

À la rencontre des pratiques en travail social. Expériences d'un cheminement de pensée en analyse de l'activité.

Sylvie Mezzena ; Kim Stroumza Haute école de travail social de Genève (HES-SO/HETS)

Résumé : *Nous présentons notre parcours de chercheuses et intervenantes en analyse de l'activité en travail social afin de discuter notre cheminement de pensée en rapport avec le champ plus large de l'analyse du travail et de l'intervention sociale, mais aussi avec nos pratiques de formatrices dans un contexte de formation professionnalisante en haute école. En partant d'une entrée située et contextualisée, nous présentons comment notre cheminement, en nous amenant vers le pragmatisme, nous a conduites à nous départir du déterminisme.*

Mots-clés : *activité, travail social, recherche-intervention, pragmatisme.*

1. Introduction

Notre cheminement de pensée ne relève pas uniquement de nos seuls souhaits de chercheuses (théoriques, méthodologiques, épistémologiques ou encore politiques), mais bien d'une rencontre entre différentes « couches de réalité » dont les effets nous ont fait prendre une certaine direction. Réaliser un tel bilan de nos activités de recherche après 10 ans de pratiques en analyse de l'activité nous permettra de rendre visibles des agencements de conditions qui ont concouru ensemble à façonner notre cheminement. Ces agencements sont constitués de rapports mettant en relation différents intérêts de connaissance de notre part pour les pratiques du travail social, différents projets de recherche inscrits dans des contextes spécifiques d'intervention, et des problèmes pratiques et institutionnels propres à la période qui caractérise le champ professionnel du travail social aujourd'hui en Suisse romande; le tout encore pris dans des rapports avec des questionnements pédagogiques et d'ingénierie de formation en lien avec notre contexte institutionnel.

Nous souhaitons décrire comment, au fil de projets de recherche ou de recherche-intervention¹ qui se sont succédés sur plus de dix ans maintenant,

¹ Par recherches-interventions, nous entendons une recherche qui répond à une demande formalisée, contractualisée. L'ensemble de nos recherches répondent néanmoins

nos intérêts de connaissance - qui portaient initialement sur les pratiques professionnelles, sur les propriétés de l'activité vive ou réelle et partant du savoir-faire depuis des préoccupations de formation professionnelle - ont rencontré les préoccupations de professionnels aux prises avec leurs problèmes pratiques et institutionnels ; préoccupations qui n'ont pas manqué d'alimenter en retour et d'influencer notre manière d'habiter notre questionnement, tant conceptuellement (en nous poussant à explorer de nouvelles notions, en cherchant de nouveaux concepts et à affermir une certaine voie épistémologique) et méthodologiquement (en revisitant et en modulant notre démarche et ses étapes d'un projet à l'autre), que politiquement (renforcement de notre visée de visibilisation des activités réelles et de leur reconnaissance, défense d'une certaine conception de la connaissance au sein du dispositif de formation professionnel romand). Enrichissement et transformation de notre questionnement depuis ce qui importe pour les professionnels donc, et également en retour influence de notre part à l'endroit des professionnels sur leur façon de voir et de penser leurs activités, depuis ce qui a importé pour nous chercheuses. Une transformation mutuelle de nos perspectives réciproques en somme, depuis des effets générés de part et d'autre, même si ce processus n'est pas linéaire comme pourrait le laisser croire notre présentation. Autrement dit, dans une formulation inspirée des travaux d'Hennion (2004, 2015) : qu'est-ce que notre objet de recherche que sont les pratiques et le savoir-faire en travail social nous a fait faire et dans quelle aventure les pratiques nous ont-elles embarquées ?

Nous allons commencer par présenter les différents projets de recherche menés, en les resituant dans leur différent contexte, en montrant comment chacun a influencé spécifiquement leur origine, leur questionnement et leur déroulement, et comment dans ces différents projets nos questionnements se sont transformés. Nous dessinerons ainsi le fil rouge de nos différents projets dans leur continuité, en essayant de pointer dans le même mouvement : quels ont été leurs résultats empiriques et théoriques, mais aussi leurs incidences méthodologiques et épistémologiques ; comment chaque projet a produit des effets déterminants pour le suivant, depuis un maillage serré d'un questionnement à l'autre. Cela nous permettra de rendre sensible, depuis tout cet ensemble de rapports interdépendants, comment notre orienta-

aux préoccupations des professionnels dans la mesure où notre dispositif de recherche vise à fabriquer de l'intérêt (chez les chercheurs et chez les professionnels, et est suffisamment malléable pour que les professionnels s'en saisissent à leur manière pour ce qui les intéresse (par exemple en choisissant eux-mêmes des séquences à visionner en autoconfrontation, en proposant des activités initialement non-prévues comme l'ajout d'un nouveau thème de discussion ou un nouveau film d'activité, ou encore le fait d'inclure les usagers dans la recherche à certains moments comme par exemple pour une autoconfrontation ou une restitution de résultats, etc.).

tion progressive vers le pragmatisme est un effet de notre activité même de recherche, plutôt que d'être un choix a priori, théorique ou épistémologique, indépendant de notre pratique. Nous précisons aussi comment nous avons utilisé ces apports dans la formation et comment les problèmes rencontrés dans nos pratiques de formation ont également alimenté nos recherches et interventions. Nous finirons par souligner quelques idées essentielles auxquelles nous tenons pour la compréhension de l'activité et du savoir-faire des travailleurs sociaux, ainsi que pour les apprentissages en contexte de formation professionnelle.

2. Une suite de projets de recherche et des effets dans la construction et la transformation progressive de nos idées, de nos pratiques

Il est intéressant de dire d'emblée que nos différents projets de recherche sont nés de contacts préalables avec les terrains qui initialement n'avaient rien à voir avec la recherche : par exemple un suivi de stage donnant lieu à un contact particulier avec un professionnel accompagnant un étudiant, ou des supervisions au terme desquelles les équipes souhaitaient poursuivre avec ou sans fonds pour payer un mandat de prestation. Parfois il s'agissait de partenariats avec des terrains dans le cadre d'enseignements dans le cursus *Bachelor* en travail social. Il nous arrivait aussi de dialoguer avec des professionnels à l'occasion de rencontres en formation continue ou de colloques, au sujet de leur expérience et de leurs difficultés pratiques dans le contexte actuel de la nouvelle gestion managériale des institutions.

C'est la plupart du temps la personne qui a eu le contact préalable avec le terrain qui a ensuite dirigé la recherche, mais nous sommes l'une et l'autre toujours présentes dans les différentes recherches et interventions. Cette manière de faire nous permet à la fois de favoriser une certaine continuité (et par là d'alimenter un programme de recherche au-delà des différents projets, concernant la spécificité de certains champs de pratique comme par exemple la protection de l'enfance ou des chantiers conceptuels comme par exemple les idées ou le quotidien dans l'activité), mais également de permettre des dynamiques différentes². Dynamiques d'autant plus variées que différentes personnes, selon les projets, sont également membres de l'équipe³

² Après une première publication commune dans laquelle nous avons respecté l'ordre alphabétique (Friedrich & al, 2010), nous avons par la suite décidé de mettre en premier auteur la personne responsable, ce qui permettait également de répondre à nos injonctions institutionnelles de professeurs.

