psychodynamique du travail (Dejours, 2003, 2010), entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), etc.).

Le dispositif pédagogique a été conçu de telle façon qu'il permet aux participant·e·s, d'une part, une meilleure appréhension des problématiques et enjeux qui sous-tendent les pratiques professionnelles et leur analyse en groupe, d'autre part, la construction d'une posture d'intervenant·e en animation de dispositif d'APP et l'acquisition des compétences inhérentes à l'exercice de cette fonction.

Concrètement, la formation se distribue en différentes modalités pédagogiques afin de privilégier des apprentissages en alternance en conjuguant les apports théoriques aux diverses possibilités d'expérience : exercices en petits-groupes ; stage d'observation ; mises en situation dans des groupes d'APP soit en tant qu'exposant·e·s, soit en tant que participant·e·s, soit encore en tant qu'animatrice ou animateur d'un dispositif d'APP – les participant·e·s sont tenu·e·s d'expérimenter l'ensemble des modalités et positions.

Il convient de préciser que d'un module de la formation à l'autre, les petits groupes sont reconstitués afin d'habituer les participant·e·s à leur pratique future qui exige de devoir régulièrement faire face à de nouveaux visages. D'une certaine façon, ce mode de faire conduit les participant·e·s à exercer leur capacité à devoir affronter des situations à chaque fois renouvelées, à repérer *in situ* leurs ressources et difficultés afin de pouvoir fonctionner dans un groupe d'APP.

La formation privilégie pour une grande part la dimension expérientielle dans la mesure où tout processus d'apprentissage est singulier – cette *expérience-là* – (Dewey, 2005, 2011) – et suppose une forte mobilisation du sujet apprenant, ceci tant sur le plan intellectuel, corporel qu'émotionnel. En référence à David Kolb (1984), il importe de souligner que la dimension expérientielle de l'apprentissage implique une succession de cycles comprenant, pour chacun d'entre eux, quatre étapes – expérience concrète, explicitation ou observation réfléchie, explication ou conceptualisation abstraite et expérimentation active. Kolb note que chaque apprenant·e évolue en suivant ce cycle mais également selon ses préférences en termes de perception et de traitement de l'information, réalité qui s'observe clairement dans les stratégies d'apprentissage développées par les participant·e·s du CAS.

Aussi, dans le cadre de la formation, nous avons choisi de proposer une variété de modalités d'apprentissage qui tablent à la fois sur les vertus du travail collectif, favorisant ainsi le « conflit socio-cognitif », et sur le travail individuel permettant une confrontation au « conflit intracognitif » (Lenoir, 2014). La réflexion et l'expérimentation en groupe, supports de l'intelligence collective, constituent une modalité pédagogique incontournable pour les apprentissages visés, à savoir le développement des compétences relatives à l'animation

d'un dispositif d'APP. Toutefois, le travail individuel n'est pas oublié : les lectures et, surtout, les écrits personnels constituent aussi des temps forts de la formation dans la mesure où ils aident les participant·e·s à opérer des points de situation sur leurs acquisitions et à développer un processus réflexif – conscientisation et conceptualisation – sur la construction de leur posture de futur·e spécialiste en analyse des pratiques.

1.2 Objectifs généraux et compétences visés

De manière globale, la formation poursuit deux objectifs principaux qui sous-tendent les trois modules.

Le premier objectif est clairement ciblé sur l'exercice concret de la fonction, ce qui implique que les participant·e·s développent des compétences pédagogiques et techniques afin d'accompagner un groupe de professionnel·le·s dans l'analyse de leurs pratiques tout en restant attentifs et attentives à la communication et aux phénomènes de groupe (charge émotionnelle, conflictualité, jeux d'influences et de mimétisme, etc.). Le soin apporté à la dynamique de groupe est essentiel car la confiance qui se construit entre ses membres constitue le terreau indispensable à la fluidité des échanges, à la mise en récit et aux analyses.

Le second objectif, qui constitue le cœur du premier module, est complémentaire au précédent et doit permettre aux participant·e·s de clarifier les enjeux qui sous-tendent l'objet même de la réflexion, à savoir l'activité professionnelle et l'ensemble des questionnements qui la traverse dans un monde du travail qui a fortement évolué au cours de ces vingt dernières années. De fait, les pratiques professionnelles demandent à être appréhendées comme des systèmes complexes (Morin, 1990 ; Le Moigne, 1994) puisqu'elles sont traversées par des enjeux relationnels et transférentiels, mais également socioculturels, institutionnel, politique et historique. Pour le coup, leur analyse suppose différentes manières d'envisager les problèmes au risque de les simplifier et de les considérer selon une seule et même grille de lecture, soit théorique, soit méthodologique. Un parallèle peut ici être établi avec l'activité de recherche où tout projet d'étude démarre par une étape initiale de problématisation de l'objet étudié (Quivy & Campenhoudt, 1998). Il en va de même pour les analyses de pratiques où il est essentiel de préalablement clarifier les termes en jeu et de considérer les différentes manières d'aborder les situations et les questions qu'elles soulèvent. Pour ce qui concerne les APP, celles-ci dépendent aussi étroitement de la « théorie de l'action professionnelle » mobilisée en rapport à l'intention sociale donnée au dispositif mis en œuvre (Wittorski, 2003). Si dans le cadre d'un dispositif d'APP, les analyses prennent prioritairement appui sur les savoirs d'expérience des participant·e·s, dans celui d'une formation de spécialistes en analyse des pratiques professionnelles, certifiante et tendant vers une professionnalisation de la fonction, il nous paraît important d'aller un pas plus loin. Ainsi, si les participant·e·s sont invité·e·s à conscientiser et à expliciter leurs savoirs implicites, démarche particulièrement développée dans le module 2, il leur est aussi

demandé de confronter leur bagage référentiel à d'autres savoirs, notamment à ceux qui sont issus des sciences humaines et sociales. Cette confrontation vise à renforcer les liens entre théorie et pratique dans la perspective d'une approche multiréférentielle qui, selon nous, permet de déjouer le piège que présente l'angle de vue unique⁶. Dans la suite de nos développements, nous expliciterons la manière dont cette idée se traduit concrètement lors des temps d'animation d'APP.

