

« Réflexivité et travail social : définitions et appréhension de la notion de réflexivité dans les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles »

Projet de recherche interne no 85358

**Sophie Rodari**, Professeure HES, **Francis Loser**, professeur HES émérite, **Anne Ronchi**, adjointe scientifique et Dr **Nasser Tafferant**, adjoint scientifique<sup>1</sup>.

Haute école de travail social (Hets) de Genève

### **Résumé (10-15 lignes maximum)**

Notre étude exploratoire a examiné la réflexivité en travail social, et plus particulièrement la manière dont elle est comprise et appréhendée dans le cadre de trois dispositifs d'analyse de pratique aux approches et aux protocoles polymorphes et polysémiques (Robo, 2002 ; Capdevielle-Mougnibas, Castro & Santiago-Delefosse, 2013). Deux espaces investigués étaient des dispositifs mis en place pour des professionnel-le-s en exercice et le troisième espace était intégré dans une formation continue.

La réflexivité à l'origine de notre questionnement est définie par les sciences sociales et humaines comme un exercice interrogatif critique inscrit dans un contexte sociétal la promouvant comme norme de conduite (Giddens, 1987). L'analyse des situations professionnelles est une pratique ancienne dans les dispositifs de formation en travail social, mais depuis les accords de Bologne en 1999 et l'introduction de la sémantique des compétences et du modèle du *praticien réflexif*, elle est devenue une injonction normative qui s'est systématisée. Son acception s'est ainsi transformée et la réflexivité est essentiellement envisagée comme le développement continu des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention.

Nos résultats éclairent les différentes formes de réflexion auxquelles recourent les travailleur-euse-s sociales pour améliorer leur compréhension des situations professionnelles et leurs interventions. Nos données nous permettent également de discuter les formes et limites de la réflexivité observée *in situ* dans les divers espaces investigués.

### **Rappel du projet et déroulement**

Notre projet soumis le 1<sup>er</sup> octobre en 2018 a été accepté le 1<sup>er</sup> mars 2019. Notre étude a officiellement pu débuter le 1<sup>er</sup> octobre 2019. Elle devait initialement durer 18 mois et se terminer le 1<sup>er</sup> mars 2021. Un rapport devait être déposé au terme de la recherche. Il était prévu dans notre design de recherche des observations régulières dans au moins quatre groupes d'analyse de pratiques et des entretiens avec les animateur-trice-s et les

---

<sup>1</sup> Le projet fut déposé le 29 janvier 2019 par Sophie Rodari, Francis Loser et Sylvie Avet L'Oiseau, tous trois professeur.e.s HES. Sylvie Avet L'Oiseau n'a pas pris part à la réalisation de la recherche, mais nous la remercions ici pour le temps qu'elle a consacré à l'élaboration du projet et au démarrage de la recherche.

participant·e·s de ces dispositifs à divers moments significatifs (début, mi-chemin et en fin du cycle prévu pour le dispositif).

Le COVID a bouleversé notre design et le calendrier de nos travaux. Alors que nous conduisions une investigation dans trois groupes d'analyse de pratique pour repérer *in situ* les différentes formes prise par la réflexivité développée par les praticien·ne·s, notre immersion dans ces dispositifs s'est arrêtée le 16 mars 2020. Nos observations ont repris très inégalement dès la mi-mai de la même année, parfois par visioconférence afin de tenir compte du contexte sanitaire. Dans le quatrième terrain d'enquête, l'opportunité ne s'est pas présentée en raison du report ou de l'abandon momentanément de ces dispositifs à la fois dans les terrains et la formation continue en raison du COVID 19. Pour ces mes mêmes raisons, nous avons également dû reporter à l'automne 2020 nos entretiens individuels car les participant·e·s des espaces investigués ont dû faire face à la crise sanitaire et n'avaient aucune disponibilité à nous accorder. En parallèle à nos observations, nous avons mené des entretiens avec une personne fraîchement engagée dans la conduite de groupes d'analyse de pratiques pour documenter la construction de cette nouvelle identité professionnelle à partir d'un parcours particulier.

Malgré les aléas exposés, nous avons mis à profit cette période pour envisager des manières alternatives de récolter nos données en recourant, comme susmentionné, aux nouvelles technologies. Cette manière de procéder s'est avérée opérationnelle et complémentaire aux observations *in situ* classiques. Nous avons également entretenu nos relations avec nos partenaires durant cette période éprouvante pour eux (en particulier pour les professionnel·le·s de la santé et social au front pendant la crise dans des contextes hospitaliers et des lieux de vie) et entre nous en recourant, là encore, aux outils de visioconférence. Outre la récolte de données, notre enquête nous a permis de nous rendre compte de l'important rôle de soutien émotionnel qu'ont pu revêtir ces espaces collectifs dans pendant la gestion de la crise.

La Haute école de travail social de Genève nous a accordé une prolongation de trois mois pour mener à terme nos investigations entamées sur le terrain et élaborer nos analyses. En raison de nos agendas respectifs, cette prolongation n'a pas pu s'effectuer selon le calendrier initialement prévu pour notre recherche, mais a dû être reporté à l'automne 2021, du 1<sup>er</sup> septembre au 1<sup>er</sup> décembre 2021.

