

Pascal Maeder, Milena Chimienti, Viviane Cretton, Christian Maggiori, Isabelle Probst et Stéphane Rullac (dir.)

➤ Innovation et intervention sociales

Impacts, méthodes et mises en œuvre dans les domaines de la santé et de l'action sociale

Questions sociales



Pascal Maeder, Milena Chimienti,
Viviane Cretton, Christian Maggiori,
Isabelle Probst et Stéphane Rullac
(dir.)

Innovation et intervention sociales
Impacts, méthodes et mises en œuvre
dans les domaines de la santé
et de l'action sociale

Questions sociales

Volume 10

Éditée par Christoph Maeder, Eva Nadai, Martina Koch,
Christian Reutlinger et Jean-Pierre Tabin.

La réflexion théorique et empirique sur la « question sociale » – les inégalités sociales, la marginalisation, l'exclusion et les rapports de domination – fait partie de la tradition sociologique. Elle soulève des questions sociales classiques : qui façonne l'ordre social, dans le cadre de quels rapports sociaux, quels sont les effets des actions, stratégies et dispositions individuelles ? De quelle manière les arrangements sociaux et l'État social sont-ils légitimés et mis en œuvre ? Dans quelles circonstances et comment des phénomènes sont-ils construits comme des « problèmes sociaux » dans la sphère publique, par le politique et par la science ? Dans quelles organisations, par quels acteurs ou actrices, et comment ces problèmes sont-ils traités ? Ces questions forment le cadre de la série « question sociale ». La série est ouverte à différents courants et approches, ainsi qu'à différentes disciplines. La série accueille aussi bien des réflexions théoriques que des études empiriques ou des analyses du contexte contemporain.

Pascal Maeder, Milena Chimienti,
Viviane Cretton, Christian Maggiori,
Isabelle Probst et Stéphane Rullac
(dir.)

Innovation et intervention sociales

**Impacts, méthodes
et mises en œuvre dans
les domaines de la santé
et de l'action sociale**

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). Cet ouvrage bénéficie également du soutien du PRN LIVES ainsi que de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

La maison d'Édition Seismo bénéficie d'un soutien de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Publié par

Éditions Seismo, Sciences sociales et questions de société SA
Zurich et Genève

www.editions-seismo.ch

info@editions-seismo.ch

Texte © les auteur-e-s 2024

Conception de la couverture : Hannah Traber, St.Gall

Image de couverture : Sylvia Garcia Delahaye, Valérie Frossard et les jeunes créateur-e-s
(voir le chapitre 14 dans le livre)

ISBN 978-2-88351-120-0 (Imprimé)

ISBN 978-2-88351-764-6 (En ligne)

ISSN 2813-7922 (Imprimé)

ISSN 2813-7930 (En ligne)

<https://doi.org/10.33058/seismo.20764>



Cet ouvrage est couvert par une licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Table des matières

Introduction	9
<i>Stéphane Rullac, Pascal Maeder, Milena Chimienti, Viviane Cretton, Christian Maggiori et Isabelle Probst</i>	

Première partie : la production des connaissances et ses méthodes

1	Pragmatism: A theoretical framework for social innovation	29
	<i>Daniel Gredig, Leanne Schubert and Anne Parpan-Blaser</i>	
2	Comment saisir/décrire l'innovation à l'œuvre dans les pratiques ? Une proposition depuis l'analyse du travail	43
	<i>Kim Stroumza, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Sylvie Mezzena et Laurence Seferdjeli</i>	
3	La recherche communautaire, une démarche au service de l'innovation sociale	73
	<i>Sabrina Roduit et Nicolas Charpentier</i>	
4	Co-construction des pratiques – terrain et recherche – par la recherche-action : l'exemple de <i>Cause Commune</i>	87
	<i>Emmanuelle Anex, Alain Plattet, Monique Chevalley Piguet et Dario Spini</i>	
5	Apports de l'ergonomie de l'activité à l'innovation sociale	113
	<i>Rafaël Weissbrodt, Sandrine Corbaz-Kurth, Françoise Christ et Guéric Montmayeur</i>	

Deuxième partie : la mise en œuvre d'une démarche d'innovation sociale

6	À la recherche d'un « Faire autrement » : regard sur une démarche à visée d'innovation sociale	129
	<i>Nicolas Gachet</i>	
7	Recherche sur le sans-abrisme dans le mode d'un travail social transformateur : à propos de la relation entre la connaissance, la pertinence et l'innovation sociale	147
	<i>Matthias Drilling</i>	
8	Mise en place d'une recherche-action collaborative pour améliorer les itinéraires de fin de vie : la difficile reconnaissance des expertises non scientifiques	179
	<i>Murielle Pott</i>	

9	Promouvoir l'équité des soins en santé: la médiation en milieu hospitalier <i>Laura Bertini-Soldà et Brenno Balestra</i>	189
10	Une recherche-action collaborative (RAC) pour accompagner une modalité d'intervention socio-éducative inédite sur un territoire: innovation sociale ou innovation en travail social? <i>Aude Bessmann, Aurélien Dejeu, Nathalie Gey et Catherine Mérigot-Guitton</i>	209
11	Articuler innovation sociale et innovation technologique dans le champ du travail social: exemple du projet VIVRE <i>N'Dri Paul Konan, Bhamu Steiger, Maria Sokhn, Fatou N'Diaye et Camille Pellaton</i>	231

Troisième partie : les impacts observés ou souhaités

12	Le manuel des processus pour une enquête dialogique systémique sur le bien de l'enfant: l'innovation dans et avec la pratique de protection de l'enfance <i>Brigitte Müller et Stefan Schnurr</i>	247
13	Innover dans les Établissements médico-sociaux. L'accompagnement des personnes âgées atteintes de démence mis en forme par la « Méthode Montessori adaptée » <i>Alexandre Lambelet, Fabienne Malbois et Anne Jetzer</i>	265
14	« Ma Voix en images » : une méthode favorisant la définition de politiques publiques avec des enfants et des jeunes? <i>Sylvia Garcia Delahaye, Luca Decroux, Valérie Frossard et Jérôme Mabillard</i>	293
15	Un dispositif d'écoute musicale dans les chambres de soins intensifs en psychiatrie: quel impact pour quelle innovation sociale? <i>Angelika Güsewell, Matthieu Thomas, Émilie Bovet, Gilles Bangerter, Alexia Stantzios et Cédric Bornand</i>	313
16	Défis et apports d'un processus innovant de recherche-intervention participative sur la parentalité en situation de toxicodépendance <i>Annamaria Colombo et Patricia Fontannaz, avec deux mères concernées</i>	335
17	Psychomotricité et innovation sociale: de l'espace de soi à l'espace en commun <i>Stéphanie Rudaz</i>	357
	Auteur-e-s	371

Liste des capsules

- Capsule 1 : La prise en charge des lesbiennes victimes de violences sexuelles, un défi pour les associations féministes de lutte contre les violences sexuelles faites aux femmes 70
Amanda Terzidis, Hélène Martin et Nathalie Clovis Monbaron
- Capsule 2 : Recherche participative sur la transition de la vie professionnelle à la retraite 110
Isabel Baumann, Sonja Feer, Erica Benz-Steffen et Ulrich Roth
- Capsule 3 : Les réseaux d'entreprises formatrices. Un dispositif innovant au service de la formation professionnelle et de l'insertion des jeunes 174
Maël Dif-Pradalier et Edo Carrasco
- Capsule 4 : Une formation de base à la vie affective et sexuelle pour et en partenariat avec des personnes en situation de handicap 206
Maria Begoña Gonzalez Garcia
- Capsule 5 : L'accompagnement immobile, nouvelles pratiques professionnelles pour les encadrant·e·s de la mesure d'Insertion Sociale Active (ISA) 290
Gaël Blanchet
- Capsule 6 : L'autonomie en santé de personnes souffrant de troubles psychiques 332
Sandro De Gasparo et Émilie Jung

2 Comment saisir/décrire l'innovation à l'œuvre dans les pratiques? Une proposition depuis l'analyse du travail

Kim Stroumza, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Sylvie Mezzena et Laurence Seferdjeli

2.1 Introduction

Le champ de la protection de l'enfance européen et nord-américain est aujourd'hui soumis à de nouvelles exigences en termes de participation et d'implication des parents et des enfants par rapport aux questions et aux interventions qui les concernent. Dans un même mouvement, ses dispositifs doivent également répondre au renforcement d'une logique sécuritaire (Peretti-Watel 2001 ; Voll *et al.* 2010). Même si le bilan de l'inscription de ces évolutions dans l'agir concret est reconnu par la littérature comme mitigé, nous faisons l'hypothèse que, confrontées quotidiennement à ces enjeux (même avant l'inscription de ces exigences dans des injonctions politiques, législatives), les pratiques sont en train de construire et d'expérimenter de nouvelles manières d'agir pour y répondre.

Dans une perspective d'analyse du travail, nous considérons ces innovations à l'œuvre dans les pratiques comme un savoir-faire en cours de construction/expérimentation, lequel n'est ni forcément conscient ni inconscient. Un savoir-faire que la littérature en analyse du travail décrit comme une conscience pré-réflexive ou présence à soi (Theureau 2004), une intelligence pratique et non pas une réflexivité (Dejours 1993 ; Mezzena 2018) ; un savoir-faire dans lequel les dimensions corporelles, émotionnelles et les détails des dispositifs et des situations sont incontournables. Un savoir-faire qui s'exprime et se construit dans l'action, et n'est pas facilement descriptible, parce qu'il est non propositionnel, incarné, situé et diffus (Ogien 2014). Il n'est ni dicible, ni visible, ni directement inférable de ce qui est visible ou dicible. Si les professionnel·le·s portent ces évolutions, elles et ils ne savent pas nécessairement les décrire, ni nous, les chercheur·e·s, les voir, les saisir.

Dans cette perspective, notre démarche, comme chercheur·e·s intéressé·e·s par l'innovation sociale et souhaitant contribuer à sa promotion, ne consiste pas à vouloir amener de l'innovation dans les pratiques depuis des résultats ou des

dispositifs de recherche. Nous nous démarquons ainsi d'une perspective applicacionniste, mais aussi (tout en reconnaissant son utilité) d'une perspective critique à l'égard des pratiques professionnelles en termes de soupçons et dévoilements de mécanismes inconscients qui agiraient dans le dos des professionnel-le-s (Boltanski 1990 ; Hennion 2015). Nous souhaitons saisir, décrire, modéliser des innovations déjà à l'œuvre dans les pratiques, afin de soutenir et renforcer celles-ci en prenant au sérieux les conditions pratiques qui sont les leurs, en tentant de cette manière de sortir de l'opposition aliénation/émancipation dénoncée par Latour (2000).