Fort de ces éléments de clarification, dès les premiers jours de formation il nous a semblé primordial de présenter la réflexivité professionnelle non seulement comme une réflexion sur soi et son action, mais aussi sur les cadres d'analyses mobilisés, point essentiel pour développer un regard critique à la fois sur les pratiques professionnelles et les différentes façons de les appréhender.

Pour en venir aux compétences qui sous-tendent les objectifs de la formation, il est utile de préciser que nous les avons envisagées comme une combinaison de ressources qui fondent la « posture à tenir » en tant que spécialiste en analyse des pratiques et non comme une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette idée coïncide avec une définition de la compétence en termes de combinatoire qui remet le sujet au centre de sa compétence (Le Boterf, 1994). La compétence essentielle dont les animateurs et animatrices de dispositif d'APP doivent pouvoir faire preuve réside avant tout dans la mobilisation même de toutes leurs ressources *in situ*. Ceci posé, au gré des différents modules, les participant·e·s sont amené·e·s à travailler les capacités suivantes :

- Capacités réflexives et autocritiques (auto-observation, prise de distance, etc.),
- Capacité à repérer dans un récit professionnel les différentes sortes d'enjeux professionnels (niveaux communicationnel, relationnel, organisationnels, structurel, éthique, etc.),
- Capacité à nourrir un questionnement de l'activité professionnelle selon une perspective multiréférentielle en multipliant les angles de vue,
- Capacité à élaborer des stratégies pédagogiques et communicationnelles pour animer un groupe d'APP dans un climat sécurisant tout en tenant compte du contexte,
- Capacité à analyser les interactions de groupe et à s'ajuster de manière constructive,
- Etc.

⁶ Il convient d'évoquer ici *Le marteau de Maslow*, expression qui signale le danger que présente le fait de tenir en main uniquement un marteau : tout problème ressemble alors à un clou.

2. Présentation des différents modules

Dans cette seconde partie, nous passons en revue les trois modules qui composent le CAS en nous axant principalement sur les contenus et les aspects formels. Les fondements épistémologiques qui ont orienté les choix pédagogiques sont repris et approfondis dans la troisième partie de l'article.

2.1 Premier module

L'analyse des pratiques est apparue comme une modalité d'accompagnement pertinente dans un monde du travail en constante évolution. Aussi, le premier module, *Evolution des métiers et des conditions de travail*, vise à clarifier les nouvelles modalités organisationnelles, dont l'introduction du *New Public Management* (NPM), qui impactent les pratiques professionnelles des domaines social-santé. Comme cela a été largement documenté (Fourdrignier & al. 2014 ; Dujarier, 2015 ; Vrancken, 2019, etc.), ces nouvelles approches soumettent les professionnel·le·s à des injonctions paradoxales puisqu'elles promeuvent la subjectivation du travail, le sens de l'initiative et la responsabilisation des praticien·ne·s qui sont en même temps soumis·e·s à une abondance de procédures et une politique de résultats mesurés selon des grilles standardisées. A cela s'ajoute, du côté de la formation, le passage d'un niveau Ecoles Supérieures à un niveau Hautes Ecoles Spécialisées qui a coïncidé avec un autre changement, à savoir le basculement d'un modèle métier fondé sur la qualification privilégiant une vision généraliste et unifiée des pratiques à une approche par compétences. Censée favoriser la mobilité des travailleurs et travailleuses, cette nouvelle conception de la professionnalité a surtout favorisé les compétences instrumentales ainsi qu'une organisation morcelée du travail, distribuée en mandats, missions et spécialisations, qui favorise une hiérarchisation de la profession – Master⁷, Bachelor, CFC⁸, Attestation fédérale de formation professionnelle – de même qu'une segmentation des activités distribuées en tâches spécifiques confiées aux praticien·ne·s selon leurs degrés de compétences et leur niveau de diplôme.

Comme relevé ci-avant, dans un monde professionnel en mutation, il est essentiel que les APP prennent en compte cette nouvelle organisation du travail et, plus largement, le contexte socioculturel, économique, politique et historique dans lequel elle s'inscrit. Ainsi,

⁷ Un doctorat en travail social est en train de voir le jour et des conventions ont déjà été établies entre la HES-SO et certaines universités, dont notamment l'UQAM à Montréal, pour assurer les co-directions de thèse pour les professeur·e·s et assistant·e·s.

⁸ En Suisse, le certificat fédéral de capacité (CFC) est décerné à la fin d'un apprentissage, formation duale d'une durée de 3 à 4 ans. La formation d'assistant socio-éducatif (3 ans) se déroule en entreprise avec des cours suivis en école professionnelle. Le CFC est l'équivalent du BP (brevet professionnel) ou du baccalauréat professionnel français.

en rapport aux visées du premier module, sont dispensés aux participant·e·s des apports sur l'évolution des métiers, sur la politique sociale en rapport au NPM et sur la délibération éthique. Au cours de ce premier trimestre sont également clarifiées les diverses façons de saisir les pratiques professionnelles et plus particulièrement la conception pragmatiste de l'action qui reconnaît les professionnel·le·s en tant que sujets incarnés qui interviennent dans des contextes qui conditionnent leurs actes et pensées.