Au vu de la crise sanitaire, de nombreux aléas et incertitudes ont jalonné le déroulement de notre recherche, nous contraignant à réduire l'étendue de nos investigations. Notre rapport se base sur les trois terrains investigués et les données réunies sont substantielles et suffisamment représentatives pour satisfaire aux exigences d'une recherche exploratoire.

### **Présentation des principaux résultats de recherche**

Dans les lignes qui suivent, déclinés en une série de volets thématiques, nous allons mettre en exergue les résultats récoltés dans le cadre de notre recherche.

## i. Réflexivité : enjeux de définition

La question de la **signification** accordée à la notion de réflexivité et de la **multiplicité de ses usages** s'est posée de manière récurrente tout au long de notre recherche.

Rappelons que face à l'indétermination normative caractéristique de notre modernité, le travail de production des normes dans le champ social prend appui d'une part sur une logique performative traduite en objectifs et standards de qualité à atteindre et d'autre part sur « un processus de rationalisation provisoire des schèmes pratiques d'action » pour légitimer les interventions (Verhoeven, 2018,111). Dans ce contexte, plusieurs définitions de la réflexivité, issues de différentes disciplines (pédagogie, psychologie, philosophie, sciences sociales), soutiennent cette production : **la réflexivité cognitive** et la figure du *praticien réflexif* (Schön, 1996 ; Perrenoud, 2004 ; Donnay & Charlier, 2008) ; **la réflexivité critique** (Bourgeois, 2018) ; **la réflexivité sociologique** (Giddens, 1987 ; Bourdieu, 2001 ; Brunel, 2008). A cela, il convient d'ajouter la notion de **résonance** (Rosa, 2020) qui permet d'appréhender la notion de réflexivité en y incluant les dimensions corporelle et sensible. A l'évidence, la notion de réflexivité constitue un concept équivoque, qui ne fait pas consensus.

Nous concevons la réflexivité comme une démarche expérientielle permettant aux praticien-ne-s d'opérer un pas de côté par rapport à leur pratique quotidienne. Tout en soutenant la recherche de réponses opérationnelles, la réflexivité suppose que les praticien-ne-s puissent appréhender les situations professionnelles de manière élargie (englobant les perspectives personnelle, relationnelle, organisationnelle, institutionnelle, éthique, etc.) et, conscientiser les préjugés qui orientent leur positionnement et le regard porté sur les bénéficiaires et leurs problématiques.

Schön (1996), Perrenoud (2004) et Donnay & Charlier (2008) montrent que la posture de praticien réflexif et de praticienne réflexive **visent à développer la conscience** que les professionnel-le-s ont de leurs actes et des différents enjeux qui les sous-tendent pour répondre avec professionnalisme aux situations complexes rencontrées dans l'exercice de leur fonction. Schön (1996), Tardif, Borges & Malo (2012) précisent qu'avant de définir ce que les praticien-ne-s ont besoin d'acquérir comme savoir, il importe de mettre en évidence ce que ces dernier-e-s savent faire tout en les aidant à expliciter leur savoir d'action. L'expérience vécue (pratiquer) devient source d'apprentissage lorsqu'elle initie la réflexion, soit l'observation réfléchie (analyser), la conceptualisation (généraliser) et l'émission d'hypothèses (transférer) (Kolb, 1984). Dans un contexte de formation, les animateur-trice-s incitent les participant-e-s à se poser d'abord en tant **qu'objet d'analyse**, sur la base de leurs expériences pratiques et avec l'appui de théories, puis en tant **qu'objet de transformation** (Brunel, 2008 ; Bachmann & Ronchi, *En préparation*).

**Du fait de sa polysémie et de ses différents usages**, le concept de réflexivité pose des problèmes de définition et par conséquent de compréhension dans le champ épistémique du travail social. A l'instar de l'empowerment en travail social (Parazelli & Bourbonnais, 2017, 2018), autre notion peu définie, la réflexivité peut être approchée comme « une catégorie de pratique où théories, idéologies et engagements subjectifs se noueraient de façon particulière

en donnant lieu à une diversité de conceptions se situant en rapport de complémentarité, de différenciation ou d'opposition entre elles (Karsz, 2008, 2011) » (Parazelli & Bourbonnais 2017 : 3). Ainsi, en raison de la complexité de cette notion, il s'avère **nécessaire de spécifier** ce que recouvre la notion de réflexivité à chaque fois qu'elle est mobilisée au risque d'en faire « un "concept placebo", à l'image de celui d'approche globale (Parazelli, 2009) ou de participation (Pelchat, 2010) [...] » (Parazelli & Bourbonnais, 2018 :40).