Plus particulièrement, nous nous intéressons aux moments de coprésence parents-enfants-professionnel-le-s en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire (jouer, manger, se promener, etc.) qui prennent place à l'intérieur de dispositifs d'aide-contrainte¹. Une de nos recherches, portant sur un dispositif de visites médiatisées, montre qu'il y a, dans ces moments-là, une modalité d'intervention en cours de construction qui n'est pas encore décrite d'un point de vue scientifique et qui peine à se décrire et à se défendre dans le champ professionnel². Une modalité qui développe des formes de participation des parents et des enfants qui répondent aux enjeux du champ, et plus largement favorisent le renouvellement démocratique des pratiques qui est au cœur de l'innovation sociale (Lethielleux et Paturel 2017). Après avoir présenté les enjeux actuels du champ de la protection de l'enfance, nous exposerons le cadre théorique et méthodologique que nous construisons depuis l'analyse du travail afin de pouvoir décrire ce qui se passe dans ces moments-là comme réponse innovante à ces enjeux. Nous verrons que les concepts de ce cadre théorique rendent compte à la fois de notre position de chercheur-e-s cherchant à décrire l'innovation, et de celle des professionnel-le-s tendant, dans leurs pratiques, à susciter/saisir/ permettre une participation et implication des parents et des enfants. Nous concluons en soulignant le travail conceptuel nécessaire selon nous pour saisir les innovations déjà à l'œuvre et, plus largement, pour être à la hauteur des enjeux que ce champ professionnel rencontre.

2.2 Protection de l'enfance : enjeux actuels

La nécessité aujourd'hui reconnue de renforcer la participation et l'implication des parents et des enfants dans les pratiques de protection de l'enfance

1 Au sens où la demande d'aide est requise par un tiers qui détient l'autorité légale.

2 Une recherche mandatée qui a, elle, porté sur ces moments de coprésence dans un dispositif de placement, a permis de confirmer ces résultats, tout en les spécifiant en fonction du dispositif (Stroumza *et al.* 2022a).

résulte, d'une part, d'une évolution générale relative à la participation des publics aux interventions qui les concernent (dans une mise en œuvre de l'égalité démocratique des citoyen·nes) et, d'autre part, de la prise en compte, spécifique à ce champ, d'un ensemble de travaux qui portent sur la place à accorder aux parents (maintien du lien avec l'enfant dans la mesure du possible ; Berger 1997 ; Bequemin et Boutanquoi 2006), sur le devenir-parent (évolution et fragilisation des repères normatifs et des supports pour cette transformation ; Bachman *et al.* 2016 ; Neyrand 2011 ; 2019) et sur le bien-être de l'enfant (non-déterminisme des conditions de vie ; Cyrulnik 1998 ; une souffrance qui ne doit pas pour autant être évacuée ; Manciaux 2001 ; Anaut 2002).

Dans ce champ, ces évolutions présentes au niveau international (Nett et Spratt 2012) et dans toute l'Union européenne (Corbillon et Assailly 1989 ; Corbillon *et al.* 1994) ont ainsi eu différentes conséquences. D'une part, elles reconnaissent à l'enfant un statut de sujet de droit et d'acteur ou d'actrice à part entière de sa prise en charge (Wolff 2017). Cela en référence à la Convention relative aux droits de l'enfant, ratifiée par la Suisse en 1989, qui garantit à l'enfant capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, eu égard à son âge et à son degré de maturité (art. 12). D'autre part, ces évolutions tendent à faire évoluer les pratiques de la suppléance au soutien à la parentalité, par la subsidiarité (Ausloos 1995 ; Daly 2007 ; Sellenet 2007 ; Fablet 2010 ; Gilbert 2012 ; Martin 2012 ; Boucher 2014 ; Fargion 2014), avec une place croissante accordée aux souffrances et potentialités des parents (Clément 1993) et à leur implication dans la vie quotidienne de leur enfant placé (Join-Lambert *et al.* 2014). La participation des parents et des enfants, le maintien du lien et le soutien à la parentalité sont ainsi reconnus comme nécessaires, non seulement comme action de citoyenneté (Boisson et Verjus 2004) ou de prévention de problèmes sociaux, mais pour le bien de l'enfant, que l'on parle de maltraitance, de négligence ou de délinquance (Lundahl *et al.* 2006 ; Reyno et McGrath 2006 ; Kaminski et Valle 2008).

Bien que ces évolutions soient en cours, le bilan de la concrétisation de ces injonctions dans les pratiques reste aujourd'hui mitigé (Houte *et al.* 2015 ; Bijleveld *et al.* 2015 ; Boucher 2015 ; Cottier 2019). Injonctions avisées (politiques, législatives, changement de références et de représentations) et volontés bonnes ne sont pas suffisantes. À partir de notre perspective théorique, nous comprenons cette insuffisance comme une difficulté à « faire tenir ensemble » les exigences de participation (maintien du lien, soutien à la parentalité) et de protection dans une visée de l'intérêt supérieur de l'enfant. Ce défi constitue aujourd'hui une réelle

gageure pour les pratiques de ce champ. Cela d'autant plus que cette nécessité et cette visée sont en même temps menacées par les caractéristiques d'un dispositif d'aide-contrainte. En effet, si les mesures de protection de l'enfance doivent être subsidiaires, proportionnelles et complémentaires (art. 36 al. 3 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, acceptée le 18 avril 1999), leur institution, suite à un signalement ou à une demande (plus ou moins contrainte) de la part des parents, peut d'une part être vécue comme disqualifiant les parents et favorisant une participation de l'ordre de la soumission, de la simulation ou de l'opposition. D'autre part, dans le cas du placement, ce type de mesure sépare les parents du quotidien de leur enfant. Enfin, ces dispositifs d'aide-contrainte sont également traversés par des enjeux qui s'écartent du bien de l'enfant (violence conjugale, attaque des liens et du dispositif, maladies...). Ce qui, en termes d'intervention, rend la réponse autrement ardue.

La littérature scientifique fait ainsi état de tout un ensemble de difficultés et d'enjeux qui subsistent, freinant l'évolution des pratiques dans ce champ. Nous les synthétisons ici (sans prétendre à l'exhaustivité) : une implication des parents qui peut aller à l'encontre du devoir de protection de l'enfant (Berger 2000 ; 2005) ; des attentes parfois excessives à l'égard de capacités parentales décontextualisées de leur contexte politique et social (Tabin *et al.* 2006 ; Neyrand 2011) ; une parentalité qui paraît souvent évidente et en même temps difficile à définir sans naturaliser sa définition (Bachmann *et al.* 2016) ; la volonté de ne pas faire porter à l'enfant une responsabilité inappropriée (Sanders et Mace 2006) ; la difficulté à pouvoir évaluer l'authenticité de ce que dit l'enfant (pris également dans des conflits de loyauté, Ducommun-Nagy 2008) et à saisir la singularité du présent (Minary 2011) ; une tension entre les intérêts immédiats de l'enfant et ses intérêts à long terme (Sanders et Mace 2006 ; Barnes 2012) ; le risque de voir de la résilience là où il y a seulement déni d'un traumatisme (Manciaux 2001) ; un droit au secret, à une forme d'autoprotection qui est également à respecter (Lacasa 2019) ; un lien entre l'enfant et la ou le professionnel·le censé permettre de dépasser le clivage entre l'enfant objet et l'enfant sujet (Lacasa 2019), mais qui n'est pas décrit ; une non prise en compte, dans la Convention relative aux droits de l'enfant, de la diversité des enfances et des besoins des enfants selon les contextes socio-culturels (Wouangeo et Turcotte 2014) ; un manque d'opportunités de participation, une information lacunaire, une participation qui ne modifie guère les décisions et qui reste majoritairement dans le registre de la réponse (Boutanquoi *et al.* 2014 ; 2016).

Les questions que nous nous posons comme chercheur·e-s sont dès lors les suivantes. Comment les pratiques actuelles de ce champ tentent-elles de répondre

à ces exigences et difficultés ? Quelles innovations sont en germe et comment les saisir, les décrire ?

Pour décrire comment nous tentons de répondre à ces questions, nous allons dans cet article prendre appui sur une recherche³ portant sur les activités d'un dispositif de visites médiatisées. Il s'agit d'une structure⁴ – Fondation le Châtelard, Espace Contact – qui organise et accompagne, sur mandat d'un service placeur (Service de protection de la jeunesse ou Service des tutelles et curatelles professionnelles), des moments de visites entre des enfants placés et leur-s parent-s, lorsqu'il a été décidé qu'elles ou ils ne pouvaient se voir hors de la présence d'un tiers. Ce dispositif place en son centre des moments de coprésence parents, enfants, professionnel-le-s (des éducateur-trice-s) en appui sur des activités de l'ordre du quotidien. Concrètement, la professionnelle ou le professionnel va chercher l'enfant dans sa famille d'accueil (ou son foyer) et l'y ramène ensuite au terme de la visite qui dure de 1h à 1h30 en moyenne, au rythme maximum d'une fois par semaine. Dans le cadre des visites, objet de notre recherche, le professionnel-le est présent tout au long de la visite. Lors de celle-ci, parent-s et enfant-s partagent généralement un temps de repas, font une activité ensemble. Cette recherche montre que quelque chose de spécifique au travail social et en même temps d'innovant se loge dans ces moments. Pour saisir ces innovations à l'œuvre dans les pratiques, ainsi que la spécificité des pratiques du travail social, nous nous appuyons sur un cadre théorique et méthodologique qui s'inscrit à l'intérieur de l'analyse du travail et que nous développons depuis une quinzaine d'années (Mezzena et Stroumza 2017).

2.3 Notre démarche pour saisir/décrire les innovations à l'œuvre dans les pratiques

Les travaux prenant place dans le champ large de l'analyse du travail se sont développés à partir de la distinction fondatrice entre travail prescrit et travail réel de l'ergonomie traditionnelle de langue française et depuis une critique d'une conception rationaliste, planificatrice et applicationniste de l'action (Barbier et Durand 2017). Ces travaux montrent que, lorsque les professionnel-le-s agissent, elles et ils ne peuvent se contenter d'appliquer des prescriptions, des théories ou de mettre en œuvre des politiques. Elles et ils s'achoppent au réel, et un travail interne d'organisation est nécessaire en cours d'activité. Un travail qui se déroule dans le temps et s'organise « dans et par le moyen » de l'environnement (Quéré

3 Financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

4 Mise en place en Suisse dans le canton de Vaud en 2008.

2006), avec son incertitude et sa singularité irréductibles. Dans cette optique théorique, l'environnement n'est pas conçu comme un arrière-plan, un décor dans lequel viendrait se déployer (s'appliquer) une intention préalable, ni comme un simple moyen pour une finalité prédéfinie en amont de l'action, dans une conception rationaliste de l'action (en appui sur le schéma moyen/fin, les présupposés d'une autonomie à l'égard de ses semblables et de l'environnement ainsi qu'une maîtrise de son corps; Joas 2001).

Pour décrire plus précisément comment l'environnement intervient dans ce travail d'organisation en cours d'action et en quoi celui-ci consiste, nous prenons pour notre part appui sur des concepts développés par le pragmatisme et la phénoménologie de Waldenfels (1994).

2.3.1 *Saisir les prescriptions comme des contraintes*

La notion de contrainte développée par Stengers (1997) permet de préciser de manière heuristique pour notre propos comment saisir la différence de nature entre le travail prescrit et le travail réel dès lors que l'on quitte une conception applicationniste de l'action. Selon cette auteure, « une contrainte requiert d'être satisfaite, mais la manière dont elle sera satisfaite reste, par définition, une question ouverte. Une contrainte impose sa prise en compte, mais ne dit pas comment elle doit être prise en compte » (Stengers 1997 : 74). Elle ne reçoit donc sa signification, qui permet a posteriori d'expliquer ce qui est advenu, que dans le processus même de cette venue à l'existence.