L'organisation de ce premier module est, à l'instar des autres modules, construit sur une approche en alternance. Ainsi, en plus des apports théoriques dispensés en matinée, les après-midis de formation sont consacrés à des analyses de pratiques. Il importe de préciser que les contenus de cours ne sont pas directement repris lors des analyses, mais permettent à celles-ci de mieux prendre en compte la complexité qui sous-tend les pratiques professionnelles, dont notamment les enjeux organisationnels et structurels.

Durant le premier module, ce sont les formateurs et formatrices qui animent les séances en suivant un protocole commun qui repose, d'une part, sur le recours à la grille d'Ardoino (voir ci-après) et, d'autre part, sur une approche inspirée de la méthode élaborée par le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives)⁹ qui comprend : tour de table pour choisir un des récits amenés par les participant·e·s, régulation concernant la mise en œuvre de la séance (éventuel recours à une médiation par exemple), temps des questions, temps des hypothèses, temps des pistes d'action, phase de méta-analyse.

Afin de ne pas imposer une méthode unique pour l'animation d'APP, divers types de procédés sont présentés dans le cadre de la formation. C'est notamment le cas dans le troisième module où l'équipe de formatrices et formateurs, ainsi que les intervenant·e·s extérieur·e·s expert·e·s en animation d'APP, proposent différentes façons de faire pour que les participant·e·s puissent se forger une vision élargie des différentes méthodes en les expérimentant et en les questionnant : Que favorisent-elles ou non ? Que mettent-elles en lumière ou non ? Dans le premier module, certain·e·s formatrices et formateurs n'hésitent d'ailleurs pas à introduire des variations en recourant par exemple à différentes médiations (photolangage, mise en mouvement, visualisation, statues, temps de respiration, etc.), modalités qui privilégient le repérage des émotions et des représentations qui habitent les participant·e·s mais également les récits soumis à analyse. L'introduction de ces modalités, qui occupent une place de tiers, participent à activer les différents chemins d'apprentissage.

L'évaluation du premier module est construite sur une modalité qui suit une logique processuelle en deux étapes afin d'aider les participant·e·s à conscientiser leur manière de poser les problèmes qu'ils et elles rencontrent dans leur pratique quotidienne. Pour ce faire, dans un premier temps, les participant·e·s sont appelé·e·s à produire un récit

⁹ Voir : <https://epale.ec.europa.eu/fr/resource-centre/content/le-groupe-dentraînement-lanalyse-de-situations-educatives-gease-un-outil>

professionnel relatant une expérience qui les a questionné·e·s, interpellé·e·s, touché·e·s, etc., suivie par leurs interrogations et une explicitation de leur motivation à produire ce récit-là. A dessein, peu de consignes sont fournies afin que les participant·e·s se confrontent à leurs représentations et façons de faire en termes de réflexivité professionnelle – le plus souvent, les praticien·ne·s envisagent leur activité professionnelle en considérant les niveaux individuel (l'utilisateur·e, ses caractéristiques, son comportement, etc.), relationnel (résonances, transfert et contre-transfert, etc.) et groupal (dynamique du groupe des usager·e). Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de l'article.

Dans un second temps, fort des différents apports, exercices et mises en situation en groupe d'APP, les participant·e·s sont appelé·e·s en fin du module à opérer une relecture de leur premier travail afin de produire une analyse plus approfondie de leur récit professionnel en incluant les différents niveaux identifiés dans la grille d'Ardoine (1967, 1980) : niveaux de la personne, des relations interindividuelles, des relations de groupe, de l'organisation du travail, de l'institution, de la société – auquel nous avons adjoint la dimension éthique pour également prendre en considération les dilemmes qui émergent dans le cours des interactions professionnelles.

Les apports du premier module permettent d'appréhender les enjeux qui traversent les dispositifs d'analyse des pratiques – et de supervision pour les participant·e·s qui poursuivent jusqu'au DAS – en portant attention aux contextes professionnels dont sont issus les récits soumis à analyse. Nous retrouvons ici la déclinaison des deux objectifs principaux de la formation décrits dans la première partie de l'article.

La formation vise ainsi à ce que les participant·e·s soient en capacité d'accompagner des professionnel·le·s santé-social – étudiant·e·s ou praticien·e·s expérimenté·e·s – afin de les aider à mettre en mots leur pratique quotidienne, à s'y repérer, à la questionner en mobilisant leurs savoirs d'expérience, mais également des apports issus des modèles d'intervention et des différentes disciplines en sciences humaines et sociales.

2.2 Deuxième module

Le deuxième module – *Construction identitaire, posture d'intervenant·e* – vise à aider les participant·e·s dans la construction d'une nouvelle posture professionnelle, celle d'intervenant·e en analyse des pratiques. Pour ce faire, une large part du module est ancrée sur une démarche autobiographique, exercice de questionnement personnel et professionnel central pour soutenir le nécessaire changement de positionnement qu'appelle la nouvelle fonction. Comme le relève Michel Bataille (2009, p. 5), en rapport au processus de professionnalisation, « *ce que l'on appelle maintenant l'analyse des pratiques passe impérativement par la réflexivité que peut permettre le travail autobiographique* ». Après avoir bénéficié d'apports théoriques sur le récit autobiographique et le sens que revêt cet exercice dans le cadre de la formation (Dominicé, 2007 ; Delory-Momberger, 2010 ; Bertaux,

2016), les participant·e·s sont invité·e·s à reconstituer leur trajectoire personnelle et professionnelle. L'exercice débute par une demi-journée de cours consacrée au repérage des expériences fondatrices, des valeurs clés, des personnes influentes et des contextes de socialisation qui ont marqué leur parcours de vie. Les participant·e·s poursuivent ce temps de repérage individuellement et décident de la forme qu'elles et ils souhaitent donner à leur restitution en sous-groupes. Dans une seconde étape, les participant·e·s sont amené·e·s à revisiter leur autobiographie du point de vue de la construction de leur professionnalité afin d'identifier les multiples références, tant expérientielles que théoriques, qui y participent et sous-tendent leurs interventions.