³ Équipe composée de J. Friedrich (Université de Genève), L. Seferdjeli (Haute École de Santé de Genève), Nicolas Kramer (Haute école de travail social de Genève -

Premiers pas en réponse à une demande d'une équipe éducative dans un foyer accueillant des adultes en situation de handicap psychique

Après avoir expérimenté une démarche d'analyse de l'activité (film, auto-confrontation) menée par deux éducatrices étudiantes en cours d'emploi, une équipe éducative nous⁴ a adressé la demande suivante : au-delà de nos bonnes intentions, favorisons-nous réellement la mobilisation des ressources des résidants que nous accueillons, favorisons-nous leur autonomie ?

Nous nous sommes engagés dans cette démarche en négociant d'emblée que les images tournées puissent être utilisées à l'intérieur de notre dispositif de formation (ce que nous faisons aujourd'hui encore)⁵, afin de rapprocher nos contenus de formation des pratiques réelles effectives. L'utilisation de matériel et d'analyses issus de la recherche à l'intérieur de nos activités d'enseignement nous permet également de gagner du temps (sur la préparation de nos cours mais aussi en enrichissant la recherche depuis ce qui se passe dans des temps dévolus à l'enseignement). Un contrat a ainsi été formalisé avec la moitié des heures payées par notre école⁶

Une publication⁷ qui décrit sous forme d'un récit notre démarche en s'appuyant sur 4 vignettes, des descriptions et analyses de 10 minutes d'activité (discussion informelle, réunion d'équipe, suivi d'un événement sur une semaine, visite dans un appartement extérieur) (Stroumza, de Jonckheere, 2012) traite de la manière dont cette équipe a petit à petit construit un modèle de terrain, une manière de répondre aux questions pratiques posées par la mission. Nous y abordons plusieurs thématiques (limites de la reconnaissance, conceptions de la pathologie et des ressources, ...) pour aboutir

HETS//HES-GE), et plus récemment L. Krummenacher (ancienne stagiaire master), A.-F. Pont (EESP Lausanne), F. Fersini (actuel stagiaire master), C. Cornut Pillar (Haute école de travail social du Valais) et M. Pittet (HETS//HES-GE).

⁴ Demande adressée à C. de Jonckheere, alors directeur du travail de Bachelor dans le cadre duquel la démarche avait été réalisée, et à la réponse de laquelle a été associée Kim Stroumza. Sylvie Mezzena n'a pas formellement fait partie de cette intervention, mais celle-ci a plusieurs fois été discutée dans le réseau Analyse de l'Activité dont elle faisait partie et elle avait elle aussi travaillé avec C. de Jonckheere dans le cadre d'une autre recherche sur les entreprises sociales. Nous nous inscrivons ainsi toutes deux dans la suite de la voie ouverte par ses travaux (de Jonckheere, 2001a et b, 2007).

⁵ Dans toutes nos recherches-intervention nous avons la liberté de publier et intervenir dans les colloques, à condition d'anonymiser nos propos.

⁶ Ces heures étaient prises sur notre « socle recherche », 20% de notre temps de travail alloués à la recherche, avec une argumentation après-coup sur la manière dont celui-ci a été utilisé (écriture, organisation de colloques, etc.)

⁷ Par exemple Stroumza (2016).

à un déplacement de la question initiale (c'est là notre manière d'y répondre) : non plus en termes de mobilisation de ressources préexistantes (ou pas) en faveur de l'autonomie, mais « d'un faire-confiance non en l'autre mais dans la relation possible » (Stengers, 1997), préférant parler de vitalisation (terme utilisé par l'équipe) plutôt que d'autonomie (ce qui permet notamment d'éviter une définition de l'individu autonome à l'intérieur d'une anthropologie capacitaire).

Ajustements incessants et pas toujours intelligibles dans les activités éducatives d'un centre de jour : développement des concepts d'agencement, régime, modèle

Cette recherche⁸ portait sur la double injonction de distance et d'engagement que l'on retrouve dans les discours du champ du travail social. Nous nous demandions comment font les professionnels dans le quotidien de leurs activités pour répondre à cette double injonction, et en quoi consistent concrètement ces notions de distance et d'investissement/engagement. Il s'agissait de sortir d'une alternative entre deux options déterministes : une explication par des dispositions subjectives considérées comme préexistantes (ou pas) au déroulement de l'activité, et une analyse objective des conditions de travail, lesquelles expliqueraient la distance et l'engagement sans être affectés, transformés par celle-ci et ce de manière causale, mécanique, sans laisser de place à une participation/créativité/intelligence des professionnels. Il s'agissait également, en sortant de cette alternative, de réussir à saisir/décrire ces phénomènes de manière concrète, tangible sans les réduire pour autant à un geste à appliquer. Bénéficiaire de prises concrètes pour saisir des phénomènes centraux mais difficilement descriptibles des pratiques du travail social sera explicitement poursuivie comme telle dans des publications ultérieures plus à destination des formateurs (par exemple Mezzena & Kramer, à paraître ; Stroumza, Messmer (2016)).

A ainsi été travaillé un renversement méthodologique classique en analyse du travail : non pas expliquer uniquement les activités depuis un investissement ou une distance qui préexisterait à l'activité, mais dégager aussi ce que l'activité exige/permit/suscite comme engagement. Processus de dénaturalisation et dépersonnalisation propre à toute démarche d'analyse du travail (Kostulski & al, 2011), permettant de dégager la compréhension des activités d'une vision déterministe réduisant l'explication à des causes isolées et indépendantes, et notamment en travail social à des propriétés personnelles liées aux seules caractéristiques des professionnels (personnalité, capacité à

⁸ « Investissement subjectif et distance dans les métiers de l'humain », financée par Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2008-2010). Équipe : K. Stroumza (resp), S. Mezzena, L. Seferdjeli, J. Friedrich.

être en relation, à se remettre en question, à être réflexif). Non seulement une telle lecture causaliste linéaire ne rend pas compte des nombreuses autres sources d'influence à l'œuvre dans les activités ainsi que de leurs interactions, mais en outre elle ne respecte pas le postulat fondateur d'une autonomie de l'activité (et non une indépendance, Durand 2008⁹).

Ce renversement permettait dès lors de saisir les différentes formes d'engagement et de distance dans l'équipe de professionnels autrement qu'en les attribuant à des différences de personnalité ou de culture. La confrontation des professionnels à des films de leurs activités leur a en effet permis de s'apercevoir de la grande variabilité de leurs engagements. Nous avons saisi cette problématique à l'articulation disposition subjective/environnement objectif, (ou dans les termes d'autres approches dans le couplage personne/environnement ou dans la transaction organisme/environnement), c'est-à-dire en examinant comment l'activité est le fruit de la rencontre entre des professionnels et des contingences situées résultant d'un certain rapport à l'environnement, depuis des relations qui se distribuent sur leurs rapports mutuels. Ce regard contextualisé a permis d'une part de dépersonnaliser les discours et de réduire des tensions présentes à ce moment-là dans l'équipe en question. Par exemple, en rendant visible que chacun des professionnels pouvait, à un moment ou à un autre, passer par les mêmes modalités d'engagement ou de distance selon ce que pouvait requérir la situation, et qu'il n'était plus possible de distribuer les manières de faire en fonction des personnes) ; et d'autre part, de lier cette double injonction à l'activité même, permettant une argumentation depuis les effets (par exemple, en montrant ce qui, très spécifiquement et concrètement dans la situation, pouvait avoir comme effet d'exiger du professionnel qu'il réponde d'une certaine manière, avec une certaine distance ou au contraire une plus grande proximité, ou de manière dilemmatique pouvait le faire hésiter, chacune de ces alternatives pouvant se jouer par delà ce qu'il aurait souhaité ou voulu).