Dans nos trois terrains d'étude, les animateur-trice-s des groupes d'analyse de pratique ont non seulement formulé des conceptions différentes de cette notion, mais nous ont également permis d'observer des approches diversifiées quant au dispositif mis en place pour soutenir le processus de réflexivité des participant-e-s. Il convient de préciser que les variations observées sont aussi à saisir comme la résultante des objectifs que les animateur-trice-s s'étaient fixés, du temps dont ils et elles disposaient pour cette activité, ainsi que de leur expérience dans la conduite de tels dispositifs. Selon nos observation *in situ*, il est possible de relever que **l'étape de clarification de la notion de réflexivité en rapport à leur cadre référentiel** est trop souvent escamotée par les animateur-trice-s, ce qui, en termes d'attentes, mène à des incompréhensions avec les participant-e-s et par là-même entrave parfois les potentialités de développement réflexif individuel et collectif dans ces espaces.

## ii. Réflexivité : représentations et usages de ce processus

L'état des savoirs de notre projet a mis en évidence que les professionnel-le-s en travail social accordent une grande attention à la relation établie avec les bénéficiaires ainsi qu'aux **enjeux psychoaffectifs** qui la sous-tendent (Cifali, 2012 ; Boutanquoi, 2001 ; Hébert, 2012). Cette propension à centrer l'analyse sur les perspectives personnelle et relationnelle a pu être constatée dans le cadre des dispositifs d'analyse des pratiques investigués, mais il importe toutefois d'y apporter des nuances. Lors des entretiens menés avec les participant-e-s des dispositifs observés, certains **discours tenus** tendaient aussi à montrer un intérêt pour l'environnement social et le contexte de vie des bénéficiaires, ce que corroborent les recherches empiriques portant sur les modalités d'interventions dans le service social (Gaspar, 2012 ; Rodari & Bachmann, 2014 & 2018). Dans ce secteurs d'activité, comme d'ailleurs en animation socioculturelle (Loser & Rodari, 2019), des formes de résistance, certes minoritaires, s'observent parmi les travailleuses et les travailleurs sociaux.

Notre état de la littérature a également montré que **les analyses de l'agir** dans ce secteur d'activité assimilent volontiers les praticien-ne-s à la *figure de l'artisan* (Crawford, 2010). Il y est question de savoir-faire, de savoir s'y prendre, de tour de main, etc. pour agir dans un contexte incertain ce qui conduit à associer l'activité des travailleuses et travailleurs sociaux à une activité prudentielle (Vrancken, 2012 ; Kuehni, 2019 ; Loser & Romagnoli, 2019). Par ailleurs, comme l'a montré Gaspar, les travailleuses et travailleurs sociaux se positionnent, selon leur **milieu socioculturel** d'origine, de manière différenciée dans leur rapport aux savoirs théoriques, mais la plupart d'entre elles et eux partagent un « rapport ambigu » aux savoirs académiques (Gaspar, 2008), privilégiant les savoirs d'action et par là-même les savoirs idiosyncrasiques. Selon nous, ce primat accordé à la pratique expliquerait plusieurs tendances

marquées que nous avons pu observer. D'une part, les participant·e·s des espaces d'analyse de pratiques affectionnent les récits professionnels qui donne accès à l'action *in situ* telle qu'elle a été menée et éprouvée émotionnellement par l'intervenant, forme de restitution vivante qui « leur parle ». D'autre part, les praticien·ne·s s'intéressent prioritairement **aux connaissances issues des modèles d'intervention** qui leur servent de guide pratique et dont ils et elles entrevoient concrètement l'articulation aux pistes d'action, voire aux solutions collectives apportées à leurs questionnements. Enfin, sur la base des problématiques repérées, les praticien·ne·s affectionnent moins les analyses que les débats d'idées qui portent autant sur la manière de comprendre les problématiques que d'y apporter des réponses.

Nos résultats rejoignent en grande partie ce que ces auteur·e·s ont mis en évidence dans leurs travaux respectifs. En effet, plutôt qu'un intérêt pour l'analyse des problématiques sous différentes perspectives, dans les trois dispositifs investigués nous avons constaté que les praticien·ne·s accordaient prioritairement de **l'importance à la qualité de la relation établie avec les bénéficiaires** et à la **recherche de solutions** concrètes, acceptées par les bénéficiaires et compatible avec le cadre institutionnel et légal, pour faire face aux problématiques complexes rencontrées sur le terrain.

En ce sens, l'intérêt pour les expériences similaires des autres participant·e·s et les échanges sur les manières de construire et structurer les interventions sont appréciées pour légitimer ou ajuster la pratique de chacun·e. Nos résultats montrent que les groupes d'analyse de pratique remplissent également des **fonctions sociales essentielles dans l'exercice des métiers relationnels** comme l'ont montré Avril, Cartier et Serre (2010) ainsi que Demailly (1998 ; 2009). Ces espaces peuvent ainsi se concevoir aussi comme :