L'exercice autobiographique constitue un exercice majeur pour l'édification de la posture professionnelle car il permet ainsi aux participant·e·s de mieux appréhender, d'une part, les possibles articulations entre parcours de vie privée et parcours professionnel et, d'autre part, l'ensemble des valeurs, expériences et savoirs implicites qui concourent à leur manière d'agir et de penser en tant que praticien·ne. Le retour sur soi qu'exige l'élaboration d'une autobiographie favorise donc des prises de conscience essentielles pour faciliter les transferts de savoirs nécessaires à l'acquisition d'une posture ad hoc pour animer des groupes d'analyse des pratiques. D'une certaine façon, l'exercice autobiographique constitue un acte fondateur du développement de la posture réflexive entendue comme capacité à se penser et à penser sa pratique en explicitant, puis en articulant les données en provenance de divers registres de l'expérience et de la pensée.

Concrètement, cet exercice autobiographique est réalisé en deux étapes individuelles et une collective à laquelle deux journées de formation sont consacrées. Lors de l'étape de mise en commun, les participant·e·s présentent la première ébauche de leur démarche biographique au sein des sous-groupes constitués en début de module. Pour rendre possible cet exercice, une attention particulière est préalablement accordée à la constitution d'un cadre de confiance entre participant·e·s (règles de confidentialité, de non-jugement, etc.).

Il est possible d'esquisser un parallèle entre le « récit de soi » relatif à l'exercice autobiographique et les récits professionnels dans la mesure où toute mise en mots révèle aussi une part biographique puisque l'intervention repose dans une large mesure sur les savoirs idiosyncrasiques (Donnay & Charlier, 2006). Par la mise en visibilité des éléments constitutifs de la construction identitaire et, singulièrement, ceux du rapport au savoir de chaque sujet, le récit autobiographique contribue à faire émerger, à articuler et à rendre partageables avec autrui des contenus restés plus ou moins latents.

Cette expérience de partage et d'échanges en groupe vient enrichir les premières réflexions des participant·e·s qui doivent ensuite réaliser un travail écrit autobiographique, support d'une réflexion qui porte sur le transfert de compétences. Comment et en quoi, les différents savoirs issus du parcours de vie personnelle et professionnelle peuvent-ils être

mis au profit de la fonction d'animatrice ou animateur d'APP ? Cet écrit constitue la base de l'évaluation du module.

Parallèlement à la démarche autobiographique et afin d'entraîner leur réflexivité en lien avec les différents types de questionnements professionnels, les participant·e·s sont tour à tour invité·e·s à mener une séance d'APP avec leurs collègues de formation durant deux jours. En clair, ces temps d'analyse se déroulent selon des modalités proches de celles du premier module – approche inspirée du GEASE et recours à la grille d'Ardoino – si ce n'est que l'entretien individuel devant le groupe est privilégié. En effet, à ce stade de la formation, les participant·e·s ne sont pas encore à même de prendre en compte la dynamique du groupe. Les formateurs et formatrices sont cette fois assigné·e·s à une fonction d'observation qui leur permet, dans un second temps, de faire un retour oral aux participant·e·s.

2.3 Troisième module

Le troisième module, *Analyse de pratique, posture de pédagogue*, s'inscrit dans la continuité des deux précédents et a pour objectif principal d'engager les participant·e·s à mettre au travail leur posture d'intervenant·e·s en analyse des pratiques (Starck, 2016 ; Pignolet de Fresnes, 2017 ; Bouchereau, 2017 ; Loser, 2018) grâce à des apports portant sur les dispositifs d'APP et différentes médiations (Caillé & Rey, 2004 ; De Bono, 2005 ; Chouvier et al. 2012 ; Loser, 2014) qui peuvent soutenir l'animation de ces espaces. Ces contenus sont dispensés en alternance avec des exercices pratiques.

Les apports de ce troisième module portent plus particulièrement sur l'andragogie permettant d'intervenir dans différents systèmes d'apprentissage pour adultes (Houssaye, 2000 ; Perrenoud, 2001 ; Lenoir, 2014). Un accent particulier est placé sur le triangle de Vellas (2008) qui met en évidence la tension entre les pôles praxéologique, théorique et éthique qui sous-tend les pratiques des métiers de l'humain. Lors des temps d'analyse de pratiques, il est intéressant d'observer comment opère cette tension et comment elle est appréhendée par les praticien·ne·s. Parallèlement aux mises en situation, des contenus sur la dynamique des petits groupes (Bion, 1965 ; Foulkes, 1970 ; Anzieu & Martin, 1982 ; Leclerc, 1999), comme connaissances et outils d'intervention indispensables à la conduite d'un processus d'APP, sont dispensés aux participant·e·s.

Durant les phases de mise en pratique, les participant·e·s sont amené·e·s à conduire une séquence d'APP avec leurs pair·e·s afin d'exercer et mettre à l'épreuve leur posture d'intervenant·e·s et leur art de faire. Chaque temps d'animation est enregistré (parfois filmé) et, sur la base de ces données les participant·e·s doivent mener une réflexion écrite approfondie sur l'expérience engagée et les apprentissages réalisés en rapport à leur posture d'intervenant·e en analyse des pratiques.