La contrainte n'est pas un interdit ou un impératif qui viendrait de l'extérieur, c'est-à-dire qui serait subi. Stengers la différencie ainsi des notions de droits et de devoirs, dans le respect desquels il n'y a nul événement, mais « une institution dont le seul énoncé appelle une adhésion du cœur et de l'esprit » (1997 : 58). Elle distingue deux sortes de contraintes : les exigences et les obligations. « La pratique est d'abord la manière de s'adresser à ce à quoi nous avons affaire, d'exiger de ce à quoi nous avons affaire qu'il satisfasse à certains critères, et d'être obligé par la manière dont il répond à cette adresse » (Stengers et Nathan 1995 : 148).

Saisir les prescriptions comme des contraintes implique que celles-ci n'ont pas de sens prédéfini qui dicterait les comportements à réaliser pour y répondre, avec des réponses qui s'appuieraient sur des volontés bonnes se contentant d'appliquer ces comportements. En effet, aucune analyse fine des politiques publiques ne prédéfinit comment y répondre ; de même, par exemple, la notion d'intérêt supérieur de l'enfant est une notion juridiquement indéterminée et considérée comme étant à concrétiser en situation (COPMA 2017).

La notion de contrainte souligne la dimension événementielle et de fabrication concrète nécessaire à la construction d'une réponse à celle-ci. Elle ouvre également un espace pour déjouer certains rapports de force. Autre point important, les contraintes sont multiples. Il s'agit pour les professionnel-le-s de construire des actions qui répondent à un ensemble de contraintes. Dans le cas du dispositif étudié, si l'injonction à la participation oriente ce qui se passe, répondre à cette injonction doit se faire en répondant également aux autres injonctions auxquelles sont soumises les pratiques. Pour ces dispositifs d'aide-contrainte, un enjeu central consiste bien à répondre à la fois aux injonctions de participation et aux injonctions de protection.

D'un point de vue méthodologique, pour nous chercheur-e-s, considérer les prescriptions comme des contraintes signifie que nous n'entrons pas dans l'analyse des pratiques professionnelles depuis une définition a priori de ces termes, pour voir ensuite si oui ou non les pratiques respectent/appliquent ces notions ou comment elles les combinent à l'aide de compromis, de priorisations ou d'équilibre entre des tensions ou logiques prédéfinies (par exemple aide/contrôle ou social/sécuritaire). Par la nature non-propositionnelle du savoir-faire dans notre optique théorique, nous n'entrons pas non plus dans l'analyse en questionnant directement les professionnel-le-s sur les significations qu'elles et ils attribueraient à ces termes. La signification des contraintes résulte de l'analyse des activités mêmes.

Pour les professionnels, saisir les prescriptions comme des contraintes signifie qu'ils doivent en situation construire des modalités de réponse qui conviennent. Ce qui ouvre la possibilité qu'ils le fassent au contact et avec les parents et les enfants, en s'appuyant sur leurs expertises (Rullac 2020).

2.3.2 *Habiter le dispositif comme offre d'opportunités*

Pour répondre aux contraintes qui définissent la mission de l'institution, à ses exigences et obligations, les équipes développent des dispositifs et des modèles.

Par dispositif, nous entendons un ensemble d'éléments hétérogènes (matériel, idées, valeurs...) en relation qui vise à orienter les actions. Des éléments visibles, non visibles, des agencements machiniques et d'énonciation (dans des termes deleuziens; de Jonckheere 2010), de l'ordre des savoirs et des pouvoirs. Les dispositifs ouvrent et ferment des possibilités d'action, favorisent certains effets et en défavorisent d'autres. Des effets favorisés qui peuvent également être non souhaités, ce que nous nommons les risques inhérents au dispositif. Ces risques

sont itératifs, au sens où ils sont sans cesse suscités et où aucune évolution ne peut les faire disparaître ni prédéfinir leur portée concrète (Stroumza, Pont *et al.* 2018).

Pour notre propos, nous tenons à distinguer trois niveaux de description du dispositif à partir desquels l'innovation peut être suscitée. Cette distinction est méthodologique et non pas ontologique, au sens où dans l'activité elle-même ces trois niveaux ne sont pas distinguables et agissent de concert.

- › Le dispositif tel qu'il est défini par un champ professionnel (un dispositif dit de visites médiatisées, cf. fin de la partie 1 ici même). Il s'agit d'un niveau de description indépendant de conditions législatives et institutionnelles particulières.
- › Le dispositif tel qu'il se concrétise dans une institution et un contexte singulier. Dans notre exemple, Espace Contact s'inscrit à l'origine dans le cadre du développement d'une « nouvelle » politique cantonale socio-éducative en matière de protection des mineur·e·s laquelle, de manière générale, tendait à renforcer la réhabilitation des compétences parentales et à soutenir le lien parent-enfant (y compris dans les situations de placement).

Le dispositif est à ce niveau défini par le réseau institutionnel dans lequel il s'insère, les mouvements politiques qui traversent le canton de Vaud, l'organisation du travail de l'institution, l'aménagement de l'espace dans lequel se déroulent les visites et la manière avec laquelle une équipe de professionnel·le·s met en œuvre ce dispositif. Nous nommons « modèle » les éléments fiables et stables qui servent de repères à une équipe dans leurs actions. Le modèle ne décrit pas des manières concrètes de travailler, mais des repères qui dessinent une orientation, une manière de construire les problèmes auxquels s'adresse l'intervention (de Jonckheere 2010). C'est à ce niveau que nous souhaitons dans cet article saisir de l'innovation en décrivant le modèle à l'œuvre.

- › Un troisième niveau décrit la manière dont une ou un professionnel en cours d'activité habite le dispositif à un moment donné : que vise-t-il ou elle, à quoi est-il ou elle attentif·ve, qu'éprouve-t-il ou elle, que voit-il ou elle ? C'est le niveau de l'implication de son corps propre auprès des personnes accompagnées, de ce qui advient ou pas en cours d'activité. Interviennent à ce niveau les injonctions, le mandat général du dispositif, mais aussi, pour une situation familiale singulière, tel mandat, telle organisation à l'avance des visites, ce qui s'est passé dans d'autres visites, des événements de la vie quotidienne de chacun·e, des séances de réseau avec d'autres acteurs et actrices.

Ce troisième niveau est orienté mais pas prédéterminé par les deux autres. D'une part, parce qu'une partie de ses conditions concrètes sont issues d'un travail important en dehors du temps même des visites (lors du processus d'admission, et ensuite avant et après chaque visite). D'autre part, parce que la modalité d'existence des conditions du 2^e niveau (leur présence, importance) va être travaillée dans la visite même, depuis un mode d'ouverture propre au modèle développé par l'équipe. La fabrication d'une solution appelée par le problème se construit localement, de manière non prédéfinie et événementielle, et avec les parents et les enfants. Le travail interne d'organisation en partenariat avec l'environnement qui s'effectue en cours d'activité s'appuie sur les repères du modèle et doit faire avec l'événementialité de l'action, avec ce qui se passe (ou pas). Si le modèle est cette manière spécifique à une équipe de mettre en œuvre un dispositif, nous appelons *perspective* cette orientation à l'œuvre dans l'activité et *enquête* le travail de fabrication concrète de cette orientation (Mezzena 2018), dans un processus d'exploration, confrontation et transformation de l'environnement.

Saisir les prescriptions comme des contraintes et le modèle comme étant la manière dont une équipe répond à celles-ci permet ainsi de ne pas considérer que les problèmes imposés au travail social par le politique, la psychologie, le judiciaire... sont des mots d'ordre, au sens d'injonctions à des actes déterminés, comme des problèmes « tout faits » qui seraient à accepter ou à refuser tels quels (de Jonckheere 2010). Cela permet, au contraire, de considérer les problèmes comme devant être construits par les professionnel-le-s dans l'intervention même, dans le contact et avec les parents et les enfants. C'est dans cette construction de problèmes que se loge la production d'une connaissance pratique (Mezzena 2020) et que nous saisissons l'autonomie d'un champ professionnel.

Pour saisir la manière dont les professionnel-le-s habitent ce dispositif de visites médiatisées, les apports de Despret se sont avérés heuristiques. Selon cette auteure, toute personne vit à sa manière ce que lui demande le dispositif. Habiter un dispositif qui ne vise pas une soumission (en termes d'adoption de comportements souhaités ou de normes) nécessite dès lors de prendre activement en compte ces interprétations et expériences (Despret et Porcher 2007), et met les professionnel-le-s (et nous chercheur-e-s) en appétit par rapport à ces complications, exigeant de leur (notre) part de l'imagination, de l'attention (Despret 2009). Être perplexe, ralentir : de quoi es-tu capable ? N'y aurait-il pas, du point de vue de l'enfant et/ou de son-ses parents (ou des professionnel-le-s), des choses qui importeraient plus et qui ne leur ont pas été proposées ?

Indétermination ou hésitation quant à l'origine de « qui veut » : parents et enfants agissent-ils de la sorte parce que le dispositif et les professionnel-le-s le veulent ou suivent-ils leurs propres motifs (rappelant que le fait d'anticiper que l'enfant soit doté d'intention, c'est justement ce qui mène l'enfant à l'intentionnalité, Despret et Porcher 2007) ? Habiter un dispositif qui favorise, autorise, suscite, saisit (et nous ajoutons « proscrit ») : tout un vocabulaire qui développe un espace de participation en prenant en compte la dimension événementielle et expérientielle de ces processus, une forme d'implication et pas seulement une participation au sens d'une pratique communicationnelle et délibérative, basée sur l'argumentation et l'appel à des principes (Stroumza *et al.* 2020b).

C'est aussi le « vers quoi » qui est ouvert : pas de comportements ou d'espace de possibles prédéfinis. La manière dont les personnes saisiront à leur manière le dispositif, leur expérience de celui-ci, reste non préfigurée. Dans cette optique, un dispositif se donne dès lors pour ambition de promouvoir l'exploration, de susciter des opportunités, au sens d'« offre pertinente, c'est-à-dire une possibilité qui peut, dans certaines circonstances, être accueillie comme une occasion et se *vérifier*, au sens de devenir vraie » (Stroumza *et al.* 2020b : 123). Cette manière d'habiter le dispositif ne répond ainsi pas à l'injonction de protection avec des réponses qui tendraient à faire apprendre/adopter aux parents des comportements ou attitudes connus jugés sûres (Stroumza *et al.* 2020a).

Notre démarche de recherche prend ainsi les activités comme objet d'analyse et vise à saisir la manière d'habiter le dispositif de visites médiatisées qui est propre à cette équipe. Cette manière ne se déduit ni des contraintes ni des caractéristiques du dispositif. Habiter le dispositif comme une offre d'opportunités s'appuie sur certaines caractéristiques du dispositif pour favoriser les effets souhaités et œuvre aussi à réduire les effets non souhaités (Stroumza *et al.* 2022b). Pour bien saisir les caractéristiques du dispositif étudié, une analyse de ces trois niveaux a été nécessaire. Cette analyse, guidée par l'analyse des activités mêmes, nous a amenés à accorder de l'importance à des détails auxquels nous n'accordions pas d'emblée de l'importance, ou que nous ne voyions même pas.