Notre approche est non-normative, c'est-à-dire que nous n'entrons pas dans l'étude de l'activité depuis une vision et des idées considérées comme étant celles qui sont adéquates (par exemple il faut de la distance pour être un bon professionnel) et depuis des notions ou des idées prédéfinies pour les décrire (par exemple les notions d'introspection subjective ou de résonance, souvent convoquées lorsqu'il s'agit de la professionnalité en travail social). Notre regard cherche à saisir l'objet étudié dans toute sa phénoménalité, en l'observant sous toutes ses facettes possibles selon les variations des situa-

⁹ K. Stroumza fait également partie depuis 2004 environ de l'équipe Conception Recherche Action Formation Travail (CRAFT) menée par M. Durand puis G. Poizat dès 2017, appartenance qui a également nourri nos réflexions et pratiques.

tions et dès lors, prédéfinir la manière de l'observer écarterait certaines de ses manifestations. Ce regard est également essentiel en formation pour éviter de glisser dans un discours moral voire idéologique : 'il faut prendre de la distance' et/ou 'il faut s'investir', sans saisir que cette distance ou engagement ne peut se décider avant d'agir parce qu'elle/il se construit dans le déroulement même de l'action, sans interroger ce qu'elle peut amener (ou pas) dans la pratique ni comment avoir des prises pour l'améliorer. Ce type de regard évite également de figer la personnalité de l'étudiant en lui attribuant des propriétés qui expliqueraient l'activité (alors que la manière d'être de ce même étudiant dépend également, de façon contextualisée elle aussi, très fortement de l'équipe, des conditions de travail, des problèmes abordés, etc.).

De nos observations dans le centre de jour nous avons retenu deux notions comme centrales, celles d'ajustement et d'intelligibilité (qui nous ont servi d'énigmes dans notre démarche, Friedrich & al, 2010). Les éducateurs ne cessaient de s'ajuster les uns aux autres, aux jeunes, à ce qui arrive, de réorganiser et réadapter constamment ce qui avait été prévu. Cette réorganisation se déroulait de manière énigmatique pour nous chercheurs mais son intelligibilité posait également par moments question pour les éducateurs eux-mêmes ainsi que pour les jeunes : qu'est-ce que les uns et les autres pouvaient comprendre de ces ajustements incessants et toujours singuliers ? Bien qu'intrinsèque à toute activité de travail, cette notion d'ajustement nous semblait avoir un statut particulier dans le champ de l'éducation spécialisée, qui plus est dans une structure telle un centre de jour, qui a notamment comme spécificité par rapport à une école ordinaire de s'ajuster davantage aux personnes qu'il accueille (les professionnels doivent poursuivre leur mission de la manière la plus différenciée et personnalisée possible. La littérature spécialisée concernant ce type de structure et l'accueil réservé aux adolescents vont dans le même sens, il s'agit bien pour ces structures de fonctionner de manière 'souple', 'flexible'. Avec le problème identifié d'« assouplir les cadres sans diluer le projet dans le non-sens et la structure dans l'informel » (Janvier, Beauvais, Moyon, 2011, p. 166). Les professionnels doivent réussir à maintenir ces jeunes dans l'institution, à « maintenir le lien jusqu'au point de rupture sans que l'on sache à l'avance où il se situe, savoir repérer et faire reculer ces seuils » (Laval & Ravon, 2005, p. 247).

Pour décrire des formes de régularités, d'intelligibilité de ces ajustements, pour comprendre ce qu'ils exigent/permettent/suscitent comme engagement des professionnels¹⁰, à l'articulation entre environnement et personnes, nous avons retenu des travaux de Dodier, puis de Quéré et Ogien dans

¹⁰ D'où le titre de notre ouvrage *L'ajustement dans tous ses états*, titre trouvé par le responsable pédagogique.

le cadre de la sociologie de l'action les concepts d'agencement (que Quéré reprend à Deleuze et que de Jonckheere utilise également) et de régime, que nous avons articulé avec la notion de modèle.

Un agencement décrit une totalité orientée constituée par l'ensemble des données hétérogènes qu'une activité doit faire tenir ensemble pour se dérouler, qui « co-fonctionnent » ensemble : prescriptions, idées, environnement spatial et temporel, jeunes, éducateurs,... A chaque instant, pour pouvoir continuer à agir, certaines relations se tissent entre ces éléments et en même temps les spécifient. « Les ressources de la situation n'existent pas de façon isolée, elles sont dépendantes les unes des autres, articulées les unes aux autres dans des agencements. Lorsqu'on veut saisir un élément, c'est tout le tissu qui se manifeste » (Dodier, 1993, p. 174). Ce concept signifie qu'un professionnel « n'est pas impliqué dans un agencement comme individu ou personne, mais comme partie prenante. C'est l'agencement même constitué pour la réalisation de l'activité qui spécifie en tant que quoi [le professionnel] y participe et fixe le mode de son couplage avec l'environnement » (Quéré, 2006, p. 20).

L'ensemble des éléments de l'environnement n'étant pas stables, les agencements varient au cours du déroulement de l'activité. La notion de régime développée à partir des travaux de Dodier (1993) nous permettait alors de décrire la manière dont l'activité se déroule sur un empan temporel, sur un certain mode. Elle permettait de décrire une stabilité dans le fonctionnement de ces agencements, dans le passage d'un agencement à un autre. Cette stabilité induit appui et ressource pour l'action, mais également rigidité et inertie dans l'activité. Un régime ouvre et ferme des possibilités d'action, fait exister un professionnel, un jeune, une institution d'une certaine façon, ce qui affecte l'expérience des professionnels et leur pouvoir d'agir. Si le régime permet d'absorber sans autres un certain nombre de variations de l'environnement, d'autres variations en revanche peuvent entraver le régime, voire le bloquer et obliger l'activité à passer dans un autre régime. Cette bascule d'un régime dans un autre s'opère à l'intérieur du modèle, qui est la manière dont une équipe a stabilisé sa manière de répondre à sa mission dans les conditions qui sont les siennes (d'autres courants d'analyse du travail, que nous ne pouvons présenter plus en détail ici faute de place, parlent eux de genre, de culture professionnelle, d'invariants opératoires, etc.).

Pour décrire les différents régimes et le modèle, nous avons suivi dans notre démarche deux thématiques récurrentes dans la vie de l'équipe : les règles (régulièrement rappelées, mais souvent pas appliquées, « ça glisse » nous disent-ils), les émotions (qui dans le cas des périodes de crise notamment, ou dans la résolution de conflits sont souvent malmenées, il faut 'rendre justice

à nos émotions' disent les éducateurs). Notre modélisation a été guidée par le souci de comprendre ce que pouvait vouloir dire ces propos pour ces éducateurs-là, dans leur situation¹¹. Nous avons dégagé un modèle (propension des situations, qui vise à éviter l'affrontement en prenant appui sur les forces en présence (Jullien, 1992) et trois régimes.

Chaque régime exige/permit/suscite un certain engagement, et le modèle aussi, qui oriente tous les régimes. La distinction posée par Despret¹² entre version et vision a alors été heuristique pour saisir encore à un autre niveau les notions de distance et engagement telles qu'elles étaient exigées (permises, sollicitées, construites) par ces activités. Contrairement à une vision qui prétendrait décrire le monde d'une manière plus vraie qu'une autre, « une version ne dévoile pas le monde pas plus qu'elle ne le voile, elle le fait exister sur un mode possible » (Despret, 2001, p. 44). Considérer (habiter, s'engager dans) un régime comme une version et non comme une vision implique de se déprendre de les considérer comme exprimant une vérité (distance), mais exige néanmoins d'avoir une confiance, une croyance (engagement) en leur pouvoir, pouvoir de favoriser des devenir. Dans cette recherche nous sommes ainsi parties d'un positionnement classique en analyse du travail pour le développer à l'aide de nouveaux apports issus de l'action située, puis du pragmatisme.