Parallèlement à ce processus, les participant·e·s sont tenu·e·s d'effectuer un stage d'observation dans un dispositif d'analyse des pratiques mis en place soit dans le cadre d'autres dispositifs de formation continue de la HES-SO ou du Bachelor en travail social, soit dans des lieux professionnels lorsqu'il s'agit de prestations de service. Ce stage offre aux participant·e·s l'occasion d'observer *in situ* d'autres manières de faire et d'animer des groupes d'analyse de pratique en construisant préalablement une grille d'observation personnelle qui inclut néanmoins un certain nombre d'items proposés par les formatrices et formateurs : le cadre posé, la posture de l'animatrice ou de l'animateur, la dynamique de groupe, les types de récits abordés, les manières d'animer la réflexion collective, les clés de lecture privilégiées, etc. Il convient de préciser que les animatrices et animateurs de ces espaces d'APP ne sont pas forcément aligné·e·s sur le dispositif enseigné dans le cadre du CAS, ce qui constitue à la fois une difficulté pour les participant·e·s et une chance de pouvoir se confronter à des modes de faire dont ils et elles peuvent s'inspirer et qu'ils peuvent également interroger à loisir, notamment dans leur travail d'évaluation. Sans que cela soit formellement demandé, il arrive que ces stages se convertissent en temps d'expérimentation active si les participant·e·s se sentent prêt·e·s à se lancer dans l'animation de groupe et pour autant que l'animateur ou l'animatrice du dispositif soit d'accord.

Les données recueillies tout au long des temps d'observation – stage et exercices d'animation entre pair·e·s – en plus des lectures et des temps de réflexion individuel et collectif, constituent le terreau sur lequel les participant·e·s doivent élaborer leur travail d'évaluation qui porte principalement sur l'analyse approfondie du temps d'animation d'une séance d'APP, exercice de conscientisation autocritique de leurs compétences et positionnement en situation. De fait, ce travail écrit se rapporte directement aux objectifs du module, à savoir la construction de la posture d'intervenant·e en analyse des pratiques et les finalités qui s'y rattachent.

3. Fondements épistémologiques

Mener des analyses de pratiques professionnelles conduit inévitablement à interroger les cadres de références retenus, questionnement que l'on retrouve dès lors qu'il s'agit de définir la ligne pédagogique d'un dispositif de formation. Dans les propos qui suivent, nous avons tenté de clarifier les fondements théoriques sur lesquels reposent à la fois les principes pédagogiques et le cadre conceptuel privilégié dans le CAS de spécialiste en analyse des pratiques.

3.1 Pratiques professionnelles et approche multiréférentielle

La formation s'inscrit ouvertement dans une modalité multiréférentielle. Ainsi, les contenus abordés sont issus non seulement des approches systémique et psychodynamique, mais

aussi de la clinique du travail, de la pédagogie et, plus largement, des sciences humaines et sociales. Notre choix est bien en phase, d'une part, avec la diversité des modèles théoriques mobilisés sur les terrains professionnels helvétiques des domaines du travail social et de la santé et, d'autre part, avec l'hétérogénéité des parcours et connaissances des participant·e·s qui s'inscrivent au CAS (professionne·le·s formé·e·s en travail social ou dans un des métiers de la santé, mais aussi psychologues, sociologues, anthropologues, voire philosophes qui œuvrent dans le champ du travail social). Le fait d'analyser les pratiques professionnelles à la faveur d'une lecture multiréférentielle (Ardoino, 1967, 1980) est source de richesse, elle autorise une lecture plurielle des différents types de problèmes qui se posent quotidiennement aux praticien·ne·s.

Fidèle à l'esprit auquel invite l'andragogie, l'idée n'est évidemment pas que les participant·e·s, ni les formatrices et formateurs d'ailleurs, puissent se prévaloir de l'ensemble des savoirs disciplinaires et modèles d'intervention, mais qu'ils et elles sachent s'y repérer afin de les rendre présents lors des temps d'analyse. Cette façon de procéder présente une double vertu. D'une part, les participant·e·s sont légitimé·e·s à se fonder sur les savoirs qui leur sont familiers et, d'autre part, elle constitue une invitation à s'intéresser à des clés de lecture différentes que celles habituellement mobilisées dans la pratique quotidienne, ouverture encouragée et rendue possible par le mouvement de mise en commun des références amenées par les un·e·s et les autres.

Si toute analyse de pratiques professionnelles peut être menée en se rapportant à diverses références, il se trouve que la psychologie occupe une place centrale dans les métiers de l'humain, tout particulièrement en travail social où elle figure comme une discipline majeure (Bresson, 2006 ; Raveneau, 2009 ; Gaspar, 2012). Cette tendance s'observe notamment dans le cadre des APP où les réflexions se centrent prioritairement sur les personnes, les bénéficiaires et les membres de leur famille et, parfois les autres intervenant·e·s. Dans cette perspective, l'intérêt se portera sur les caractéristiques et comportements individuels ainsi que sur les enjeux relationnels et intersubjectifs : entre bénéficiaires et professionnel·le·s, entre collègues ou encore entre les professionnel·le·s et leur hiérarchie. Ce constat, fruit d'observations empiriques partagées entre formateurs et formatrices du CAS, s'est trouvé confirmé par les résultats d'une recherche en cours¹⁰. Le corolaire à cette focalisation sur les personnes et leurs interactions c'est que l'organisation du travail et les enjeux institutionnels et structurels se trouvent placés en arrière-plan et sont rarement mobilisés comme levier d'analyse. D'où l'importance accordée à l'approche multiréférentielle (Ardoino, 1967, 1980) incluant l'ensemble des disciplines des sciences humaines et sociales. Ainsi, lorsqu'il est question de comprendre les conflits qui interviennent dans les rapports

¹⁰ Sophie Rodari, Francis Loser et Sylvie Avet L'Oiseau, *Réflexivité et travail social : définitions et appréhension de la notion de réflexivité dans les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles*. Ce projet de recherche est financé par le fonds stratégiques de la HES-SO.

entre collègues, les notions de genre ou de pouvoir (inégalités de droit, de statut, de parole, etc.) permettent d'en saisir la composante structurelle aux côtés des enjeux intersubjectifs. En ce sens, les apports sociologiques et anthropologiques offrent un outillage conceptuel pour comprendre et analyser la façon dont l'environnement socioculturel, politique et historique impacte les interactions interpersonnelles (Giddens, 1987 ; Lahire, 2001). Les praticien·ne·s, de par leur activité, participent de fait à la construction sociale et à la production de normes, ce qui conduit à considérer la réflexivité comme une activité visant pas exclusivement l'introspection et les ajustements de la pratique aux exigences du métier, mais aussi le repérage des préjugés et des rapports sociaux qui sous-tendent les relations humaines ainsi que toute relation d'aide.