- *Un sas de décompression pour faire face à l'usure professionnelle et au découragement.* Durant la période de pandémie que nous avons traversée, les professionnel·le·s de la santé et du social ont été en première ligne pour faire face aux urgences sanitaires et à la crise sociale. Ce contexte sanitaire particulier a certainement amplifié cette fonction de sas pour les professionnel·le·s rencontré·e·s. Les expressions « vider son sac », « déposer le trop plein », « faire le vide » et « recharger ses batteries », régulièrement entendues, rendent compte de cette fonction, qui indépendamment de la pandémie, permet de faire face dans des métiers relationnels qui engagent une relation à l'autre visant un changement de posture ou de situation chez les bénéficiaires.
- *Un lieu de ressourcement et de maintien des liens sociaux entre professionnel·le·s du travail social dans un contexte institutionnel en mutation, ou les occasions d'échanges formels et informels se raréfient.* Ce constat partagé par nos interlocuteur·trice·s montre une transformation, plus implicite qu'explicite, du fonctionnement des instances délibératives et décisionnelles dans les institutions des domaines sociosanitaires. Pour le coup, les groupes d'analyse de pratique ont permis de soutenir la dynamique d'équipe et la culture professionnelle. Cette fonction a été amplifiée par l'éloignement obligé des lieux d'intervention et les mesures de distanciation sociale qui ont affecté autant les relations au sein des équipes qu'avec les bénéficiaires.

- *Un espace de discussion qui a une fonction déontique* au travers de l'analyse de situations pratiques qui sont autant d'occasions d'interroger la part discrétionnaire accordée aux praticien-ne-s en rapport aux normes d'action tributaires des prescriptions professionnelles, organisationnelles et institutionnelles.
- *Un tremplin dans l'acquisition et l'usage de référentiels professionnels, parfois théoriques*, permettant un regard critique sur la conception de l'intervention professionnelle. Pour les trois terrains investigués, cette visée s'est avérée quelque peu idéale car **fortement corrélée** à la formation de l'animateur-trice des séances d'analyse de pratique, à la conception qu'il ou elle promeut, ainsi qu'à la dynamique de groupe et aux intérêts et motivations des participant-e-s.

### iii. Réflexivité : La fonction du groupe dans les analyses de pratique

Nos observations *in situ* nous permettent d'assimiler le déroulement des séances d'analyse de pratiques à des formes de jeu théâtral (Goffman, 1973, 1974) avec son rite (statut différencié entre la personne qui anime et les participant-e-s, déroulement des séances en étapes distinctes, etc.), ses règles du jeu explicites (prises de parole alternées, écoute des autres, etc.) et implicites (engagement dans la réflexion, type de réflexions attendues, etc.). De ce fait, **les animateur-trice-s peuvent être considéré-e-s comme les metteur-e-s en scène du scénario des séances d'analyse de pratiques**. Si des choses se passent du côté scène, d'autres se déroulent en back-office, comme par exemple lorsque les animateur-trice-s mènent de leur côté une pratique réflexive entre les séances à partir de leurs prises de notes. Comme nous l'avons explicité au point i, nous regrettons que les animateur-trice-s n'en fassent pas ouvertement état devant les participant-e-s car, de notre point de vue, ce retour sur ce qui s'est passé et sur le type d'analyses qui ont été produites, forme de méta-analyse, constitue une étape essentielle de la réflexivité qui est prétendument mise en œuvre durant chaque séance d'APP. Autre point qui milite pour entrevoir les séances d'analyse de pratiques comme des formes de jeu social, c'est le fait que ces espaces remplissent des fonctions de réassurance et de légitimation professionnelle (point ii).

Le pouvoir exercé par les animateur-trice-s d'analyse de pratiques sur les participant-e-s n'est sans doute pas sans rapport avec l'importance qu'ils et elles accordent à la dimension groupale. L'attention des animateur-trice-s est en effet fortement portée sur la dynamique de groupe et la manière dont ses participant-e-s seraient en train de s'activer et de penser. Ce pouvoir pris sur le groupe est de fait renforcé par une part de mystère dans la mesure où les animateurs-trices reconnaissent volontiers qu'ils ou elles ne savent pas trop comment ils et elles s'y prennent et l'impact qu'aura leur proposition. Rappelons ici que le mystère fait partie intégrante des rites selon Goffman qui note que : « comme le montrent d'innombrables contes populaires et d'innombrables rites d'initiation, le véritable secret caché derrière le mystère, c'est souvent qu'en réalité il n'y a pas de mystère ; le vrai problème, c'est d'empêcher le public de le savoir aussi » (Goffman, 1973 : 71). Durant la conduite des séances d'analyse de pratique, nous avons pu observer chez les animateur-trice-s **l'ethos du travail social** mis en acte (Fusilier, 2011) autant dans leurs modalités d'accompagnement que

dans leurs propositions d'analyse des situations. Durant le déroulement des séances d'analyse de pratiques, du côté des animateur-trice-s cet ethos s'est caractérisé par un recours à l'intuition rimant avec une **prégnance des savoirs expérientiels**, sorte de jeu en miroir par rapport au vécu des praticien-ne-s, ainsi qu'à un **positionnement volontairement symétrique** par rapport aux participant-e-s. Cette alliance, souvent présentée comme un préalable à la mise en confiance mutuelle avec et entre participant-e-s – ces derniers ouvertement reconnu-e-s comme expert-e-s de leur pratique – vient renforcer le consensus existant au sein du groupe de pairs. Si cela favorise une cohésion de groupe, il convient de relever que cela se fait au détriment d'un recul critique absolument nécessaire pour que les analyses de situations accèdent à une véritable réflexivité adossée à des savoir tiers issus des sciences humaines et sociales, préalable indispensable pour contribuer à une production de nouveaux savoirs.