D'une mission d'hébergement éducatif à une mission d'insertion : critique du modèle réflexif et développement d'un modèle alternatif avec les notions d'enquête et de perspective

Cette recherche¹³ a été menée sur un terrain de l'éducation spécialisée dans un foyer pour adolescents. Elle a fait suite à une courte intervention auprès de l'équipe, à la demande des éducateurs, afin de les accompagner dans leur questionnement sur l'évolution de leur mission. Leur structure s'est vue confrontée à une restructuration institutionnelle suite au double constat politique d'une augmentation des situations en rupture de formation auprès

¹¹ Nous appuyant sur une conception non-codique du langage, qui ne considère par que le sens est logé dans les mots, mais qu'il nécessite une activité située de construction (Stroumza, 2016, à la suite des travaux de Ducrot).

¹² Nous ne le développerons pas ici, mais nous avons également dans cette recherche pris appui sur la notion d'héritage développée par cette auteure (comment les professionnels, pour devenir héritiers de leur héritage et pouvoir agir, redéfinissent pratiquement les problèmes dont ils héritent au niveau historique et institutionnel, en les travaillant et ce faisant en les transformant depuis leurs propres conditions ou contingences locales).

¹³ « La réflexivité dans l'activité des travailleurs sociaux : enjeux pour la professionnalisation », financée par les fonds stratégiques de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO : <http://www.hes-so.ch>) (2010-2012). Equipe : S. Mezzena (resp.), K. Stroumza, L. Seferdjeli et P. Baumgartner.

des jeunes d'un côté et d'un manque de prestations permettant de répondre à cette problématique d'un autre. L'équipe s'est vue enjointe à compléter sa première mission d'accompagnement éducatif au quotidien avec une nouvelle mission d'insertion, avec un centre de jour visant l'acquisition par les jeunes d'habitudes leur permettant d'augmenter leur chance d'insertion professionnelle.

Lors de l'intervention auprès des éducateurs, la discussion a porté sur les prescriptions qui leur étaient adressées dans ce contexte de changement. A plus précisément été examiné avec l'équipe la façon dont l'accent, porté dans le texte prescriptif sur la visée d'innovation, était entendue comme suggérant que leurs manières de travailler ne comportaient pas suffisamment de créativité et était vécue par les éducateurs comme une non reconnaissance du travail accompli jusque-là et un manque de (re)connaissance du savoir-faire construit par l'équipe au fil des années. L'équipe souhaitant poursuivre suite à cette courte intervention, nous leur avons proposé de participer à un projet de recherche consacré à la réflexivité dans l'activité. Les problèmes rencontrés par l'équipe, teintés d'un sentiment d'impuissance face à la résistance de certains jeunes à aller aux ateliers et plus généralement face au renvoi de la responsabilité de ces "échecs" à l'équipe, ont fait que les éducateurs ont trouvé du sens aux questions qu'il nous intéressait de travailler à ce moment-là, à savoir : réfléchir à ce que l'on fait est-il suffisant en tant que professionnel pour maîtriser son action ? Comment faire avancer des problèmes caractérisés par une grande inertie et pour lesquels la supervision s'est avérée insuffisante ? Comment peut-on guider son action si par ailleurs il nous est difficile en tant que professionnels de décrire ce que nous mobilisons collectivement lorsque nous agissons ? Autrement dit, la clé de la professionnalité se trouve-t-elle effectivement dans la réflexivité des professionnels (dans et) sur leur action ? Et si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui fait le ressort de la professionnalité et par extension, où la connaissance professionnelle trouve-t-elle son ancrage ?

Cette recherche a mis à l'épreuve des activités le modèle du praticien réflexif de Schön (1984/1993), comme modèle prédominant de professionnalité en travail social à l'occasion de la création des hautes écoles spécialisées privilégiant une logique de formation articulant théorie et pratique et se voulant amener une plus-value pratique en comparaison des universités classiques (Mezzena et al., 2013 ; Mezzena, à paraître). Ce modèle propose de fonder la construction de l'expertise professionnelle sur une réflexion du professionnel "dans et sur" son action. Il s'est largement implanté dans le champ de la formation professionnelle, tant et si bien qu'il s'est depuis largement naturalisé : il est désormais devenu difficile de concevoir que le savoir-faire puisse se construire autrement que depuis une réflexion des professionnels sur leur

action. Il est ainsi très naturellement question de "praticien réflexif", ou encore de "posture réflexive" sans que la référence au modèle de Schön lui-même ne soit faite. Ainsi l'origine et les présupposés de ce qui est désormais devenu en Suisse Romande un "quasi paradigme" pour reprendre la formule de Tardif, Borges et Malo (2012), ne sont même plus forcément discutés. Ce modèle tend à rejoindre la conception déterministe de l'activité depuis une variante rationaliste consistant à faire du professionnel la principale voire l'unique source de l'explication de l'activité depuis une démarche de réflexion de l'action comme source de maîtrise de la pratique.

Du point de vue de la construction de la professionnalité, ce modèle réflexif entraîne pourtant des conséquences pour la compréhension et la reconnaissance du savoir-faire dans les professions du social. Deux problèmes de taille se posent. Premièrement, même si à l'origine Schön avait pour ambition de développer une épistémologie de la pratique non applicationniste, son modèle et ses usages dérivés loge néanmoins l'expertise dans de la réflexion se déployant dans un processus intellectuel privé qui ne permet pas toujours de comprendre et de décrire, et partant de rendre justice, à ce qui se déploie comme savoir-faire. Et deuxièmement, nos constats soulignent justement que la réflexivité des professionnels ne s'avère pas suffisante pour construire les problèmes pratiques dans le vif de l'action. Elle ne garantit pas non plus aux professionnels la maîtrise de l'action, et ce malgré le fait que ce champ professionnel s'appuie largement sur des démarches d'analyse des pratiques en supervision. En définissant la professionnalité comme un phénomène privé depuis les dispositions personnelles des professionnels, le modèle du praticien réflexif fait encourir le risque à la professionnalité d'être définie négativement en cas d'échec ou d'impuissance en plaçant sur les épaules des professionnels la responsabilité de l'action.

Nous avons interrogé les questions de durée et de mouvement dans l'activité, et avons repris et approfondi la question des régularités dans l'activité pour problématiser son guidage : si une variabilité incessante de l'activité amène les professionnels à devoir sans cesse faire avec ce qui vient, comment font-ils pour poursuivre et tenir leur mission ? Comment cela tient-il dans la longueur, quelle régularité et comment la construire si prédomine une telle « souplesse » pratique ? Comment prendre en compte la durée comme nouvelle donne pour décrire les situations (prises comme synonymes d'agencements) ? Dans ce cheminement, la notion d'enquête développée par Dewey a été utile pour rendre visible et reconnaître le travail concret des éducateurs, dans le but de proposer une alternative à la conception réflexive qui réduit le savoir-faire à un travail intellectuel d'application d'idées préexistantes à l'activité et que celle-ci n'affecte pas, ne transforme pas. Dewey définit l'enquête pratique comme toute activité consistant à

transformer l'environnement afin de parvenir à résoudre les problèmes que la recherche de satisfaction des besoins ne manque pas de générer. Nous nous sommes appuyées sur deux postulats de l'approche naturaliste deweyenne, qui nous ont permis de développer et enrichir les notions d'ajustement et d'agencement : le postulat du partenariat avec l'environnement (l'activité se construit dans et par le moyen de l'environnement) et celui de la continuité de l'expérience (l'état ou les conditions actuelles d'une activité sont le fruit du cumul des effets produits par les rapports intégratifs avec l'environnement) (Mezzena, 2012 ; Mezzena, à paraître a).