2.3.3 *Pour saisir les innovations, construire des énigmes*

Les prescriptions ne dictant pas comment y répondre, un dispositif pouvant être habité de manières différentes, il y a dans les pratiques quelque chose d'émergent, de mystérieux. Pour le saisir en tant que chercheur-e-s, nous prenons appui sur ces prescriptions et caractéristiques du dispositif, mais aussi sur nos premières observations, pour construire des énigmes.

Si notre démarche vise à montrer la nécessité d'un savoir-faire, il ne s'agit pas de s'étonner des pratiques au sens de constater des écarts avec des manières d'agir prévues, anticipées – écarts qui seraient à expliquer en termes de manières de faire locales avec de l'imprévu, de l'incertitude, de la singularité. Il s'agit plus fondamentalement de montrer la nécessité de regarder les choses autrement. Pour Diamond (2004), construire des énigmes dé-familiarise, rend étrange, non évident. Elle souligne ainsi la spécificité de l'énigme : lorsque l'on demande par exemple « Qu'est-ce qui a 6 jambes, 2 têtes et une queue ? », il ne s'agit pas d'identifier les choses qui tombent sous le concept « cheval-et-cavalier ». « Nous avons bien quelque chose dans la formulation d'une énigme qui ressemble à une description, mais on n'a pas établi le sens dans lequel cette < description > doit convenir à quelque chose. De la même manière, donner les conditions nécessaires d'une solution ne revient pas à donner les caractéristiques qu'une chose doit posséder pour qu'une description donnée lui convienne [...] La signification de la formulation de la condition n'est pas davantage fixée avant la solution que ne l'est la signification de sa formulation de l'énigme elle-même » (Diamond 2004 : 369-370). Il ne s'agit ainsi pas de trouver quelque chose qui satisferait une description mais de trouver le moyen de faire des mots de l'énigme une description.

Construire des énigmes suscite ainsi pour nous chercheur·e·s⁵ une forme d'attention à la réalité qui, d'une part, ne peut écarter aucun détail en le considérant comme non significatif, et d'autre part nécessite de construire de nouvelles significations. Il s'agit de se défier des évidences, de tenter de voir ce qu'on ne voit peut-être pas et qui se trouve sous nos yeux, de se défier également des significations toutes faites, qu'il s'agisse de théories ou discours préexistants... Nous verrons que cela implique également de se départir d'une conception de l'intelligence pratique en termes de délibération. Tenter de saisir ce qui s'innove dans les pratiques depuis cette démarche qui prend appui sur des énigmes vise non pas à faire « des découvertes dans un espace, descriptible d'avance mais à < découvrir > un espace » (Diamond 2004 : 375). La modélisation dans notre démarche est la (re)construction, découverte de ce nouvel espace. Agir pour une équipe dans les conditions locales qui sont les siennes nécessite la fabrication d'une modalité d'intervention qui réponde à l'ensemble de ses exigences et obligations. Dans la fabrication de solutions, ce qui était tenu pour des contradictions peut se transformer : « les contradictions ne tiennent leur pouvoir que du langage qui fixe la définition de leurs termes, qui fait abstraction de ce que cette définition néglige » (Stengers 2015 : 8). C'est l'analyse des pratiques qui nous permet de définir ces

5 Et aussi pour les professionnel·le·s, Stroumza, Pittet *et al.* 2018.

termes, en examinant comment celles-ci construisent et stabilisent des modes de réponse. « Cela ‹ tient ensemble ‹, parie le modélisateur, cela exige donc d'être compris en tant qu'ayant inventé les moyens de tenir ensemble » (Stengers 2003 : 265).

Pour reconstruire le modèle et la manière dont les professionnel-le-s habitent le dispositif, nous construisons ainsi des énigmes à partir des prescriptions et des caractéristiques du dispositif. Dans cette recherche, voici l'énigme que nous avons peu à peu construite :

Le dispositif socio-légal d'aide-contrainte étudié est artificiel au sens où il se déroule dans un lieu institutionnel et en dehors de l'ordinaire des vies quotidiennes du parent et de l'enfant, ainsi qu'en présence d'une ou d'un professionnel-le. Il s'agit d'un dispositif où ce qui se passe est en grande partie organisé à l'avance, avec un ensemble d'injonctions à respecter, des risques réels, des situations avec de multiples déterminismes (vulnérabilités) et où les histoires semblent écrites par avance. Tout semble ainsi concourir à ce que cela se présente comme une impasse, la participation possible restante semble bien futile, voire tenir de l'alibi... Comment peuvent donc être favorisées l'advenue et la saisie de nouveaux possibles ainsi qu'une participation à la hauteur des enjeux pour ces familles ? Comment peuvent advenir des moments de rencontre, des moments vivants, proches de l'ordinaire ?

Il ne s'agit pas là de questions que nous adressons directement aux pratiques dans notre processus d'analyse, mais de questions auxquelles nos analyses devront permettre de répondre. Le modèle et les solutions qu'il appelle doivent satisfaire ces conditions.

2.3.4 Une intelligence pratique en situation : responsivité, perspective, implication

Considérer les prescriptions comme des contraintes et vouloir saisir ce qui émerge dans ces pratiques s'accompagne d'une conception particulière de l'intelligence pratique qui permet de répondre à ces contraintes et que nous avons nommée « savoir-faire ». Nous allons ici prendre le temps d'exposer cette conception parce que nous considérons que toute recherche portant sur les pratiques professionnelles s'appuie sur une certaine conception de l'intelligence pratique et que celle-ci oriente fortement le dispositif méthodologique, la place accordée aux professionnel-le-s dans la recherche, ainsi que la manière de saisir l'innovation.

Les recherches qui portent sur les pratiques professionnelles considèrent la plupart du temps (implicitement ou en ne faisant que mentionner les termes de réflexivité, délibération ou pouvoir discrétionnaire), d'une part que les injonc-

tions/prescriptions auxquelles sont soumises les pratiques auraient des significations dictant ce qu'il convient de faire pour les professionnel·le·s ; d'autre part que leur expertise et leurs marges de manœuvre résident dans une réflexion ou un positionnement éthique face à ces prescriptions/injonctions. Éthique au sens de « faire porter des principes et des règles sur les faits inhérents au cas » (Diamond 2004 : 419).

Champy (2012) par exemple souligne que dans les pratiques professionnelles qu'il nomme prudentielles (Kuehni 2020), les professionnel·le·s engagent des délibérations qui portent non seulement sur les moyens mis en œuvre dans leur travail, mais aussi sur les objectifs poursuivis ; elles et ils opèrent ainsi des choix et font des paris en pondérant le poids des différents objectifs de la pratique (choix entre stratégies, délibération sur la hiérarchie des fins de l'activité). C'est alors la réflexion/délibération ou le positionnement éthique qui permettent, dans cette conception de l'intelligence pratique, de faire tenir ensemble (par hiérarchisation, compromis, distance) des prescriptions souvent en tension. Il s'agit d'une part d'une conception intellectualiste de la délibération : c'est la réflexivité ou la notion d'inférence qui guident ce processus (en appui respectivement sur les travaux de D. Schön et de A. Abbott). La délibération est un acte intellectuel précédant l'action proprement dite, indépendant d'elle. Elle définit l'engagement dans l'action, avec un esprit désincarné et coupé de son environnement déterminant les mouvements d'un corps par l'analyse, la réflexion et le calcul (Ogien et Quéré 2005). D'autre part, il s'agit d'une conception de la délibération dans laquelle même si les moyens et les fins peuvent et doivent être discutés, hiérarchisés, pondérés... ceux-ci sont traités comme préexistants à l'activité, dans un espace de possibles prédéfini. Comme le précise et le développe dans ses travaux C. Diamond : « Dans la délibération, la question, les termes dans lesquels la délibération se déploie sont fixés : les obligations entrent dans tel conflit avec d'autres obligations ou des désirs. L'issue de la délibération n'est pas une compréhension différente de la question » (Diamond 2004 : 428). Cette conception de l'intelligence pratique limite ainsi (l'éthique et) l'innovation à une ruse ou marge de manœuvre dans un espace de signification prédéfini.

Pour notre propos, il est nécessaire de développer une autre conception de l'intelligence pratique. Une intelligence pratique qui n'est pas un mouvement de déploiement de quelque chose de préfiguré en amont de l'action à la suite d'une interrogation préalable de la situation (Pittet 2019), puis une analyse en cours d'action dans une activité additionnelle à la pratique (Ryle 1978 ; Friedrich 2014 ; Mezzena 2018). Une intelligence pratique qui n'est pas non plus décrite comme

une construction située en cours d'action de compromis ou équilibres dans un espace de possibles prédéfini.

Pour saisir la dimension événementielle et émergente de ce qui se passe en cours d'action et considérer que s'y produit une connaissance pratique, une autre conception de l'intelligence pratique nous sert d'appui. Celle-ci accorde une place centrale aux notions de responsivité, perspective (orientation) et implication. Ces notions théoriques ont été développées pour saisir la spécificité des pratiques étudiées et sont issues de cadres théoriques différents (analyse du travail, pragmatisme, phénoménologie), dont les compatibilités et différences épistémologiques sont en débat aujourd'hui (Benoist 2006). Tout en restant vigilants face à cet éclectisme théorique et estimant celui-ci comme nécessitant d'être travaillé, nous considérons qu'il est heuristique pour décrire les innovations qui sont logées dans les pratiques.

2.3.5 *Un mouvement de réponse en situation*

C'est dans un mouvement de réponse en situation à de nombreuses sollicitations (contraintes), que se construisent des réponses, à chaque fois singulières, dans une attention à ce qui émerge (ou pas) en cours d'action et dans un mouvement à la fois de confrontation au monde (exposition), d'exploration et de transformation. Une réponse qui, dans les termes de Waldenfels (1994), est incontournable, et qui échappe en partie aux professionnel·le·s : elles et ils ne savent pas exactement à quoi elles et ils répondent lorsqu'elles et ils répondent, et « ce à quoi [elles et ils répondent leur] demeure jusqu'à un certain point toujours irréductiblement étranger » (Pittet 2019 : 10). Puisque leur réponse est à la fois incontournable et leur échappe en partie, les professionnel·le·s sont, dans leur geste même de répondre, décalés d'elles et d'eux-mêmes et, en agissant, également ramenés à elles et eux-mêmes (Pittet 2019).

2.3.6 *Construction, maintien, saisie d'une perspective (orientation) pour favoriser/saisir certains effets*

En appui sur le pragmatisme, nous considérons que cette intelligence pratique, ce mouvement de réponse consiste à favoriser certains effets.

Pour Dewey, ce qui intervient dans la constitution de l'activité n'est pas un environnement au sens d'une somme d'entités isolées avec lesquelles les professionnel·le·s entreraient en relation, mais un « tout contextuel » qu'il nomme situation (pour cette lecture de Dewey, Mezzena 2018). Dans l'expérience des professionnel·le·s, « un objet ou événement est toujours une portion, une phase

ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté d'une situation» (Dewey 1993 : 128). La situation est qualitative au sens où elle possède des caractéristiques propres qui lui donnent sa configuration unique et non duplicable, et elle est immédiatement sentie comme un tout, elle s'impose à l'individu qui s'y trouve pris. La situation est également qualificative au sens où tous les éléments constitutifs de la situation prennent une « coloration » spéciale du fait même de la relation dans laquelle celle-ci les place. Les professionnel-le-s ne sont pas extérieurs à la situation dans la mesure où celle-ci est un « monde environnant expérimenté ». Elles et ils participent à sa définition, mais n'en sont cependant pas les auteur-e-s parce que « la nécessité pratique de répondre à une situation confrontée à des sollicitations qui ne relèvent pas uniquement ou d'abord de [leur] volonté propre » (Pittet 2019 : 115) et qu'elles et ils sont pris-e-s et entraîné-e-s dans un processus qui leur *fait faire* des actions (pour reprendre l'expression de Latour, 2000).