Les groupes de participant-e-s que nous avons observés et interviewés étaient constitués de professionnel-le-s de la santé et du social. Dans le cadre des séances d'analyse des pratiques, il est apparu que ce sont des praticien-ne-s qui parlent à d'autres praticien-ne-s. **Leurs analyses mettent en jeu leurs représentations de la professionnalisation et de ce qui est à faire.** De ce fait, les praticien-ne-s interagissent entre elles et eux sur la base de leurs savoirs pratiques qui sont au cœur de leurs discours. Durant les échanges, le mode discursif repérable est clairement de type performatif<sup>2</sup>. Dès lors, dans cet entre-soi, l'objectif implicitement compris par les participant-e-s est de partager des expériences de terrain, des émotions ressenties pendant les interactions avec les bénéficiaires afin de trouver du sens à l'action ainsi que rechercher ensemble des solutions aux difficultés qui se présentent à elles et eux dans leur quotidien. Dans nos observations, comme déjà relevé plus haut, ce qui se passe dans la relation entre professionnel-le-s et bénéficiaires constitue le point nodal de ces échanges.

La nature des débats et l'entre-soi rassure les participant-e-s sur leur statut, le sens du travail en réduisant l'inconfort, le sentiment d'impuissance et le manque de légitimité ressentis face aux inégalités multiples, aux politiques interventionnistes (Mezzena & Vrancken, 2020). Dans ce contexte, le groupe apporte un **soutien affectif** en lieu et place du soutien pédagogique (Lamy, 2001). Si la réflexivité est un processus individuel (Bourgeois, 2018), nos observations montrent que le groupe est largement mis à contribution dans le scénario choisi pour la co-construction des analyses et des hypothèses de compréhension, encouragé et accompagné en cela par l'animateur-trice. Ce type d'exercice demande une clarification pédagogique essentielle alors que, lors de nos observations *in situ*, nous avons bien souvent pu repérer une influence exercée par ces dernier-e-s sur le groupe au travers de suggestions fonctionnant comme des orientations de la réflexion.

Nous retrouvons ici l'importance que revêt la dimension performative mentionnée ci-avant : il suffirait d'inviter les participant-e-s à exposer et analyser leurs récits de pratiques pour qu'il y ait réflexivité. Selon nos observations, les savoirs théoriques comme les autres

---

<sup>2</sup> Austin définit un énoncé comme descriptif s'il décrit un état du monde et comme performatif s'il ne décrit rien mais permet la réalisation d'une action et n'est de ce fait ni vrai, ni faux. [...] Pour qu'il ait réalisation d'un acte performatif : il faut que la phrase soit sous forme affirmative et comporte un verbe à la première personne du singulier et e l'indicatif présent, voix active. (p.229) Initiation à la linguistique française. Zuffrey, Moeschler. 2015.

savoirs pratiques sont peu souvent évoqués dans ces espaces d'analyse des pratiques. Aussi, la transformation attendue, soit l'ouverture à de nouvelles perspectives et de nouvelles hypothèses de compréhension, nécessaires pour concevoir des alternatives aux interventions en place, n'est que partiellement engagée et le processus de réflexivité s'en trouve d'autant limité.

#### iv. Réflexivité : Les outils soutenant le processus réflexivité

Comme déjà relevés plus haut (points i, ii et iii), nos résultats mettent en évidence que le processus de réflexivité est amorcé dans les dispositifs d'analyse des pratiques à partir d'un entre-soi et dans une approche consensuelle des problématiques exposées. Suite aux résultats réunis dans le cadre de notre étude exploratoire, nous estimons que pour favoriser l'entrée des participant·e·s dans une approche compréhensive multiréférentielle des réalités sociales qui traversent les situations exposées, il est crucial que les animateur·trice·s assument un positionnement asymétrique par rapport aux participant·e·s afin d'occuper explicitement une **place de médiateur**. En effet, dans un contexte de formation continue, le processus de **décentration** (construction de points de vue différents) et la **prise de recul** (prise de distance affective, mise en relation de champs jusque-là disjoints) sont absolument indispensables et peuvent être favorisés par différents moyens, dont l'écriture, que nous allons détailler ci-après.

Pour structurer les échanges en vue d'une réflexivité, nous avons repéré plusieurs outils sur nos terrains d'enquêtes qui offrent des perspectives qui nous semblent heuristiques même si nous ne les avons pas évalués. A partir de nos données empiriques et de la littérature existante dans ce domaine, nous sommes en mesure de présenter plusieurs approches qui semblent avoir fait leur preuve et qui pourraient venir soutenir le processus de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques tout en permettant aux professionnel·le·s de futurs transferts dans leur pratique quotidienne et ainsi renforcer leur processus de professionnalisation.