Nous avons mis à l'épreuve de notre empirie sa théorie de l'enquête pratique et les notions d'expérimentation, d'appréciation et d'anticipation comme opérations épistémiques assurant la construction des problèmes depuis leur définition pratique, à partir de l'investigation concrète des situations comme ressources pour orienter l'évolution de leur transformation (Mezzena et al., 2013). Nous avons notamment filé un problème pratique « banal » (le rangement de la chambre d'un jeune) depuis l'intervention en relais des éducateurs sur plusieurs jours (Mezzena, à paraître b). Un montage vidéo a permis de rendre sensible la mutation des problèmes dans la continuité de la pratique, et l'obligation pour les professionnels de sans cesse investiguer pour apprécier la transformation des problèmes d'une situation à l'autre. En s'ajustant, ils testent des manières de faire et leurs effets qui leur permettent d'avoir prise (ou pas) sur ce qui se passe et orientent ainsi au fur et à mesure la transformation du problème dans le sens désiré de la mission. À côté de ces appréciations continues leur permettant de continuer à guider leurs expérimentations, ils anticipent des risques pour éviter que les problèmes ne s'orientent dans des directions impliquant des expérimentations qui seraient trop coûteuses pour les re-transformer en les ramenant au plus près des effets recherchés qui sont intéressants pour la mission.

Cette recherche a permis de rendre visible la subtilité d'un savoir-faire qui consiste à tenir dans des rapports dynamiques et incertains avec les autres objets de l'environnement, tout en tenant la perspective de la mission ; mission sans cesse à définir et redéfinir car elle n'est pas déjà toute construite et toute prête à être appliquée, mais est sans cesse à reprendre au fil des nouveaux cas de figure qui se présentent et dont l'appréciation des conséquences pour opter entre plusieurs alternatives relève du dilemme (presque) quotidien. La prise en compte de la durée et du mouvement dans l'observation de l'activité (comment les problèmes bougent-ils, évoluent-ils dans le temps ? Et comment les professionnels les redéfinissent-ils d'une situation à l'autre ?), nous a amenées à développer la notion de perspective comme recherche d'effets stables pour décrire comment les professionnels parvien-

ment à tenir le cap de la mission malgré les variations et la pluralité à l'œuvre dans le savoir-faire. Cette notion nous a ainsi permis de saisir le travail nécessaire pour la fabrication, le maintien et l'évolution du modèle de maturation propre à cette équipe, qui les amène à combiner, articuler dynamiquement trois modalités/jugements de maturation: normative (conformation à des règles sociales préexistantes, introspective (exploitation de ressources personnelles) et expérimentale (tirer les conséquences de ses expériences), chacune orientant l'activité dans des directions spécifiques et produisant des conséquences différentes.

Rendre visible l'effort nécessaire à la construction des situations dans une activité aussi banale, et montrer que les pratiques de base de l'accompagnement au quotidien ne nécessitant pas forcément une réflexivité en cours d'action, produisent néanmoins une connaissance pratique, permettait de répondre également à un enjeu majeur de la formation des travailleurs sociaux en haute école spécialisée : les étudiants de ce niveau élevé de formation ne doivent pas viser uniquement des postes consistant à planifier, organiser, concevoir, évaluer des pratiques ... perdant le contact direct avec les personnes auprès desquelles les travailleurs sociaux interviennent et déqualifiant ce travail plus relationnel.

Poursuite avec la même équipe et (presque) les mêmes jeunes : reprise de la problématique des valeurs dans le champ du travail social et discussion sur la connaissance

L'empirie importante¹⁴ de cette recherche nous a poussées à les exploiter comme données secondaires à l'occasion d'un nouveau projet. Il s'agissait cette fois d'approfondir la question de la construction et de la définition de la professionnalité en rapport avec les valeurs, depuis la prise en compte du processus d'enquête comme valuation (Dewey 2011; Bidet, Quéré et Truc, 2011).

Pour Dewey, dans sa théorie de la valuation, les valeurs sont intrinsèques au processus d'enquête. Enquêter consiste plus précisément à expérimenter des rapports avec son environnement et à en apprécier les effets, tout en évitant

¹⁴ Nous avons récolté un ensemble de matériels empiriques : films d'activités à l'hébergement et aux ateliers, autoconfrontations simples et croisées, enregistrement audio de quatre journées intensives de colloques pour la mise en place de la nouvelle mission en présence de la direction, et enfin un entretien de fin de placement entre un jeune et son éducateur référent. Ce matériel a été encore complété par un montage chronologique d'une intervention éducative sur un an et demi auprès d'un même jeune (celui de l'entretien de fin de placement) depuis les films où apparaissent l'intervention de l'équipe sur un problème précis auprès de ce jeune et depuis un relevé des descriptions de l'équipe en colloque au sujet de ce jeune.

certaines valeurs. Dans le processus d'enquête, les valeurs ont un double statut logique : elles sont définies à la fois comme des attributions situées de qualités aux objets et aux rapports entretenus avec eux (des moyens), et comme des résultats au terme du processus d'enquête (des fins). Dans cette définition des valeurs comme conduites, il s'agit de les considérer non pas seulement comme des contenus de valeur attribuées, mais aussi comme des manières de construire des problèmes en les orientant dans une certaine direction, depuis la formation de "ends-in-view" ou fins intermédiaires à déterminer en cours d'action (Dewey, 2011 ; Bidet, Quéré et Truc, 2011).

Cette conception non absolutiste ne réduit pas les valeurs à des contenus absolus et idéaux vers lesquels devraient tendre nos actions : en pouvant être manifestées et objectivées, les valeurs rendent possibles et guident les ajustements. Elles sont ce par quoi les professionnels tiennent parce qu'elles leur permettent de tenir dans les agencements dynamiques et pluriels constitutifs de l'activité. Observées depuis les agencements, les "valuations" sont des mises en rapport situées et continues qui permettent aux professionnels à la fois de qualifier sur le moment les relations et les objets avec lesquelles ils s'agencent (par exemple 'ce jeune est ouvert au groupe des pairs dans ce moment-là et peut développer de nouvelles relations') et d'orienter leur activité en privilégiant des idées qui ont fait leur preuve et que l'on a stabilisées (par exemple qu'il importe que les jeunes aient du plaisir dans les activités communautaires du foyer), ce qui les amène à valoriser, à faire valoir certaines relations du jeune à son environnement. La valeur située permet tout à la fois de construire la situation et dans le même mouvement de faire prendre une certaine direction à l'activité, en l'orientant vers ce à quoi l'on tient. Cette approche immanente des valeurs nous a permis de saisir comment les valeurs participent du processus de construction de la professionnalité. Nous avons analysé ainsi les intérêts des professionnels et la façon dont ils tentent de sauvegarder certaines valeurs auxquelles ils tiennent, tout en se confrontant à des dilemmes posés par cette évolution de leur mission (par exemple lors d'une délibération dans une réunion d'équipe, Mezzena et al, 2016 a et b).