Pour Dewey, une situation est ouverte à une investigation/transformation pratique qu'il nomme « enquête », parce que ses éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble : comment répondre à la fois à l'injonction de protection et de participation dans un dispositif d'aide-contrainte ? Comment les pratiques permettent-elles de répondre à l'énigme que nous avons construite ? Le travail d'enquête est un processus de confrontation au monde (exposition), d'exploration et de transformation de la situation pour favoriser certains effets⁶. Un processus qui affecte et est affecté par la perception, l'imagination, ce qui est vécu par les professionnel-le-s, les parents et les enfants. Un processus à la fois actif et passif : exiger du monde, se sentir obligé par le monde. Un processus guidé par une orientation et ses effets, ce qui advient ou pas en cours d'action. Des effets/événements dans l'environnement, auprès des autres personnes présentes et dans leur propre expérience (Pittet 2015) : comment chacune réussit-elle (ou pas) à participer, que peut-elle supporter de ce qui se passe, comment se concrétise la notion d'intérêt supérieur de l'enfant à ce moment-là ? C'est vers le monde et son expérience qu'est tournée l'attention des professionnel-le-s, et non prioritairement vers des principes abstraits ou un projet à réaliser. Dans notre optique : « Être situé ce n'est (donc) pas être dans un système de possibilités, de limites et de contraintes qu'on peut objectiver en adoptant un point de vue de « nulle part », ni faire face à un ensemble de données sensibles auxquelles il faut conférer un sens. C'est plutôt disposer d'un mode particulier d'ouverture sur les choses et sur l'environnement, un mode caractérisé par la temporalité, par la dépendance vis-à-vis du

6 Avec comme opérations épistémiques : appréciation (dans l'instant présent et dans le cumul des effets sur une temporalité plus longue), anticipation et expérimentation.

contexte, par une observabilité directe des phénomènes» (Ogien et Quéré 2005 : 123). Nous considérons que la survie et le développement de pratiques dans une certaine stabilité attestent d'une qualité minimale de celles-ci, plus précisément qu'elles ont globalement réussi à faire tenir ensemble les différentes entités de l'environnement dans une même orientation (perspective). Le partage d'une perspective commune par les parents, les enfants et les professionnel-le-s n'est pas acquis d'emblée ni même jamais une fois pour toutes. Cela doit se construire, se maintenir tout au long de l'activité.

2.3.7 Une implication/participation qui échappe en partie à la perspective, laquelle vise à la favoriser

Dans une perspective pragmatiste non-relationniste, au sens de ne pas réduire les entités de l'environnement (prises dans l'activité) à l'ensemble des relations passées et présentes dans lesquelles elles sont prises et de considérer la relation comme étant également une entité concrète, intermittente (Piette 2015), nous postulons une existence indépendante de ces entités (personnes, monde), tout en maintenant la thèse pragmatiste d'une caractérisation et qualification de ces entités comme résultantes des relations (Despret et Galetic 2007). Une personne est ainsi à la fois caractérisée, qualifiée par ce qui se passe (et s'est passé) et en même temps ne peut être réduite à cette détermination. Ce postulat permet de préciser ce que nous nommons des élans de vie : des mouvements qui portent, rendent possible (ou non) la participation/implication des parents, des enfants et des professionnel-le-s et qui ne sont pas un effet de la perspective, au sens où ils sont de l'ordre de l'événement (même si la perspective vise à les favoriser). Les élans de vie, à la fois porteurs de la perspective et influencés par celle-ci, lui échappent au moins en partie.

Un autre niveau de qualité des pratiques étudiées définit des moments particuliers, caractérisés par l'adoption par chaque personne présente de la perspective, ainsi que par l'intensité des relations monde/activité et personne(s)/activités, intensité qui porte les élans de vie. Pour les pratiques du dispositif étudié, les effets visés sont une qualité de présence, laquelle favorise vitalité et moments de rencontre. Pour décrire cette dernière dimension qualitative des pratiques, le concept de situation s'est avéré insuffisant. Nous avons par conséquent ajouté le concept de monde commun, qui résulte de (et soutient) ces moments particuliers. Ce monde commun est à construire tout au long de l'activité (Despret et Galetic 2007), particulièrement pour des personnes qui ne partagent pas (plus) leurs vies quotidiennes.

Dans cette orientation pragmatiste, le monde (l'existence) est toujours à faire, incertain, indéterminé et il est instauré par nos engagements dans l'action. Ses qualifications résultent des rapports, des corps à corps entre le vivant et le monde (Despret et Galetic 2007). Ces engagements sont concrets, situés, à la fois intellectuels et corporels, passifs et actifs et ont/construisent une certaine orientation visant l'obtention de certains effets. Ils ne sont pas de l'ordre de la maîtrise ni de la délibération mais relèvent de ce que Stengers nomme, à la suite des travaux de James, un pari ou un saut : « Le choix du saut n'implique pas seulement un monde se faisant, il affirme 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 : 153). C'est l'engagement dans l'action qui qualifie le monde et ouvre des possibles. Ceux-ci ne peuvent pas être prédéfinis et analysés en extériorité. Dans cette optique, il y a ainsi une dimension éthique dans l'identification même des faits (Diamond 2004). Cette orientation pragmatiste et réaliste confère à la contingence et à l'incertitude une réalité positive et non pas résiduelle (Stroumza *et al.* 2020a). Concevoir l'incertitude comme levier pour ouvrir de nouveaux possibles ouvre un autre espace pour l'innovation, et aussi pour la protection, se démarquant ainsi d'une conception de la sécurité comme non-événement pour se rapprocher de l'ingénierie de la résilience (Hollnagel 2014 ; Flandin *et al.* 2017).

Dans cette optique théorique, ce qui guide l'action pour les professionnel-le-s n'est pas un équilibre entre des logiques préexistantes dans un espace prédéfini, mais la production d'effets, dans notre dispositif des effets de présence, vitalité et rencontre. Les chemins pris dans l'activité ne sont pas prédéfinis : il s'agit d'une prise de forme et non d'un don de forme (Goudeaux 2010), avec un savoir-faire pour favoriser/saisir cette prise de forme.

En insistant sur les dimensions vitales et existentielles de l'expérience (Debaise 2015)⁷, ces concepts permettent également de préciser la notion d'intentionnalité à l'œuvre dans ces pratiques, en prenant distance avec une intentionnalité qui se réduirait à une intériorité (consciente ou inconsciente) préexistant à l'action et la déterminant (Joas 2001).

Nous différencions ainsi deux niveaux d'orientation à l'œuvre dans l'activité :

- › L'orientation de la perspective. Les professionnel-le-s consentent ou refusent cette orientation qui est « eue » lorsqu'ils saisissent la situation avec sa

⁷ Ainsi qu'une certaine conception du langage (Stroumza 2016 et 2023).

qualité d'ensemble, en sentant les effets et événements qui adviennent en cours d'action et qui sont dépendants de la manière dont parents et enfants adoptent/contribuent (ou non) à la perspective.

- › L'orientation par les professionnel·le·s de leurs ajustements, ce qu'elles et ils visent et recherchent comme effet dans la situation présente, et qui ne peut être directement ni la qualification d'ensemble de la situation ni la construction du monde commun. Les professionnel·le·s ne peuvent agir directement que sur des relations entre entités et l'intensité des relations entités/monde, entités/personne(s).

Ces concepts permettent de souligner que, dans le dispositif étudié, les professionnel·le·s visent directement que chacun·e se détende, se rende attentif aux autres, présent à la situation ; que ce qui se passe soit réel, viable et partageable. Les professionnel·le·s ne visent ainsi pas directement (auprès des enfants et des parents) une implication de l'un·e envers l'autre, celle-ci ne constitue ni un objectif en soi, ni une condition préalable nécessaire pour la rencontre. Aucun chemin ne peut être prédéfini pour l'advenue d'une rencontre, elle ne peut que se favoriser indirectement (Stroumza, Pittet *et al.* 2018).

Notre démarche pour saisir/décrire les innovations à l'œuvre s'appuie sur ces concepts théoriques et aussi sur un dispositif méthodologique qui accorde une place particulière aux professionnel·le·s.

2.4 Produire de la connaissance avec les professionnel·le·s pour saisir/décrire l'innovation

Pour analyser le travail, les travaux du courant de l'analyse du travail préconisent de déplacer l'analyse des représentations à celle des accomplissements (Ogien et Quéré 2005 ; Barbier et Durand 2017). Pour tenter de réduire les phénomènes d'idéalisation, justification et rationalisation a posteriori qui peuvent intervenir lors de la parole sur sa pratique, pour se rapprocher de ce travail réel, de ce savoir-faire qui ne se laisse pas facilement décrire, dire et qui n'est pas forcément conscient, ils développent différents dispositifs méthodologiques. Ces méthodes prennent appui d'une part sur la parole des professionnel·le·s : le savoir-faire n'étant ni visible ni inférable des seuls films ou observations, leur point de vue est nécessaire. Et d'autre part sur un questionnement spécifique (par exemple instruction au sosie (Scheller 2003), explicitation (Vermersch 2003)) et/ou une confrontation aux traces de l'activité (Clot *et al.* 2000 ; Theureau 2010). C'est ce type de méthode que nous avons utilisé : un dispositif d'autoconfrontation à

un film (AC), méthode que nous ressaisissons depuis notre orientation théorique (Stroumza et Mezzena 2016).