- 1) *L'entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994) : Pour favoriser l'expertise professionnelle par une conscientisation des actions menées en situation, cette approche propose aux praticien·ne·s de revenir sur une action pour en décrire avec précision la dimension vécue et procédurale. Ce retour sur l'action vise une reconceptualisation des situations professionnelles et une amélioration de la pratique (Paquay & Sirota, 2001 ; Gouédard, C. & Bationo-Tillon, A. (2019).
- 2) *La narration* : Cette méthode de type ethnographique pour rendre compte des faits est une technique particulièrement appropriée pour mettre en lumière les paroles et les gestes des professionnel·le·s. Les études de cas « partagent une caractéristique structurelle intéressante : toutes tournent autour de différences essentielles dans les façons de voir les choses. » (Schön, 1996 : 508). Ce type de méthode peut être étoffée par la construction d'une grille d'observation des gestes professionnels associée à une démarche de questionnement systématique. (Bocquillon & Derobertmasure, 2018).

- 3) *L'outil STAT, comment s'approprier des connaissances ?* Cette approche a été élaborée dans le cadre d'une formation à l'attention des cadres du travail social et de la santé (Bachmann & Ronchi, *article en préparation*). L'outil favorisant l'appropriation du savoir, intitulée « STAT », s'appuie sur la définition en deux temps de la réflexivité de Brunel (2008) définie comme un processus consistant à se poser comme objet de connaissance puis à se poser comme objet de pratique. Pour s'approprier des connaissances en sciences sociales, l'outil STAT propose une approche structurée en étape selon un processus d'appropriation des connaissances qui va de la description d'une situation au repérage d'une théorie ad hoc pour en soutenir l'analyse pour, enfin, aboutir à l'élaboration de pistes de transformation ou à une transformation partielle effective.
- 4) *La grille d'Ardoino* : Pour rendre compte de la complexité, Jacques Ardoino (1993) préconise une approche multiréférentielle qui permet d'appréhender les pratiques sociales en tant qu'objet de recherche au travers de différentes perspectives. Parmi d'autres auteur·e·s, Piroton (2014) s'est inspiré de cette approche multiréférentielle pour la modéliser sous forme d'une grille en cinq niveaux (individuel, relationnel, groupal, organisationnel et institutionnel). Le recours à cette grille autorise une pluralité de langages descriptifs propres à rendre compte de ces différents niveaux de perspective. L'objectif d'Ardoino est de s'ouvrir « [...] à un questionnement épistémologique, dont on ne saurait plus désormais se passer en ces domaines, comme préalable à toute mise en œuvre [...]. » (Ardoino, 1993 : 9).
- 5) *L'écrit réflexif* : Le recours à l'écrit apparaît comme un moyen particulièrement adapté pour permettre aux praticien·ne·s de prendre du recul par rapport à leur action quotidienne et de l'envisager de manière distanciée. Pour les praticien·ne·s, plusieurs d'entre eux que nous avons interrogé·e·s en ont témoigné, le passage par l'écrit vient soutenir leur processus réflexif en interrogeant leurs représentations de l'activité ainsi que leur engagement envers les bénéficiaires. Randolet & Watthez recommandent d'intégrer dans les dispositifs des **temps collectifs d'écriture** car « écrire n'a rien de spontané ni de naturel. Cela nécessite un cadre bien défini où le travail d'écriture s'accompagne d'échanges de documents écrits car selon eux : « le partage est le moteur de l'écriture » (Randolet & Watthez, 2013 : 81). Un temps d'échanges intégré dans les séances d'analyse de pratiques permettrait également de lever des doutes, en particulier sur le choix des « bons » objets à discuter comme nous l'ont rapporté des participant·e·s parfois perdu·e·s lors des séances d'analyses de pratiques. Pour revenir aux temps collectifs d'écriture proposés, cette approche serait également favorable pour esquisser des pistes d'analyses au travers d'un partage de références théoriques, d'une reprise des hypothèses de compréhension formulées dans les discussions par exemple. Randolet & Watthez préconisent ensuite un temps d'écriture individuel où les participant·e·s, seul·e·s devant leur feuille, mais entouré·e·s de leurs pairs, rédigent une première version de leurs réflexions qui est ensuite partagée en collectif. En intégrant des temps d'écriture structurés dans les dispositifs de formation, les participant·e·s peuvent affiner la compréhension de leurs pratiques car « la multiplicité des regards et des questionnements

autour d'un écrit favorise également une meilleure compréhension et évolution des pratiques » (Randolet & Watthez, 2013 : 82). Enfin, les auteurs rappellent qu'écrire sur sa pratique oblige à être précis dans le choix des mots et des formulations et à anticiper la compréhension du lecteur et ainsi à lever les implicites.

- 6) *La double réduction husserlienne*. La perception des émotions est essentielle car celles-ci participent aux rouages de la raison (Damasio, 2001). L'articulation entre émotions et raison est rendue possible grâce au recours à la double réduction phénoménologique husserlienne (*epochè*), opération en trois étapes par laquelle il s'agit, pour le ou la praticien·e, de mettre momentanément entre parenthèse ses préjugés et préconceptions du monde à la faveur d'un « devenir conscient » (Depraz, 2006). La première phase passe par une suspension de l'attitude « naturelle », au profit d'une attention portée sur la description phénoménologique des contextes, actions et interactions afin de répondre à la question : De quoi s'agit-il ?, « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 2011) ; lors de la seconde phase, l'attention se déporte de l'extérieur vers la subjectivité et les émotions éprouvées par le ou la praticien·e et, enfin, lors de la troisième étape, ce dernier ou cette dernière accueille l'expérience vécue et retourne vers la situation pour poursuivre son analyse. (Depraz, 2006 :104).