La définition des valeurs comme conduites situées dans des activités est pertinente à étayer dans une profession où le travail relationnel fait souvent l'objet d'interprétations qui qualifient sa nature d'intuitive, d'émotive, de "feeling", ou encore l'associent à du « savoir-être ». En réduisant ce phénomène à une chose intérieure non seulement inobservable mais également indicible (Mezzena, 2012, à paraître b), elles desservent la reconnaissance de l'expertise professionnelle tout en en faisant un objet problématique pour la formation, en présupposant de façon innéiste quelque chose de déjà-là, que l'on aurait ou pas. Ensuite, les valeurs sont omniprésentes dans les discours

des professionnels au sujet de leur pratique, qu'ils s'adressent aux usagers, à leurs pairs, aux politiques ou encore aux partenaires institutionnels. Enfin, ce champ professionnel fait l'objet de très nombreuses sources de prescriptions, notamment depuis des codes déontologiques, ce qui renforce l'inscription de sa mise en œuvre dans une éthique normative. Observer les valeurs dans le déroulement même de l'activité évite de les réduire à des mots d'ordre, dont l'artificialité peut être soulignée en cas de difficultés ou d'échecs, et où toute forme d'écart entre valeurs défendues et valeurs effectivement mises en œuvre est rattachée à une forme de manquement (par exemple en évoquant un manque de cohérence ou de constance dans leur pratique).

Nos analyses montrent que les valeurs ne sont pas utilisées pour qualifier des problèmes typiques, mais pour guider les activités depuis ce à quoi tiennent les professionnels, depuis la stabilisation de manière de faire qui ont fait leur preuve au fil des enquêtes pratiques. Les valeurs concrétisent alors des habitudes non pas propres aux professionnels, mais au partenariat avec l'environnement. En relevant de blocs de significations en transformation, eux-mêmes constitués d'agencements mouvants d'idées en rapport avec des faits, et dont la constitution opère depuis les conséquences des enquêtes pour la perspective poursuivie dans la pratique, les valeurs tout à la fois découlent du travail de perspective et le rendent possible.

Cette approche immanente des valeurs nous a permis d'aborder l'accord dans l'action, thème central pour réfléchir au travail d'équipe en travail social, en reconnaissant et en normalisant l'existence non seulement du doute, mais plus largement de désaccords entre professionnels en en faisant une propriété du savoir-faire, et en le traitant pas comme un phénomène exprimant une défaillance d'équipe à éradiquer. L'accord dans l'équipe peut être décrit autrement que comme un accord réflexif au terme d'une discussion rationnelle ou d'un partage intersubjectif depuis la conformité à des contenus d'idées ou de manières de faire, préalable à l'action, respectant ainsi l'existence des différences qui bien souvent sont l'apanage des collectifs. Ce qui fait accord réside dans les effets (plutôt que dans les contenus) des enquêtes, dans leurs conséquences pour la poursuite de la perspective : dans les directions prises pour l'action en regard des effets recherchés. Nous avons alors proposé la notion de territoire pratique pour discuter ce qui spécifie et fait frontière dans la construction de la mission : savoir où celle-ci s'arrête, en se demandant jusqu'où pousser la construction des problèmes, n'est ni prédéfinissable ni « pensable » de façon absolue, mais se découvre et se construit au fil de l'expérience. Le territoire du savoir-faire peut se définir comme une zone de connaissance pratique dont la totalité est incessamment à équilibrer dans la continuité des activités et

depuis l'intérieur même de son développement afin de poursuivre la perspective générale de la mission malgré la variabilité des situations (Mezzena, à paraître). Les valeurs comme directions auxquelles tiennent les professionnels (et que traduit la notion de jugement pratique empruntée à Dewey), deviennent alors des analyseurs pour décrire le modèle d'intervention construit dans l'expérience de la pratique.

Enfin, cette recherche nous a également permis de spécifier le savoir-faire en le définissant comme un sentir (et en éclairant dans la foulée la portée de l'expression très répandue chez les professionnels au sujet du fait de "sentir" l'activité, plutôt que de la "réfléchir"): ce qui est senti (à la fois sur le moment, en situation définie comme un agencement formant un tout qualitatif diffus, senti chez Dewey ; mais aussi a posteriori de l'action, dans l'après-coup), c'est la direction générale prise jusqu'ici dans l'expérience des enquêtes dans la continuité de l'expérience (la perspective), et l'état de l'équilibre de cette perspective depuis la combinaison entre elles des directions intermédiaires possibles (les jugements pratiques).

Ces avancées nous ont également entraînées dans un questionnant au sujet de la connaissance. En effectuant une analyse des textes de Schön, plus spécifiquement son modèle de la réflexivité dans et sur l'action (1984/1993) mis en comparaison avec ceux de la théorie de l'enquête de Dewey (1938/1993), nous discutons comment Schön a opéré un "détournement mentaliste" de cette théorie deweyenne, à partir d'une définition de la connaissance tirant vers un modèle cognitiviste depuis une détermination de l'action logée dans des représentations opératoires. Mais, si la connaissance n'est pas définie comme des contenus stockés dans le mental sous forme de représentations opératoires, alors comment l'envisager ? Quelles pistes explorer pour sortir du dualisme classique qui enferme cette question de la connaissance ?

D'un point de vue politique, travailler à une définition de la connaissance pratique comme non intellectualiste, mais néanmoins descriptible et modélisable, est un enjeu majeur pour les HES. Un autre auteur pragmatiste nous a alors permis de faire avancer notre problème, James, en nous permettant d'aller plus loin dans notre approche externaliste déjà bien amorcée avec Dewey, en définissant la connaissance une fois pour toute comme pratique et située dans l'expérience de l'activité même. Elle y est alors définie comme mise en rapport continue, relationnalité accompagnant (et non pas fondant) ce qui fait professionnalité sur un certain territoire pratique (Mezzena, à paraître). Cette avancée nous a permis de définitivement et solidement arrimer notre approche à un autre paradigme que celui de la vérité au sens intellectualiste classique, celui du devenir, depuis une définition de la connais-

sance comme ce qui fait une différence pour notre expérience. Nous construisons le monde depuis nos actions et il s'agit de connaître les conséquences que nos actions produisent en nous transformant dans la foulée.

3. Des recherches-interventions qui répondent à une commande de matériel de formation : un savoir-faire diffus, un engagement pragmatiste

Le travail d'intégration des familles dans le champ de la petite enfance

Des directions d'institutions de la petite enfance, avec leurs équipes éducatives, nous ont dit avoir l'impression qu'elles faisaient du bon travail en termes d'intégration, mais sans pouvoir le décrire, le justifier ou encore le transmettre aux nouveaux collaborateurs et autres professionnels du champ. Elles nous ont ainsi mandatées pour que nous venions modéliser et rendre visible leur savoir-faire.

Nos analyses (Mezzena, S., Stroumza. et Borel, 2014 a et b), qui ont pris appui sur les concepts présentés au préalable, ont rendu visibles non seulement l'envergure du travail d'intégration à destination des enfants, mais plus largement des parents ; et le fait que ce travail d'intégration logé dans les prises en charge quotidiennes s'adresse à tous les enfants et les parents, sans discrimination. A aussi été observé sa nature très diffuse : favoriser l'intégration se fait un peu tout le temps, par petites touches continues dans de très nombreuses activités. Le modèle d'intégration décrit montre qu'il s'agit pour les professionnels de tenir une perspective qui fait tenir ensemble ce qui compte pour la prise en charge dans un lieu de la petite enfance, avec ce qui compte pour les personnes accueillies (parents, enfants) ; perspective qui dans ce territoire-là redéfinit le travail d'intégration des parents en lui donnant une couleur particulière : comme n'étant défini de façon ni universaliste, ni culturaliste, mais comme relevant d'une rencontre particulière entre certains parents et un certain lieu de pratique et ses conditions locales d'exercice, rencontre dont la forme ne peut dès lors être prédéfinie et qu'il s'agit de construire avec le parent et avec l'enfant, le plus souvent à l'intérieur des moments de prise en charge de l'enfant.