3.2 Pratiques professionnelles et approche pragmatiste

En complément d'une approche multiréférentielle des pratiques professionnelles, la formation s'inscrit dans une épistémologique pragmatiste et phénoménologique qui suppose d'appréhender les pratiques en s'intéressant à la dimension incarnée et située des interventions, à l'ensemble des phénomènes conscients et inconscients qui s'y produisent, ainsi qu'aux nécessaires ajustements que celles-ci exigent de la part des praticien·ne·s (Dewey, 2005, 2008 ; Joas, 2008).

En rapport au pragmatisme, l'accent est aussi placé sur l'importance que revêt le corps dans la mesure où ce dernier constitue le substrat indispensable à toute vie humaine et à tout lien avec le monde (Merleau-Ponty, 1945) mais également à toute activité professionnelle qui procède d'un « savoir par corps » (Bourdieu, 1980). De fait, la dimension corporelle est essentielle pour comprendre la manière dont sont menées les interventions – dimension fonctionnelle – dont sont vécues les sensations et émotions – dimension perceptive et sensible – et la manière dont se passent les interactions notamment en termes de communication – dimension non-verbale et symbolique (Detrez, 2002 ; Shustermann, 2007 ; Le Breton, 1990, 2013 ; Ancelin Schützenberger, 2015). Dans le cadre des analyses de pratiques, la dimension corporelle occupe évidemment une place non négligeable. La mise en mots d'un récit professionnel constitue une forme de mise en scène où la gestuelle, le ton de la voix, les mimiques, les sourires et les regards mettent en lumière les émotions, celles éprouvées durant le temps d'interaction avec les autres participant·e·s et celles vécues en rapport à l'objet du récit. Les mêmes remarques valent aussi pour les temps d'analyse, tant en ce qui concerne les prises de parole des un·e·s et des autres qu'en ce qui concerne plus globalement la dynamique de groupe. Les mouvements corporels constituent par conséquent des éléments d'observation précieux qui permettent de prendre en considération la part d'implicite qui sous-tend à la fois les récits et leur analyse.

La notion de posture professionnelle, si souvent invoquée pour caractériser la professionnalité (Loser, 2018), renvoie au corps puisqu'elle en est une attitude particulière, une condition ou une position d'une personne (Petit Robert, 1990). Toute situation

professionnelle est aussi une situation sociale et, en cela le corps conditionne et révèle à la fois le fonctionnement individuel (corps vécu) et social (*hexis*) puisque « nous existons physiquement dans le monde et nous avons le monde en nous » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 12), réalité que la pandémie de la Covid-19 est venue nous rappeler.

Du fait de cette corporéité de la condition humaine, tout travail se déroule en contexte et implique une nécessaire subjectivation de l'activité par des praticien·ne·s qui se trouvent littéralement mis·e·s à l'épreuve dans leur corps (Dejours, 2003). S'il en va d'un engagement physique, il en va aussi d'une « proximité en excès » (Corcuff, 1998), d'un engagement émotionnel qui constitue la dimension ordinaire de l'activité de travail (Avril, Cartier & Serre, 2010) et l'indicateur central de la gestion de la posture des professionnel·le·s (Boujut, 2005). Ce point n'a pas échappé à Vermersch (1994) qui, dans sa méthode de l'entretien d'explicitation, accorde une place prépondérante aux émotions et aux sensations corporelles pour ramener l'attention des praticien·ne·s sur l'expérience vécue telle qu'elle s'est vraiment déroulée en situation.

Le fait d'avoir opté pour une conception pragmatiste de l'activité présente plusieurs avantages. Pour commencer, elle nous invite à nous extraire d'une pensée binaire – scissions entre le corps et l'esprit, la théorie et la pratique, le réel et la fiction, le conscient et l'inconscient, etc. – qui appelle des schémas par trop simplifiés qui ne prennent pas en compte la complexité des éléments et systèmes mis en présence (Morin, 1990). Découlant de cette vision non dualiste, l'agir humain peut être compris comme un continuum corps-sensibilité-cognition qui permet d'entrevoir autant la pratique professionnelle que les temps de réflexion qui les suivent comme une mobilisation de l'être humain dans sa totalité. Ecrire n'est pas qu'une activité intellectuelle, ce que Paul Auster (2013) met en perspective lorsqu'il note qu'il marche pour mettre en route son inspiration. Dans cette idée, recourir à une mise en mobilité du corps pendant les séances d'APP, via diverses médiations, peut assurément contribuer à augmenter la réflexivité des participant·e·s en favorisant la créativité (Loser, 2014) et la pensée divergente (De Bono, 2004).

En résumé, dans le cadre des dispositifs d'APP, le corps constitue à la fois un objet d'observation qui permet d'intégrer la part sensible aux analyses rationnelles et un levier pédagogique pour stimuler une réflexion incarnée.