A nos yeux, ces différents outils, brossés à grands traits, peuvent assurément venir soutenir le développement de la réflexivité des participant·e·s des groupes d'analyse de pratiques. Cependant, comme le soulignent Guillette & Monette, l'exercice n'est possible que « dans la mesure où les participants acceptent de réfléchir sur ce qui teinte leurs actions ou leurs réactions et pas exclusivement sur ce qui pose problème à titre de situation de départ. » (Guillette & Monette, 2019 : 42).

## **Perspectives**

Comme explicités, les processus d'analyse de pratique observés dans nos trois terrains d'enquête montrent que ces derniers sont clairement orientés vers une recherche de solutions répondant aux préoccupations immédiates des participant·e·s. Comme le soulignent Guillette & Monette, cette recherche de réponses est induite par les préoccupations des participant·e·s. Selon les observations que nous avons menées, elle est également alimentée par les animateur·trice·s de ces groupes qui privilégient une perspective psychoaffective de l'intervention sociale. Cette focalisation sur la personne, la relation et la dynamique de groupe ne répond que partiellement aux objectifs promus par les dispositifs d'analyse de pratiques sensés promouvoir la réflexivité des participant·e·s qui suppose aussi une conscientisation des enjeux organisationnel et institutionnel qui sous-tendent les interactions entre praticien·ne·s et bénéficiaires. Ce point est crucial pour comprendre la logique d'accélération (Rosa, 2014) qui caractérise l'environnement sociopolitique et économique depuis plus de deux décennies ainsi que l'introduction de la Nouvelle Gestion Publique dans les domaines santé et social assortie d'injonctions paradoxales pour les intervenant·e·s (Ravon, 2009 ; Carignan & Fourdrignier, 2014).

Lors des interviews avec les professionnel-le-s, plusieurs d'entre elles et eux nous ont fait part de leur motivation à consolider leur étayage opérationnel mais aussi conceptuel, ce qui accrédite l'idée qu'il est possible, dans ces espaces d'analyse de pratique, d'initier une lecture élargie des situations en recourant à des apports théoriques issus des sciences humaines et sociales. Si les espaces de réflexion professionnelle sont importants en termes d'échange de pratiques, de soutien entre pairs, de restauration de la confiance, d'élaboration de nouvelles pistes d'intervention, les dispositifs investigués dans le cadre de notre enquête montrent que ces espaces ne répondent qu'imparfaitement aux défis de l'action sociale en particulier concernant la lutte contre les inégalités sociales, la précarisation et l'exclusion.

Animer un groupe d'analyse de pratiques en vue de soutenir la réflexivité des participant-e-s est une activité qui, selon nos observations *in situ* et nos entretiens, repose certes sur une méthode<sup>3</sup>, mais aussi et surtout sur une large part intuitive qui fait appel aux savoirs expérientiels des animateur-trice-s qui, rappelons-le, se présentent avant tout comme des praticien-ne-s. Pour animer un groupe d'analyse des pratiques, comme d'ailleurs pour toute intervention sociale, les affects sont non seulement à prendre en considération, mais à mettre au travail (Jeantet, 2018) car la position professionnelle en tant que modalité pratique de l'exercice professionnel « implique de mettre en relief les moments où cette gestion s'opère dans l'interaction. Ces moments sont le plus souvent émotionnels » (Boujut, 2005 : 143). Il convient de souligner que les émotions, le plus souvent ramenées à la seule dimension relationnelle dans les espaces d'analyse de pratiques, constituent des faits sociaux (Despret, 2001) et suivent des « règles sociales » (Hochschild, 2003) qui diffèrent selon les contextes et, bien entendu, les cultures professionnelles (Jeantet, 2018). De ce fait, la mise au travail des émotions constitue un des préalables au développement de la réflexivité en tant que l'élaboration de celles-ci participent de la transformation des participant-e-s.

Du fait de cette composante émotionnelle, qui traverse l'ensemble des interactions qui émergent dans les espaces d'analyse de pratiques, une incertitude sous-tend la conduite de ces groupes. Les animateur-trice-s interrogé-e-s nous ont ainsi parlé d'une activité « sans filet ». Si l'incertitude caractérise les interactions entre participant-e-s et les réflexions qui en émergent, les animateur-trice-s peuvent en limiter l'impact en recourant à des règles du jeu bien établies et une méthode clairement explicitée. C'est à cet effet que nous présentons, en même temps que nos résultats, des pistes d'amélioration qui peuvent venir soutenir un véritable processus réflexif autorisant les participant-e-s à se poser d'abord en tant qu'objet d'analyse, puis ensuite en tant qu'objet de transformation. Engager un tel processus passe par le recours systématisé à des références théoriques, mais aussi par un accompagnement structuré des séances qui, comme nous l'avons relevé ci-avant, peut jouer sur une alternance entre temps collectifs et individuels. Une telle perspective nécessite toutefois de s'interroger