Ce projet comprenait la création d'un matériel pédagogique sous forme de DVD à destination de la formation des collaborateurs de la petite enfance de la Ville de Vernier ou plus largement du canton de Genève, avec une description plus fine (une modélisation) de la manière dont l'intégration est spécifiquement travaillée dans les activités de la petite enfance de la Ville de Vernier. Ce double DVD, présentant des films d'activités et

d'autoconfrontations en sus d'apports théoriques, est interactif et peut être utilisé de différentes manières par les professionnels de la petite enfance¹⁵.

Les modérateurs dans les bus nocturnes

L'Association Noctambus qui engage des modérateurs pour œuvrer à la quiétude des temps de transports dans le service de bus nocturnes qu'elle assure, nous a mandatées pour décrire et faire reconnaître le savoir-faire des modérateurs¹⁶. Cette demande répond alors à plusieurs besoins : - la reconnaissance de la spécificité de ces savoir-faire; - une volonté d'étendre la modération à d'autres champs d'activités et également – un souci pratique : dans une période où ce travail est peu reconnu et développé, il s'agit alors à la fois de capitaliser les savoir-faire développés et de transmettre cette expérience aux nouveaux engagés. Nous avons décrit et modélisé ce savoir-faire et par là répondu à leurs demandes à l'aide d'une plateforme web en libre accès¹⁷.

Sans rentrer ici dans la discussion des nombreux enjeux qui traversent ces pratiques et donc également notre modélisation de celles-ci (pour plus de détails, Stroumza & al 2017), nous pouvons ici souligner que les notions théoriques développées (partenariat avec l'environnement, enquête, perspective) au cours des précédentes recherches traversent l'ensemble de la plateforme. Nous avons pu (et même dû) à l'occasion de cette intervention développer la notion d'engagement dans l'activité, accentuant encore plus que dans les recherches passées, ce que l'activité fait vivre comme émotions aux modérateurs, et comment « les moyens mêmes qu'on se donne pour saisir [l'environnement] font partie des effets qu'il peut produire » (Hennion, 2004, p. 12). La perspective fait ainsi faire des actions au professionnel, à la fois elle l'entraîne dans un devenir et il participe à sa construction, sa réorientation (mouvement à la fois actif et passif, Latour, 2000 ; Hennion, 2015). Cette dimension particulière de l'engagement des modérateurs (qui sont, tels des joueurs de rugby, au milieu de la mêlée et sous le regard des passagers) se retrouve également dans leur manière d'être avec les jeunes (quand ils parient sur ce que ces jeunes peuvent être dans la relation avec eux à ce moment-là). L'engagement n'est alors pas de l'ordre de la maîtrise mais de l'ordre d'un pari, ou d'un saut : « Le choix du saut n'implique pas seulement un monde se faisant, il affirme

¹⁵ DVD commandable à l'adresse suivante : petite-enfance@vernier.ch.

¹⁶ Recherche intervention financée par notre socle de recherche en tant que professeurs à la HETS et par la Fondation Meyrinoise (les bus nocturnes sont issus d'un travail parlementaire des jeunes issus de cette commune, Meyrin).

¹⁷ Réalisation des films et montages par P. Baumgartner ; conception et réalisation de la plateforme web par K. Hoang. Plateforme accessible sous <http://noctambus.ch/association-noctambus/les-savoirs-faire-de-la-moderation>.

un monde dont les composantes sont elles-mêmes indéterminées : un monde dont la composition dépend de l'acte de confiance de celui qui saute en la possibilité que ce vers quoi il saute vienne à sa rencontre, c'est-à-dire devienne ingrédient dans la fabrication de ce monde » (Stengers, 2007, p. 153). Dans cette perspective théorique, les émotions sont à la fois résultantes de la rencontre entre le professionnel et l'environnement dans l'action (voilà comment le monde le touche, voilà les passions qu'il lui faut accueillir), elles le rendent également attentif et sensible à certains aspects de l'environnement, et elles sont ce qui est investi par le professionnel (voilà tel est le monde qu'il voudrait habiter, Galetic & Despret, 2007).

4. En conclusion : des idées fortes qui guident et traversent nos pratiques de formatrices

Nous nous appuyons sur une définition de la connaissance comme activité de rencontre qui met en rapport en les agençant d'une certaine manière des idées et des faits en faisant faire un certain chemin. Cette connaissance est déambulatoire comme dit James (2007), connaître implique de mettre en rapport (plutôt qu'en catégories), de proche en proche, des éléments de connaissance et de les apprécier depuis leurs conséquences, en fonction des différences qu'elles font pour notre expérience. Elle implique pour nous chercheuses de nous mettre au milieu des professionnels pour reconstituer leur perspective et leur territoire pratique, et ce faisant, de produire des effets ouvrant à de nouveaux possibles, à de nouvelles perspectives, bref à de nouvelles expériences. Ainsi, faire connaissance c'est faire se rencontrer des idées définies comme évolutives depuis leur rencontre avec des faits qui vont les transformer en les enrichissant de nouvelles significations ; rencontre dont les effets permettent de tendre vers autre chose en construisant la réalité (plutôt qu'en la reproduisant en retrouvant quelque chose qui existe déjà et qu'il s'agirait de révéler, comme si les idées ne faisaient que refléter la réalité en étant pas transformées par elle). Donc une connaissance de nature pratique, expérientielle qui ne représente pas, qui ne révèle pas la réalité, mais qui la produit avec le monde, une connaissance comme relationnalité, rencontre (depuis le paradigme de la vie) et non pas depuis le paradigme représentationnaliste.

Notre perspective de chercheur, qui est de produire une connaissance (avec donc cette conception pragmatiste de la connaissance) sur le savoir-faire dans les pratiques du travail social de manière non déterministe, nous a fait faire un travail scientifique d'une certaine manière, depuis la rencontre entre les spécificités des pratiques étudiées et les spécificités de notre mandat de chercheuses en haute école à visée de professionnalisation. Cette orientation nous a déplacées dans la perspective de produire une connaissance avec les

professionnels plutôt que sur les pratiques, nous a dans la foulée éloignées d'une conception restreinte de la recherche appliquée (pour plus de détails, cf. Seferdjeli, Stroumza, 2017).

Nos recherches ne visent ainsi ni à décrire le savoir-faire sous forme de savoirs propositionnels que les pratiques exprimeraient (ce qui revient à dénaturer les pratiques en les transformant en « gestes » révélant des vérités expliquant la réalité), ni à expliquer les détails de l'activité depuis des déterminations préexistantes à son déroulement. Elles tentent de ressaisir le savoir-faire en s'intéressant aux effets de la pratique et à faire sentir ce savoir-faire en rendant sensibles les rapports mutuels qui ensemble construisent l'expérience professionnelle du savoir-faire et la construction des connaissances professionnelles. Les régularités du savoir-faire ne sont pas situées dans des idées vraies ou absolues, des vérités suffisantes en elles-mêmes et qui au fond renverraient à des théories ou des modèles tout faits et prêts à être appliqués, mais dans des manières stabilisées (pour un temps) d'orienter les effets de l'intervention, de faire avec les choses du monde.