Nous retenons ici pour notre propos les caractéristiques suivantes dans notre manière d'utiliser ce dispositif :

- › Professionnel·le·s et chercheur·e·s tentent de saisir ce qui se passe dans l'activité filmée : qu'est-ce qui amène les professionnel·le·s à agir comme elles et ils le font, qu'est-ce qui les requiert, qu'essayent-elles et ils de faire ? Qu'est-ce qui leur fait voir et ne pas voir certains détails ? Une description « en plein », et non pas en termes de déficit : non pas par exemple un manque d'attention, mais une attention tournée ailleurs, une perspective qui rend certains détails insignifiants.
- › Il ne s'agit pas tant de faire parler les professionnel·le·s de ce qu'elles et ils savent qu'ils font, ni de valider les hypothèses de compréhension des chercheur·e·s, mais de partir des surprises, réactions, incompréhensions, voire décalages entre ce que les chercheur·e·s et les professionnel·le·s voient à l'écran. En tant que chercheur·e·s, nous tentons pendant l'AC de nous situer à la limite de notre compréhension et modélisation, là où nous ne comprenons pas et tentons de comprendre. Les professionnel·le·s s'engagent également dans ce processus avec l'intérêt de découvrir quelque chose de leurs propres pratiques.
- › Nous ne visons aucun développement par les professionnel·le·s de leur activité (en termes de prise de conscience ou de visée d'émancipation), mais construisons des dispositifs qui visent à susciter leur intérêt (Despret 2009). Les professionnel·le·s peuvent choisir les moments que nous allons filmer, ceux que nous allons visionner dans les autoconfrontations, et suivre leur propre questionnement, augmenter le nombre d'AC... Avec le parti pris méthodologique que ce qui les intéresse doit nous intéresser. Aux professionnel·le·s de se saisir, ou non, et à leur manière, du dispositif de recherche pour en faire ce qui leur importe.
- › Nous ne considérons pas que la parole des professionnel·le·s explicite ce savoir-faire ou l'innovation à l'œuvre, et ne considérons pas non plus que nous comprenons facilement ce qu'elles et ils disent. Pour saisir ce que signifient leurs énoncés, il nous faut comprendre les situations et pas seulement les mots exprimés⁸. Nous tentons ainsi de ne pas trop vite comprendre ce qu'elles et ils nous disent en le saisissant avec, voire en le réduisant à quelque chose de déjà connu. Pour ce faire, nous orientons nos

propos dans l'AC vers les détails concrets, situés du film et de l'expérience des professionnel-le-s (ce qu'elles et ils vivent pendant l'activité et dans le temps même de l'AC). Dans nos questions, nos relances ou ce que nous acceptons momentanément comme réponses, nous évitons ainsi les formulations toutes faites (empathie, cadre, participation...). Nous ne faisons pas comme si nous partagions ces significations avec eux et essayons sans cesse de décrire concrètement ce qu'expriment les professionnel-le-s (et ce que nous en comprenons).

Cette manière de mener les AC considère que c'est un processus de modélisation à partir de l'ensemble des données qui permet aux chercheur-e-s de reconstruire le savoir-faire. Ce travail de modélisation n'est, lui, effectué que par les chercheur-e-s, même si des textes de compréhension sont régulièrement soumis aux professionnel-le-s et enrichis de leurs réactions. Si des désaccords locaux peuvent subsister avec les professionnel-le-s (désaccords que nous nous engageons à visibiliser), globalement ceux-ci doivent pouvoir se retrouver dans nos analyses. C'est une exigence scientifique.

Il ne s'agit pas de dire qu'aucune théorie n'intervient dans nos observations ou lors des AC. Notre conception théorique du savoir-faire, mais également les débats dans la littérature scientifique (par exemple sur la participation et la protection) orientent notre activité de chercheur-e-s, nous rendent attentifs à certains détails, et en rendent d'autres insignifiants. En nous confrontant aux images du film et à ce que voient/disent les professionnel-le-s, en comprenant ce qui leur importe, et en nous confrontant à ce qui nous échappe... nous tentons de ne pas considérer ces concepts comme des solutions ou réponses (déjà toutes faites) à nos questions. Nous ne critiquons ainsi pas les concepts et la nécessité d'abstractions, mais le pouvoir d'autorité qui peut leur être conféré (Stengers 2015).

Ce travail de modélisation doit *in fine* permettre de *répondre* aux énigmes. Il s'appuie sur les notes d'observation, les films, les AC et aussi sur un travail sur le contenu réel des concepts (Friedrich *et al.* 2010), en n'opérant pas de correspondance immédiate et directe entre les faits observés et les concepts utilisés. Nous effectuons ainsi un travail théorique pour construire, par exemple des concepts de participation et de protection qui permettent de rendre compte de nos données. Nous tenons à souligner la nécessité de ce travail théorique pour ne pas perdre la spécificité de la position de chercheur-e dans ces recherches en partenariat avec les professionnel-le-s (Seferdjeli et Stroumza 2017) et ainsi être à la hauteur des enjeux que rencontrent les pratiques professionnelles du travail social.

2.5 Conclusion. Une innovation à l'œuvre dans le champ : des pratiques au présent

Les professionnel·le·s ont à l'esprit les éléments anamnestiques qui, par le passé, ont joué un rôle déterminant dans l'aboutissement d'une mesure de placement de l'enfant et de l'obligation de suivi des parents. Cependant, par contraste avec des modalités d'intervention décrites dans la littérature scientifique, les professionnel·le·s d'Espace Contact n'exigent ni n'attendent que les parents parlent des problèmes à l'origine de la mesure ou des besoins de l'enfant (Lacharité 2015). L'exigence de la contrainte est de passer du temps ensemble, d'une manière qui soit réelle, viable et partageable par chacun·e (les personnes présentes mais aussi les membres du réseau), sans prédéfinir ces manières. C'est en visant cette qualité de l'instant présent que ces pratiques répondent de manière innovante aux exigences de participation et de protection : une qualité « ordinaire » qui est autant une visée qu'un possible appui pour favoriser des moments vivants dans ce dispositif artificiel d'aide-contrainte (Stroumza *et al.* 2020b).

Il s'agit de réussir à « passer un bon moment ensemble ». Non pas pour révéler des dysfonctionnements ou difficultés qui seront ensuite travaillés (Libois 2013; Rouzel 2015), ni en assistant et créant des événements chargés de sens qui sont ensuite mis au travail (Fustier 1993; 2013), ni pour construire une relation de confiance comme préalable à l'activité éducative. Ces moments ne sont pas vécus (habités) comme des outils, méthodes ou sources d'information pour un travail ultérieur (Stern 2003), ni depuis une position de tiers réflexif ou délibératif (Volckrick 2007; Balmer 2017). Dans le modèle de cette équipe, les professionnel·le·s participent à la construction de situations (dans lesquelles elles et ils ne sont pas en extériorité mais impliqués), des situations qu'il ne s'agit pas tant de comprendre que de vivre et résoudre. Il s'agit de favoriser (saisir, et faire perdurer) de nouvelles expériences pour le parent et pour l'enfant qui soient viables, partageables et ouvrant à d'autres possibles. Dans un présent qui n'est pas saisi comme manifestation de schèmes passés ou sous-jacents, ni comme moyen pour viser un futur « meilleur », mais comme permettant en lui-même d'influencer le (rapport au) passé et (au) futur (Stern 2003), un présent à saisir comme acte de devenir (Debaise 2015). Ainsi est favorisé indirectement un certain rapport à la vie fait de dignité, laquelle requiert non-assignation, non-stigmatisation et maintien d'une ouverture des possibles.

Cette manière innovante d'habiter le dispositif, tout en répondant aux enjeux de protection à l'origine de la mesure, ouvre et favorise des participations non prédéfinies pour les parents et les enfants. Savoir à quelles conditions (et

comment) ce qui s'explore, s'expérimente dans ces moments de visites peut transformer le dispositif (l'existant institutionnel ; Rullac 2020), y compris le mandat, sera investigué dans notre prochaine recherche.

2.6 Références bibliographiques

- Anaut, Marie. 2002. Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions* 77 : 101-118.
- Auchlin, Antoine. 2016. L'expérience du discours : comment et pourquoi y accrocher son attention. In Kim Stroumza et Heinz Messmer (dir.), *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe* (pp. 113-145). Genève : ies.
- Ausloos, Guy. 1995. *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Toulouse : ERES.
- Bachman, Laurence, Pascal-Eric Gaberel et Marianne Modak. 2016. *Parentalité : perspectives critiques*. Lausanne : EESP.
- Balmer, Alexandre. 2017. Faire famille aujourd'hui. Posture professionnelle en protection de l'enfance : entre autonomisation et démocratisation. In Brigitte Vittori (dir.), *Au risque de la prévention* (pp. 81-104). Genève : ies.
- Barbier, Jean-Marie et Marc Durand (dir.). 2017. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barnes, Vivienne. 2012. Social work and advocacy with young people : Rights and care in practice. *British Journal of Social Work* 42 (7) : 1275-1292.
- Becquemin, Michèle et Michel Boutanquoi. 2006. « Ces enfants qu'on sacrifie... au nom de la protection de l'enfance », de Maurice Berger, compte-rendu de lecture. *Sociétés et jeunesses en difficulté* 2.
- Benoist, Jocelyn. 2006. Phénoménologie ou pragmatisme ? Deux psychologies descriptives. *Archives de philosophie* 69(3) : 415-441.
- Berger, Maurice. 1997. *Les séparations à but thérapeutique*. Paris : Dunod.
- Berger, Maurice. 2000. Le travail avec les parents. *Enfances et Psy* 12(4) : 127-133.
- Berger, Maurice. 2005. Médiation et intérêt de l'enfant. *Dialogue* 170(4) : 7-16.
- Bijleveld (van), Ganna G., Christine W. M. Dedding et Joske F. G. Bunders-Aelen. 2015. Children's and young people's participation within child welfare and child protection services : a state-of-the-art review. *Child and Family Social Work* 20(2) : 129-138.
- Boisson, Marine et Anne Verjus. 2004. *La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993-2004)*. Paris : CNAF.
- Boltanski, Luc. 1990. Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix* 10-11(2-3) : 124-134.
- Boucher, Manuel (éd.). 2014. *Participation des « usagers » et transformation des pratiques professionnelles des acteurs de la protection de l'enfance : synthèse*. Canteleu : Laboratoire d'Étude et de Recherche Sociales.
- Boucher, Manuel. 2015. Empowerment, participation, activation... Des concepts aux pratiques d'intervention sociale. *Revue Sciences et Actions Sociales* 1 et 2.
- Boutanquoi, Michel, Dominique Ansel et Maryse Bournel Bosson. 2014. *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : construire la confiance*. Technical report accessible sous https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/aot2012.boutanquoi_rf.pdf.

- Boutanquoi, Michel, Maryse Bournel Bosson et Jean-Pierre Minary. 2016. La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels. *La revue internationale de l'éducation familiale* 39(1) : 37-57.
- Champy, Florent. 2012. Grand résumé de « Nouvelle théorie sociologique des professions ». *SociologieS*.
- Clément, René. 1993. *Parents en souffrance*. Paris : Stock.
- Clot, Yves, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Livia Scheller. 2000. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* 2 (1).
- COPMA (éd.) 2017. *Droit de la protection de l'enfant : guide pratique*. Zurich : Dike Verlag.
- Corbillon, Michel, Walter Hellincks et Matthew Colton (éds.) 1994. *Suppléance familiale en Europe : l'éducation en internat, les familles d'accueil et les alternatives au placement dans les pays de l'Union européenne*. Vigneux sur Seine : Matrice.
- Corbillon, Michel et Jean-Pascal Assailly. 1989. *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Vanves : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Cottier, Michelle. 2017. L'enfant sujet de droit : Bilan mitigé de la jurisprudence récente du Tribunal fédéral Suisse. In Audrey Leuba, Marie-Laure Papaux van Delden et Bénédicte Foëx (éds.), *Le droit en question : mélanges en l'honneur de la Professeure Margareta Baddeley* (pp. 81-100). Genève : Schulthess éd. Romandes.
- Cyrułnik, Boris. 1998. *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Ornain : Hommes et perspectives.
- Daly, Mary. 2007. *Parenting in Contemporary Europe. A Positive Approach*. Strasbourg : Council of Europe publishing.
- Debaïse, Didier. 2015. *L'appât des possibles*. Dijon : Les Presses du Réel.
- De Jonckheere, Claude. 2010. *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : ies.
- Dejours, Christophe. 1993. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation Permanente* 116 : 47-70.
- Despret, Vinciane et Stéphan Galetic. 2007. Faire de James un « lecteur anachronique » de von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical. In Didier Debaïse (dir.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 45-75). Paris : Vrin.
- Despret, Vinciane et Jocelyne Porcher. 2007. *Être bête*. Arles : Actes Sud.
- Despret, Vinciane. 2009. *Penser comme un rat*. Versailles : Quae.
- Dewey, John. 1993. *Logique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Diamond, Cora. 2004. *L'esprit réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ducommun-Nagy, Catherine. 2008. La loyauté familiale une ressource relationnelle. *Gérontologie et Société* 31(127) : 11-128.
- Ducrot, Oswald, Danièle Bourcier, Sylvie Bruxelles et Anne-Marie Diller. 1980. *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
- Fablet, Dominique. 2010. *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris : L'Harmattan.
- Fargion, Silvia. 2014. Synergies and tensions in child protection and parent support : policy lines and practitioner's cultures. *Child and Family Social Work* 19(1) : 24-33.
- Flandin, Simon, Germain Poizat et Marc Durand. 2017. Développer la résilience en renouvelant la formation à et pour la sécurité : une recherche en cours. *52^e Congrès International de la SELF*. Toulouse : Société d'Ergonomie de Langue Française.