3.3 Analyse des pratiques et approche multiréférentielle et pragmatiste

Concernant le déroulement des séances d'APP, comme relevé ci-avant, nous usons d'un protocole inspiré de la méthode élaborée par le GEASE dont les différentes étapes favorisent des analyses selon une logique processuelle. Par ailleurs, afin d'assurer à ces séances d'APP une perspective multiréférentielle et une problématisation élargie des questionnements qui traversent les situations de terrain, nous privilégions le recours à la grille d'Ardoino (Ardoino, 1967, 1980) avec ses différents niveaux de lecture. En filigrane des niveaux

d'analyse auxquels renvoie cette grille d'analyse, il est possible de déceler les épistémologies relatives à la psychologie (la personne, ses caractéristiques, son développement, etc.), à la psychologie sociale (enjeux interindividuels et groupaux), à la sociologie des professions et des organisations (enjeux liés à la fonction, à la reconnaissance, etc.), à la sociologie et à l'histoire (enjeux structurels, problématiques sociales, etc.), etc.

Cette grille de lecture s'avère précieuse durant les analyses et plus particulièrement lors de la phase de méta-analyse puisqu'elle facilite, d'une part, la mise en perspective des problématiques et la manière dont elles ont été thématiques et, d'autre part, le repérage des niveaux d'analyse mobilisés ou au contraire écartés lors du processus engagé.

Dans le cadre de la conduite des APP, favoriser une approche pragmatiste de l'activité professionnelle demande à particulièrement soigner l'étape réservée aux questions qui, pour ne pas être sous-tendues par des pré-interprétations du récit de l'exposant·e, doivent demeurer factuelles en privilégiant une posture d'étonnement. Dans une perspective phénoménologique, il s'agit dès lors de s'attacher à la description des éléments contextuels – lieu, circonstances, etc. –, aux phénomènes qui émergent lors du déroulement de l'activité – faits, gestes, mouvements corporels, interactions, paroles, etc. – à l'expérience vécue par le ou la professionnelle en situation – position souhaitée et tenue, émotions et sensations ressenties, etc. D'aucun·e·s pourront repérer ici une analogie avec l'approche proposée par Pierre Vermersch (1994) et plus particulièrement son schéma des satellites de l'action. Les précisions réunies, qui constituent autant d'éléments à même de cartographier le récit soumis à analyse, doivent permettre à l'ensemble des participant·e·s de se forger une représentation la plus détaillée possible des multiples paramètres et interrogations qui la sous-tendent.

Afin que les participant·e·s qui se forment en tant que spécialistes en analyse des pratiques soient en mesure de conduire des séances d'APP avec des praticiennes et praticiens confirmé·e·s ou en apprentissage, il importe qu'ils et elles apprennent à créer et animer des dispositifs ad hoc en parvenant à se positionner dans une « posture d'extériorité » qui favorise l'adoption de différents angles de lecture. Comme le relèvent Jean Donnay et Evelyne Charlier, il s'agit d'inviter les participant·e·s d'une séance d'APP à exposer leurs pratiques et leurs savoirs en actes, pour ensuite leur permettre de prendre de la distance et passer à une « *discursivité sur les énoncés produits par la réflexion sur les pratiques* » (Donnay & Charlier, 2006, p. 69). Pour jouer librement dans cette mise à distance des récits de pratiques et opérer des variations de registres de pensée, le recours aux savoirs issus de sciences humaines et sociales constitue assurément un précieux levier pour les animatrices et animateurs d'APP. Il ne s'agit pas qu'ils et elles occupent la « place du sujet sachant », piège qui guette les animateurs et animatrices surtout si ces dernier·e·s sont des enseignant·e·s (Blanchard-Laville, 2008) habitué·e·s à une logique de transmission. Néanmoins, comme le souligne Maela Paul (2004), opter pour une position de « non savoir »

ne signifie pas prétendre à l'ignorance, ce qui offre une latitude à l'animatrice ou l'animateur d'intervenir même si l'intelligence collective qui naît des échanges est clairement privilégiée. Cette tension, fortement présente en andragogie, souligne l'importance que revêt le contrat de confiance établi entre participant·e·s et entre ces derniers et dernières et l'animatrice ou l'animateur afin de créer un climat de travail sécurisant et pleinement participatif.

4. Conclusions

Le succès rencontré par les trois premières promotions a permis de vérifier que la création de ce CAS correspond à un réel besoin. Il est par ailleurs réjouissant de constater que les participant·e·s des premières promotions continuent de se rencontrer pour des interventions et, pour certain·e·s d'entre elles et eux, pour collaborer sur des projets.

Depuis la mise en route de la formation, plusieurs constats peuvent être dressés tant en ce qui concerne la forme que le fond. Sur le plan de la forme, il convient de mentionner que le système de formation modulaire n'a pas toujours convaincu tous les participant·e·s et participants, surtout de la première promotion, public encore bien habitué aux enseignements dispensés en petits groupes qui perdurent tout au long de la formation. Progressivement, les réticences exprimées face à la modularisation de la formation ont cédé le pas aux avantages que présente la liberté de singulariser les parcours – certain·e·s participant·e·s reviennent même après leur certification pour le compléter.

L'organisation de la formation et l'approche privilégiée – mode en alternance, andragogie – semble bien correspondre aux demandes des participant·e·s de même que les différents apports théoriques et méthodologiques. Un des points qui demande encore réflexion concerne le stage pratique du troisième module, dont il sera question dans un prochain article.

Parmi les limites identifiées, il y a bien sûr l'hétérogénéité des participant·e·s qui mérite d'être mentionnée. Toutefois, comme nous l'avons mis en évidence dans la présentation du dispositif, cette difficulté constitue aussi une opportunité en termes de brassage de références et de compétences expérientielles et théoriques. Les conflits cognitifs que le processus de formation occasionne chez les participant·e·s nous ont conduit, dès la seconde promotion, à mettre en place un suivi personnalisé systématique pour soutenir celles et ceux qui se trouvent en difficulté pour diverses raisons (difficulté à engager un processus réflexif, problème de positionnement, manque d'engagement, etc.).