Dans cette optique, il ne s'agit pas d'un sujet (le professionnel) qui agirait sur une réalité (un problème ou un usager) en spectateur extérieur à l'activité et en position de maîtrise, mais d'un professionnel pris aux côtés d'autres êtres humains et d'autres entités non humaines dans des activités et avec lesquels il agit de concert ; un professionnel touché, affecté, potentiellement transformé par son déroulement. Être engagé dans l'activité c'est travailler à partir des effets de ce qui se passe dans le cours de l'action (effets produits par les rapports mutuels entre toutes les entités prises dans les enchaînements d'agencements, professionnel y compris) afin de réguler ce qui se passe et ainsi essayer de guider ce mouvement de transformation en l'orientant dans le sens recherché pour la mission. Son expérience est alors considérée comme à la fois alimentant et résultant des rencontres entre ces entités.

Connaître (apprendre) le métier consiste ainsi à construire des connaissances professionnelles en mettant pratiquement et continûment en rapport des idées avec des faits, en considérant la portée des effets de ces expérimentations pour la construction des problèmes : autrement dit à partir de la différence que ces nouveaux rapports font pour l'expérience (James, 2007) ; et le tout en sentant comment se construit progressivement le territoire pratique. Paradoxalement, ne plus mettre le professionnel au centre de l'explication et de la détermination de l'action (et donc ne plus s'intéresser uniquement à ce qu'il dit ou veut), et décrire la mutualité à l'œuvre dans la constitution de l'activité avec les autres objets de l'environnement (ce que les professionnels font mais aussi ce que les autres objets leur font faire), permet de valoriser le

savoir-faire en évitant de construire le problème de la professionnalité comme limité à ce que les professionnels peuvent expliquer et contrôler, c'est-à-dire, en travail social, souvent pas grand-chose.

Bibliographie

- Bidet, A., Quéré, L., et Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. In J. Dewey, *La formation des valeurs* (pp. 5-64), Paris : La Découverte.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux CNET*, 62, 63-85.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 97-121.
- Fredrich, J. et al., (2010). L'intelligibilité vulnérable et ouverte des activités éducatives : recherche dans un centre de jour genevois pour adolescents. *Travail et Apprentissage*, 6.
- Galetic, S. & Despret, V. (2007). Faire de James un 'lecteur anachronique' de von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical. In Debaise D. & al, *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 45-75), Paris, Vrin,.
- Hennion, A., (2004), Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur, in *Sociétés 2004/3, no 85*, p. 9-24.
- Hennion A., (2015), Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ? , in *Revue en ligne SociologieS*.
- James, W. (2007). *Le pragmatisme*. Paris: Flammarion.
- Janvier, R., Beauvais P., Moyon R. (2011). Face à la souffrance des jeunes : le concept de dispositif comme réponse « instituante », *Connexions*, 96, 63-75.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Jonckheere de, C. (2001a). *Agir envers autrui*. Lonay. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jonckheere de, C. (2001b). Une grammaire de l'action. In Baudouin & Friedrich (Eds.). *Théories de l'action en éducation* (pp. 113-132). Bruxelles : De Boeck Université, 2001.
- Jonckheere de, C. (2007). Éthique et activité dans le travail social. In J. Libois & K. Stroumza (Eds.) *Analyse de l'activité en travail social* (pp. 105-128). Genève : Éditions ies.
- Jonckheere de, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Éditions ies.
- Jullien, F. (1992). *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris : Seuil.
- Kostulski, K & al. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée, *Activités*, 8 (1).

- Latour, B., (2000), Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement, in Micoud J., & M. Peroni, *Ce qui nous relie*, La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube.
- Laval, C. & Ravon B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation ? Dans Ion J. (dir.) *Le travail social en débat(s)* (pp. 235-250). Paris : La Découverte.
- Mezzena, S. & Kramer, N. (À paraître). *Perspectives pour le rapport théorie-pratique, Pratiques de formateurs dans une haute école de travail social*. Genève: Editions ies.
- Mezzena, S., Stroumza K., Borel C. (2014a). Travail d'intégration à l'œuvre dans les activités des éducateurs/trices de l'enfance de la Ville de Vernier, *Revue Petite Enfance*, 113.
- Mezzena, S., Stroumza K., Borel C. (2014b). L'intégration dans les activités de la petite enfance : analyse du travail réalisé dans les institutions de la Ville de Vernier. In *Actes du colloque organisé par le Service Petite Enfance de la Ville de Genève*, décembre 2013.
- Mezzena, S., Stroumza, K., et Seferdjeli, L. (2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire. In D. Paturol (Ed.), *Recherche en travail social : les approches participatives* (pp. 220-235). Nîmes : Champ Social.
- Mezzena, S. (à paraître a). *De Schön à Dewey. Connaissance, valeur et professionnalité dans l'activité des éducateurs*.
- Mezzena, S. (à paraître b). Filage d'une enquête pratique dans l'activité d'éducateurs spécialisés : mutation d'un problème, expérimentations et redistribution de l'(a)symétrie dans la relation éducative. *Revue AFFUTS*.
- Mezzena, S., Stroumza, K., et Kramer, N. (2016). L'insertion des adolescents en difficulté : situations douteuses, art d'hésiter et connaissance pratique dans l'activité des éducateurs. *Sciences et actions sociales*, 4.
- Mezzena, S., Stroumza, K. et Kramer, K. (2016). Un dilemme pratique à trancher depuis des valeurs logées dans l'activité. Conséquences pour la connaissance et la professionnalité des éducateurs. *Activités*, 13(2).
- Mezzena, S. et al., (2013). « De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs », *Revue Activités*, 10(2), 193-206.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.) *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris : PUF.
- Schön, D. A. (1992). The theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schön, D. A. (194/1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2017). Pertinence et positionnement de l'analyse du travail comme théorie et méthode pour l'étude de la recherche partenariale. In Gillet A., Tremblay D. *Les recherches partenariales et collaboratives*, PUR et PUQ.
- Stengers, I., (2007). William James : une éthique de la pensée ? », in Debaise D., & al. *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 147-174). Paris : Vrin.
- Stengers, I. (1997). Pour en finir avec la tolérance. *Cosmopolitiques* 7, Paris : La Découverte.
- Stroumza, K. & de Jonckheere C. (2012). *La vitalisation au cœur de l'intervention éducative. Analyse d'activités professionnelles auprès d'adultes en situation de handicap psychique*, Genève : Editions IES.

- Stroumza, K., Mezzena, S., Friedrich, J., & Seferdjeli, L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève : Éditions ies.
- Stroumza, K., & Mezzena, S., (2016). Un dispositif d'autoconfrontation pour 'faire connaissance' avec les modérateurs des bus nocturnes genevois. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (éds), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 211-228), *Revue Raisons Educatives*, 20.
- Stroumza, K. (2016). Le langage dans l'activité du travailleur social : technique d'influence et outil d'analyse. In Stroumza K., Messmer H. (éds), *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe* (pp. 185-217), Genève : éditions ies.
- Stroumza, K. & Messmer H. (éds). (2016). *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*, Genève : éditions ies.
- Stroumza, K. et al. (2017). Le savoir-faire de la modération : quand peur et anticipation des risques riment avec convivialité dans les bus nocturnes, *Sciences et Actions Sociales*, 8.
- Stroumza K. & Mezzena S. (2017). Prendre comme objet l'activité dans le champ du travail social. In J.-M. Barbier & M. Durand (eds) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris: PUF.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*. Bruxelles: De Boeck.