- Friedrich, Janette. 2009. Présentation. In Karl Bühler (éd.), *Théorie du langage* (pp. 21-58). Marseille : Agone.
- Friedrich, Janette. 2014. Le savoir-faire : un savoir ou autre chose ? In Janette Friedrich et Juan Carlos Pita Castro (éds.), *Recherches et formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalités* (pp. 163-194). Dijon : Raison et passions.
- Friedrich, Janette, Sylvie Mezzena, Laurence Seferdjeli et Kim Stroumza. 2010. L'intelligibilité vulnérable et ouverte des activités éducatives : recherche dans un centre de jour genevois pour adolescents. *Travail et Apprentissage* 6(2) : 109-124.
- Fustier, Paul. 1993. *Les corridors du quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Fustier, Paul. 2013. *Éducation spécialisée : repères pour des pratiques*. Paris : Dunod.
- Gilbert, Neil. 2012. A comparative study of child welfare systems : Abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review* 34(3) : 532-536.
- Goudeaux, Annie. 2010. *Le développement de l'activité professionnelle en jeu*. Thèse, Université de Genève.
- Hennion, Antoine. 2015. Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ? *Revue SociologieS*.
- Hollnagel, Eric. 2014. *Safety-I and Safety-II*. Boca Raton : CRC Press.
- Houte (van), Sabine, Lieve Bradt, Michel Vanderbroeck et Maria Bouverne-De Bie. 2015. Professionals' understanding of partnership with parents in the context of family support programmes. *Child and Family Social Work* 20(1) : 116-124.
- Join-Lambert, Hélène, Séverine Euillet et Janet Boddy. 2014. L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie* 187 : 71-80.
- Joas, Hans. 2001. La créativité de l'agir. In Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (éds.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Kaminski, Jennifer et Linda A. Valle. 2008. A Meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology* 36(4) : 567-589.
- Kuehni, Morgane (éd.). 2020. *Le travail social sous l'œil de la prudence*. Bâle : Schwabe.
- Lacasa, Marie José. 2019. Écouter la parole de l'enfant : De l'enfant victime à l'enfant sujet, Colloque interdisciplinaire *L'écoute de l'enfant : les professionnels de la protection mis au défi*, Lausanne 18 juin.
- Lacharité, Carl. 2015. Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les Cahiers du CEIDF* 1.
- Latour, Bruno. 2000. Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement. In André Micoud et Michel Peroni (dir.), *Ce qui nous relie* (pp. 189-208). La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Lethielleux, Laëtitia et Dominique Paturel. 2017. Innovation sociale et travail social. *Forum* 150 : 7-15.
- Libois, Joëlle. 2013. *La part sensible de l'acte*. Genève : ies.
- Lundahl, Brad, Heather J. Risser et M. Christine Lovejoy. 2006. A meta-analysis of parent-training : Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review* 26(1) : 86-104.
- Manciaux, Michel. 2001. La résilience, un regard qui fait vivre. *Études* 10 : 321-330.

- Martin, Claude. 2012. Le soutien à la parentalité : généalogie et contours d'une politique publique émergente. In Marie-Pierre Hamel, Sylvain Lemoine et Claude Martin (éds.), *Aider les parents à être de « meilleurs » parents. Perspectives internationales* (pp. 25-50). Paris : Centre d'analyse stratégique.
- Mezzena, Sylvie. 2018. *De Schön à Dewey. Connaissance, valeur et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Mezzena, Sylvie. 2020. Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance. In Morgane Kuehni (éd.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 239-262). Bâle : Schwabe.
- Mezzena, Sylvie et Kim Stroumza. 2017. À la rencontre des pratiques en travail social : expériences d'un cheminement de pensée en analyse de l'activité. *Revue Travail et Apprentissage* 19 : 45-67.
- Minary, Jean-Pierre. 2011. Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance. In Michel Boutanquoi (éd.), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité* (pp. 73-97). Paris : L'Harmattan.
- Nett, Jachen C. et Trevor Spratt (dir.). 2012. *Système de protection de l'enfance : une comparaison internationale de bonnes pratiques dans cinq pays (Australie, Allemagne, Finlande, Suède et Royaume-Uni)*. Zurich : Fonds suisse pour des projets de protection de l'enfance.
- Neyrand, Gérard. 2011. *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de la parentalité*. Toulouse : ERES.
- Neyrand, Gérard. 2019. *La mère n'est pas tout! Reconfiguration des rôles et perspectives de cosocialisation*. Toulouse : ERES.
- Ogien, Albert et Louis Quéré. 2005. *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.
- Ogien, Albert. 2014. Revenir à l'ordinaire, l'exercice de la connaissance en situation d'intervention. *Raison publique* 18(1) : 77-91.
- Peretti-Watel, Patrick. 2001. *La société du risque*. Paris : La Découverte.
- Piette, Albert. 2015. *Contre le relationnisme. Lettre aux anthropologues*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Pittet, Marc. 2015. Face à un enfant turbulent : répondre. *Revue Petite Enfance* 117 : 53-63.
- Pittet, Marc. 2019. Des dispositifs de formation en travail social qui autorisent et suscitent la curiosité des étudiants. Petite contribution spontanée hors de soupçon. In Sylvie Mezzena et Nicholas Kramer (dir.), *Pratiques de formateurs dans une haute école de travail social : perspectives pour le rapport théorie-pratique* (pp. 105-134). Genève : ies.
- Quéré, Louis. 2006. L'environnement comme partenaire. In Jean-Marie Barbier et Marc Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 7-29). Paris : Presses Universitaires de France.
- Reyno, Sandra M et Patrick J. McGrath. 2006. Predictors of Parent Training Efficacy for Child Externalizing Behaviour Problems. A Metanalytic Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(1) : 99-111.
- Rouzel, Joseph. 2015. *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Rullac, Stéphane. 2020. L'innovation en travail social : un objet à définir et des processus à caractériser. *Revue suisse de travail social* 25(19) : 139-156.
- Ryle, Gilbert. 1978. *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*. Paris : Payot.

- Sanders, Robert et Sam Mace. 2006. Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review* 15(2) : 89-109.
- Scheller, Livia. 2003. *Élaborer l'expérience au travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse, Paris : CNAM.
- Seferdjeli, Laurence et Kim Stroumza. 2017. Pertinence et positionnement de l'analyse du travail comme théorie et méthode pour l'étude de la recherche partenariale. In Anne Gillet et Diane-Gabrielle Tremblay (dir.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 81-100). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sellenet, Catherine. 2007. *La parentalité décryptée : pertinence et dérives d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- Stengers, Isabelle et Tobie Nathan. 1995. *Médecins et sorciers*. Le Plessis-Robinson : Synthélabo.
- Stengers, Isabelle. 1997. *La guerre des sciences. Cosmopolitiques I*. Paris : La Découverte.
- Stengers, Isabelle. 2003. *Cosmopolitiques II*. Paris : La Découverte.
- Stengers, Isabelle. 2007. William James : une éthique de la pensée ? In Didier Debaise (dir.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 147-174). Paris : Vrin.
- Stengers, Isabelle. 2015. L'insistance du possible. In Didier Debaise et Isabelle Stengers (éds.), *Gestes spéculatifs* (pp. 5-22). Dijon : Les Presses du Réel.
- Stern, Daniel. 2003. *Le moment présent en psychothérapie : un monde dans un grain de sable*. Paris : Odile Jacob.
- Stroumza, Kim. 2016. Le langage dans l'activité du travailleur social : technique d'influence et outil d'analyse. In Kim Stroumza et Heinz Messmer (dir.), *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe* (pp. 185-217). Genève : Cérès.
- Stroumza, Kim. 2023. Les dimensions concrètes, événementielles et expérientielles du langage au cœur d'une formation professionnelle en travail social : apprendre (depuis) une conception de l'expression. In Sylvie Mezzena, Patrick Lechaux et Richard Wittorski (dir.), *L'intervention sociale en actes. L'envers du métier institué* (pp. 81-10). Nîmes : Champ social.
- Stroumza, Kim et Sylvie Mezzena. 2016. Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance » avec les modérateurs des bus nocturnes genevois. In Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot et Alain Muller (éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 211-228). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Stroumza, Kim, Sylvie Mezzena, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Flavio Fersini, Laurence Seferdjeli, Janette Friedrich et Laëtitia Krummenacher. 2020. Participation, aventure et rencontre dans un dispositif d'aide-contrainte : les visites médiatisées comme pratiques au présent. *Revue Sciences et Actions Sociales* 13.
- Stroumza, Kim, Marc Pittet, Anne-Françoise Pont, Sylvie Mezzena, Laëtitia Krummenacher, Laurence Seferdjeli, Flavio Fersini et Janette Friedrich. 2018. Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants. *Revue Sociétés et Jeunesses en difficultés* 20.
- Stroumza, Kim, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Flavio Fersini, Sylvie Mezzena, Laurence Seferdjeli, Janette Friedrich et Laëtitia Krummenacher. 2018. Le dispositif de visites médiatisées comme pratiques au présent : une modalité d'intervention au cœur d'enjeux et de prescriptions en tension dans un contexte d'aide-contrainte et de prévention des

risques. Conférence organisée par le SPJ, Lausanne, 30 novembre 2018, disponible sous https://www.association-chatelard.ch/index.php?option=com_remository&Itemid=65&func=fileinfo&id=362.