En définitive, la plus grande difficulté sur laquelle bute la formation c'est sa durée qui ne coïncide pas forcément avec le temps que nécessitent les apprentissages et, en cela, elle n'échappe malheureusement pas à l'accélération du monde (Rosa, 2014). Fort heureusement, le processus d'apprentissage se poursuit après la certification et c'est bien au travers du *learning by doing* (Dewey, 2011) que les analystes des pratiques

professionnelles deviennent vraiment des spécialistes de cette pratique. A ce sujet, notons que les liens établis avec les participant·e·s se maintiennent parfois après la formation, car ces derniers et dernières peuvent être sollicité·e·s pour intervenir dans diverses formations continues de la HES-SO travail social dans lesquelles les analyses de pratique sont privilégiées.

Références bibliographiques

- Ancelin Schützenberger, A. (2015). *La langue secrète du corps*. Paris : Payot.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1982). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1967). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars, Unesco.
- Auster, P. (2013). *Chronique d'hiver*. : Arles : Actes Sud.
- Avril, C. Cartier, M., Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail : Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.
- Bataille, M. (2009), Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. Dans : *OSP, L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34/1, p. 19–28. Consulté le 26 février, 2020 sur <https://journals.openedition.org/osp/528>.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris : A. Colin.
- Bouchereau, X. (2017). *La posture éducative : Une pratique de soi*. Toulouse : Erès.
- Bion, W., R. (1965). *Recherche sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 41, 135–144.
- Bouchereau, X. (2017). *La posture éducative. Une pratique de soi*. Toulouse : Eres.
- Boujut, S. (2005). Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle, *Médecine & Hygiène, Déviance et Société*, 2005, vol. 29, 141–153.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bresson, M. (2006). (Dir.). *La psychologisation de l'intervention sociale : Mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Caillé, P., Rey, Y. (2004). *Les objets flottants : Méthodes d'entretiens systémiques*. Paris : Fabert.
- Chouvier, B. (2012). (Dir.). *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod.
- Cifali M. (2018). *S'engager pour accompagner*. Paris : PUF.

- Clot, Y. (2005). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?* Paris : ARTCO.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte & Syros.
- Corcuff, P. (1998). « Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action », *Correspondances : Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain à Tunis*, N° 51, 1–9.
- De Bono E. (2004). *La boîte à outils de la créativité*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- De Bono E. (2005). *Les six chapeaux de la réflexion*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Dejours, C. (2010). *Observations cliniques en psychopathologie du travail*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*, Pau : Publications de l'Université de Pau / Editions Farrago.
- Dewey, J. (2008). *La quête de la certitude : Une étude de la relation entre connaissance et action*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Donnay, J., Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur.
- Dominicé, P. (2007). *Formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Dujarier, M.-A. (2015). *Le management désincarné : Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris : La Découverte.
- Foulkes, S. H. (1970). *Psychothérapie et analyse de groupe*. Paris : Payot.
- Fourdrignier, M., Molina, Y, Tschopp, F. (2014). *Dynamiques du travail social en pays francophones*. Genève: Editions IES.
- Gaspar, J.-F. (2012). *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte.
- Gebauer, G., Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes : Les fondements de l'action sociale*. Paris : Economica.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.

- Houssaye, J. (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang.
- Joas, H., (2008). *La créativité de l'agir*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Kolb, D. (1939/1994). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River NJ : Prentice Hall.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Collin/Nathan.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essais sur un attracteur étranger*, Paris : Les Editions d'organisation.
- Le Breton, D. (2013). *L'adieu au corps*. Paris : Métailié.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système Général : Théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- Lenoir, H. (2014). De la pédagogie à l'andragogie. <https://www.hugueslenoir.fr/de-la-peadagogie-a-landragogie/>.
- Loser, F. (2018). La posture professionnelle en travail social envisagée sous l'angle ethnographique et esthétique. In : M. Battaglini, S. Fretz, S., E. Nada, L. Ossipow. *Enquêter, former, publier au cœur de la cité* (pp. 131–150). Genève : Editions IES.
- Loser, F. (2014). Esthétique et médiation créative : enjeux et pistes d'action pour interroger les préjugés et soutenir une communication interculturelle. Dans : P. Stalder & A. Tonti. *La Médiation (inter)culturelle : représentations, mises en œuvre et développement des compétences* Paris : les Editions des archives contemporaines. 129–151.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de la formation. *Cahiers pédagogiques*. N°390, 42–45.
- Pignolet de Fresnes, I. (2017). De l'imposture à la posture : Faire avec... ou plutôt sans. Dans : J. Rouzel (2017). *La posture du superviseur : Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes*. Toulouse : Erès, 39–60.

- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Raveneau, G. (2009). Psychologisation et désobjectivation des rapports sociaux dans le travail social aujourd'hui : Le cas des maisons d'enfant à caractère social. *Journal des anthropologues*. <https://journals.openedition.org/jda/3835>; DOI :10.4000/jda.3835.
- Rouzel J. (2015). *La supervision d'équipes en travail social*. Paris : Dunod.
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*, Paris-Tel Aviv : Editions de l'éclat.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 32-3.
- Vallet P. Penser, sentir, transmettre. *VST-Vie sociale et traitements* 2009/4 (n°104). P.71-77.
- Vellas, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle. Thèse. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791>.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF Editeur.
- Vrancken, D. (2019). *Les invisibilités barbares : Repenser l'intervention sociale*. Liège et Genève : Presses Universitaires de Liège / Editions IES.
- Wittorski, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. Dans Claudine Blanchard-Laville & Dominique Fablet. *Travail social et analyse de pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. p. 69-89.