- Stroumza, Kim, Sylvie Mezzena, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Laurence Seferdjeli, Janette Friedrich, Flavio Fersini, et Laëtitia Krummenacher. (2020a). Protection, incertitude et ouverture de possibles dans un dispositif du champ de la protection de l'enfance. In Morgane Kuehni (éd.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 263-282). Bâle : Schwabe.
- Stroumza, Kim, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Flavio Fersini et Laëtitia Krummenacher. 2022a. Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important. *Revue Sociétés et jeunesses en difficulté* 26.
- Stroumza, Kim, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Flavio Fersini et Laëtitia Krummenacher. 2022b. Des réussites bien particulières dans un dispositif de coprésence du champ de la protection de l'enfance : entre énigmes et paris. *Revue Recherches en éducation* 47.
- Tabin, Jean-Pierre, Valérie Hugentobler, Michèle Sabatini, Eric Paulus, Bham Steiger et Luca Zuntini. 2006. *Évaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud*. Rapport final de recherche. Lausanne : EESP.
- Theureau, Jacques. 2004. L'hypothèse de la cognition (action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Revue activités.org* 1(2) : 11-25.
- Theureau, Jacques. 2010. Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 4(2) : 287-322.
- Vermersch, Pierre. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter* 50 : 16-35.
- Volckrick, Marie-Elisabeth. 2007. Intervenir en tiers aujourd'hui. *Négociations* 7(1) : 75-88.
- Voll, Peter, Andreas Jud, Eva Mey, Christoph Häfeli et Martin Stettler. 2010. *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*. Genève : ies.
- Waldenfels, Bernhard. 1994. *Antwortregister*. Francfort-sur-le-main : Suhrkamp.
- Wolff, Reinhart. 2017. Le rôle des enfants dans le processus de protection de l'enfance, Colloque international *Éducation, familles, enfants et vulnérabilités*, Besançon.
- Wuangeo, Josephine et Daniel Turcotte. 2014. Configurations institutionnelles de la protection de l'enfance : regards croisés de l'Afrique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord. *Enfances, Familles, Générations* 21 : 237-259.

Auteur·e·s

Emmanuelle Anex, Responsable de recherche, facilitatrice, LIVES, Université de Lausanne (UNIL).

Brenno Balestra, Directeur médical et médecin-chef de médecine interne à l'Hôpital régional de Mendrisio, professeur contractuel à l'Université d'Insubria (Italie), médiateur culturel.

Gilles Bangerter, Maître d'enseignement à la Haute école de santé Vaud (HESAV, HES-SO).

Isabel Baumann, Docteure et collaboratrice scientifique au Centre de recherche des sciences de la santé de la Haute école spécialisée de Zurich (ZHAW).

Erica Benz-Steffen, Retraitée, membre du réseau Innovage et de divers groupes de travail de l'Université des seniors de Zurich ainsi que du Conseil consultatif de l'Académie participative des sciences (*partizipative Wissenschaftsakademie*) de l'Université de Zurich et de l'École polytechnique fédérale de Zurich (ETHZ).

Laura Bertini-Soldà, Enseignante-chercheure au *Centro competenza lavoro, welfare e società* et au *Centro documentazione e ricerca sulle migrazioni* de la Haute école des sciences appliquées et des arts du Tessin (SUPSI).

Aude Bessmann, Actuellement responsable de la formation au Diplôme d'État d'ingénierie sociale à l'IRTS Paris Île-de-France, a auparavant occupé des fonctions d'attachée de recherche et de chargée d'édition.

Gaël Blanchet, Collaborateur scientifique à la Conférence intercantonale de l'instruction publique, Neuchâtel, anciennement responsable de secteur adultes à l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO).

Cédric Bornand, Professeur à la Haute école d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud (HEIG-VD, HES-SO).

Émilie Bovet, Maître d'enseignement à la Haute école de santé Vaud (HESAV, HES-SO).

Edo Carrasco, Directeur de la Fondation *Il Gabbiano* au Tessin.

Nicolas Charpentier, Chercheur associé à l'Institut de recherches sociologiques de l'Université de Genève, coordinateur de lieux de mobilisation de l'association AIDES, association française de lutte contre le sida et les hépatites.

Monique Chevalley Piguet, Coordinatrice au Service de la Cohésion sociale de Chavannes-près-Renens.

Milena Chimienti, Professeure à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Françoise Christ, Secrétaire générale de la Fondation La Pouponnière et l'Abri à Lausanne, consultante indépendante et membre du conseil de fondation de plusieurs institutions socio-sanitaires.

Annamaria Colombo, Professeure à la Haute école de travail social de Fribourg (HETS-FR, HES-SO).

Sandrine Corbaz-Kurth, Adjointe scientifique à la Haute école de santé ARC (HE-Arc Santé, HES-SO) et aux Hôpitaux Universitaires de Genève (HUG).

Viviane Cretton, Professeure à la Haute école et École supérieure de travail social de la HES-SO Valais-Wallis (HES-SO).

Sandro De Gasparo, Ergonome et intervenant-chercheur au Laboratoire Atemis, membre du Pôle ergonomie et écologie humaine, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Luca Decroux, Travailleur social, doctorant en sciences humaines et sociales et assistant à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Aurélien Dejeu, Chercheur et coordinateur de séminaire; coordinateur Adophé, Droit d'Enfance (F).

Maël Dif-Pradalier, Professeur à la Haute école de travail social à Fribourg (HETS-FR, HES-SO).

Matthias Drilling, Professeur à la Haute école de travail social de la Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse (FHNW).

Sonja Feer, Assistante scientifique au Centre de recherche des sciences de la santé de la Haute école spécialisée de Zurich (ZHAW).

Patricia Fontannaz, Travailleuse sociale hors murs à la Fondation Le Relais - Rel'Aids.

Valérie Frossard, Photographe et plasticienne indépendante.

Nicolas Gachet, Responsable Veille sociale et stratégique à l'Hospice général de Genève.

Sylvia Garcia Delahaye, Professeure à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Nathalie Gey, Directrice générale de l'Institut de ressources en intervention sociale (IRIS), Paris.

Maria Begoña Gonzalez Garcia, Conseillère pédagogique Eben-Hézer Lausanne, enseignante à la pratique professionnelle et formatrice d'adultes.

Daniel Gredig, Professeur à la Haute école de travail social de la Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse (FHNW).

Angelika Güsewell, Professeure à la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU, HES-SO).

Anne Jetzer, Maître d'enseignement à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Émilie Jung, Coordinatrice des contrats sociaux multipartites pour le Haut-Rhin. Centre Hospitalier de Rouffach (F).

N'Dri Paul Konan, Professeur à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Alexandre Lambelet, Professeur à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO), membre du réseau de compétence « Âge, vieillissements et fin de vie » (AVIF).

Jérôme Mabillard, Collaborateur scientifique à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Pascal Maeder, Responsable de projet scientifique à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

Christian Maggiori, Professeur à la Haute école de travail social de Fribourg (HETS-FR, HES-SO).

Fabienne Malbois, Chargée de recherche à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Hélène Martin, Professeure à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Catherine Mérigot-Guitton, Directrice adjointe des Dispositifs d'accompagnement éducatifs de Seine-Saint-Denis, Association Jean Cotxet.

Sylvie Mezzena, Professeure à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Nathalie Clovis Monbaron, anciennement chargée de recherche et travailleuse psychosociale à Viol-Secours.

Guérick Montmayer, Infirmier responsable d'unité de soin, Département de santé mentale et psychiatrie, Hôpitaux universitaires Genève (HUG).

Brigitte Müller, Collaboratrice scientifique à la Haute école de travail social de la Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse (FHNW).

Fatou N'Diaye, Chargée de recherche à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL, HES-SO) jusqu'en mars 2020, depuis éducatrice spécialisée et coach en formation professionnelle à Neuchâtel.

Anne Parpan-Blaser, Professeure à la Haute école de travail social de la Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse (FHNW).

Camille Pellaton, Chargée de recherche à la Haute école de gestion ARC (HEG Arc, HES-SO).

Marc Pittet, Maître d'enseignement et superviseur à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Alain Plattet, Chef du Service Cohésion sociale de Chavannes-près-Renens.

Anne-Françoise Pont, Maître d'enseignement à la Haute école de travail social et de santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Murielle Pott, Professeure à la Haute école de santé Vaud (HESAV, HES-SO) et coordinatrice du Centre HESAV/Pallium relatif aux pratiques de fin de vie, Lausanne (HESPall).

Isabelle Probst, Professeure à la Haute école de santé Vaud (HESAV, HES-SO).

Sabrina Roduit, Sabrina Roduit, Collaboratrice scientifique à l'Institut de recherches sociologiques de l'Université de Genève.

Ulrich Roth, Ancien directeur et cofondateur de Sigmaphan AG, conseiller et membre du réseau Innovage.

Stéphanie Rudaz, Thérapeute en psychomotricité CDIP indépendante et au Service de Psychologie scolaire de la Ville de Lausanne, cofondatrice de l'Association Espace-Liens et cocréatrice de Makan El Tawasol, centre de jeux et de rencontres parents-enfants à Bethléem, Palestine.

Stéphane Rullac, Professeur d'innovation sociale à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL, HES-SO).

Stefan Schnurr, Professeur à la Haute école de travail social de la Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse (FHNW).

Leanne Schubert, Chercheure, éducatrice et travailleuse sociale indépendante à Newcastle en Australie.

Laurence Seferdjeli, Professeure (retraîtée) à la Haute école de santé de Genève (HEdS-Genève, HES-SO).

Maria Sokhn, Professeure à la Haute école de gestion ARC (HEG Arc, HES-SO).

Dario Spini, Professeur en psychologie sociale et parcours de vie, ancien directeur du Centre de recherche LIVES, Université de Lausanne.

Alexia Stantz, Infirmière santé mentale et psychiatrie, Département de Psychiatrie du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV), Secteur psychiatrique nord.

Bhama Steiger, Professeure à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL, HES-SO).

Kim Stroumza, Professeure à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève, HES-SO).

Amanda Terzidis, co-responsable de la recherche, intervenante dans un foyer pour personnes victimes de violences conjugales.

Matthieu Thomas, assistant de recherche à la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU, HES-SO).

Rafaël Weissbrodt, Professeur à la Haute école de santé de la HES-SO Valais-Wallis (HES-SO).

↳ *L'innovation a longtemps été rattachée à la technologie uniquement. Ce livre collectif décrit le développement de l'innovation sociale dans le champ du social et de la santé, principalement en Suisse romande, en discutant les différentes manières de conceptualiser et comprendre cette innovation. Cet ouvrage vise à rendre visibles des initiatives mises en œuvre dans des contextes aussi divers que l'insertion socioprofessionnelle, le sans-abrisme, les soins palliatifs, la psychiatrie ou encore la protection de l'enfance. Il se destine à toutes les personnes qui souhaitent comprendre ce qu'est l'innovation sociale, certaines de ses méthodologies et outils, ainsi que les obstacles auxquels elle peut être confrontée et quelques-uns de ses impacts positifs tels que la cohésion sociale en milieu urbain, l'accompagnement de personnes âgées atteintes de démence ou le soutien à la parentalité dans le contexte de l'addiction.*

Pascal Maeder, responsable de projet scientifique, Haute école spécialisée de Suisse

occidentale (HES-SO).
Milena Chimienti, professeure, Haute école de travail social de Genève

(HETS-Genève, HES-SO).
Viviane Cretton, professeure, Haute école et École supérieure de travail social de la

HES-SO Valais-Wallis (HES-SO).
Christian Maggiori, professeur, Haute école de travail social de Fribourg

(HETS-FR, HES-SO).
Isabelle Probst, professeure, Haute école de santé Vaud (HESAV, HES-SO).

Stéphane Rullac, professeur, Haute école de travail social et de la santé Lausanne
(HETSL, HES-SO).

ISBN 978-2-88351-120-0