---

<sup>3</sup> GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives). Déroulement d'une séance qui comprend : tour de table pour choisir un des récits amenés par les participant-e-s, régulation concernant la mise en œuvre de la séance (éventuel recours à une médiation par exemple), temps des questions, temps des hypothèses, temps des pistes d'action, phase de méta-analyse. Voir : <https://epale.ec.europa.eu/fr/resource-centre/content/le-groupe-dentraînement-lanalyse-de-situations-educatives-gease-un-outil>

sur la place et le contenu de la formation des animateur·trice·s des groupes d'analyse de pratiques.

Comme il s'agit d'une première recherche exploratoire, nous aimerions pouvoir enrichir nos résultats dans les années à venir par l'exploration d'autres terrains d'enquête, en Suisse romande et en particulier dans le service social, afin de mieux documenter l'existant et faire évoluer cette forme collective d'apprentissages à partir de la pratique très appréciée et valorisée dans le travail social.

### **Valorisations envisagées**

En raison de la pandémie nos premières valorisations prendront effet durant l'année académique 2021-2022.

### **Communications prévues**

- Octobre – décembre 2021, reportée à ce printemps: Présentation de nos résultats sous forme de synthèse transmise aux terrains professionnels ;
- 25 février 2022: Présentation de nos résultats dans le cadre du programme de conférences publiques des Midis de la recherche de la Haute école de travail social de Genève. Communication d'Anne Ronchi, Francis Loser et Sophie Rodari intitulée *La réflexivité en travail social : entre fausses évidences et observations de terrain* ;
- 18, 19 et 20 mai 2022 : Communication de Francis Loser et al. intitulée *Dans le cadre d'une formation continue, comment inviter les participant·e·s à opérer un pas de côté par rapport à leur pratique ?* au colloque international du GIS HYBRIDA IS à ASKORIA - site de Rennes ;
- 5 au 8 juillet 2022 : Participation au congrès de l'AIFRIS à Bruxelles. Dans le cadre des activités de l'AIFRIS, nous avons animer un carrefour des savoirs intitulé *Réflexivité et vivre ensemble au colloque de Beyrouth (2019)*. Notre but était d'interroger la notion polysémique de la réflexivité et de débattre de sa place et de ses usages dans les dispositifs de formation des travailleurs sociaux à la lumière des différentes expériences des participant·e·s. Nous avons souhaité poursuivre sur cette voie en animant à nouveau un carrefour des savoirs sur *Les représentations et la fonction des bénéficiaires dans les récits professionnels*, récits qui servent d'appui au processus de réflexivité proposé dans les groupes d'analyse de pratiques des travailleurs sociaux. Par ailleurs nous présenterons une communication intitulée *Réflexivité en travail social et paroles d'usager·e·s : comment et en quoi la reconnaissance de l'expertise des usager·e·s interroge-t-elle le processus de réflexivité des professionnel·le·s ?* dans la perspective d'élargir la palette des outils à développer pour engager et soutenir la réflexivité et envisager des dispositifs d'analyse de pratiques avec les bénéficiaires.

### **Projets de publication en cours**

- a) Sur la base de nos données, nous avons rédigé un résumé de nos résultats à l'intention de nos partenaires que nous mettrons en discussion ce printemps. Ce résumé sera publié dans la revue de vulgarisation scientifique REISO.
- b) Un article est également envisagé dans la revue suisse de travail social pour ce printemps.

- c) Un article est également en préparation pour la revue en ligne *Revue de l'Analyse des Pratiques Professionnelles*. <https://www.analysedepratique.org>

### Références principales

- Ardoino, J. (1989). « Pour une éducation permanente critique ». *Education permanente*, 98 (2), 127-131.
- Avril, C., Cartier, M. & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.
- Boujut, S. (2005). « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle ». *Déviance et Société*, 29 (2), 141-153.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir éditions.
- Bourgeois. E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Boutanquoi, M. (2001). « Pratiques de la relation d'aide ». *Connexions*, 2 (76), 157-167.
- Brunel, V. (2008). *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* Paris : La Découverte, coll. « La Découverte/Poche ».
- Capdevielle-Mougribas, V., Castro, D. & Santiago-Delefosse, M. (2013) « Représentations et fonctions de la supervision clinique chez les psychologues : étude comparative chez des professionnels en exercice et chez les psychologues en formation ». *Psychologie Française* 58 (2).149–165.
- Carignan, L. & Fourdrignier, M. (2014), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cifali M. (1994), *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Damasio, A. R. (2001). "Emotion and the human brain". In A. R. Damasio, A. Harrington, J. Kagan, B. S. McEwen, H. Moss, & R. Shaikh (Eds.), *Unity of knowledge: The convergence of natural and human science* (pp. 101–106). New York Academy of Sciences.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approches sociologiques des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : presses universitaires du Septentrion.
- Deprez N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : Une pratique concrète*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*. Paris : Payot.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fusulier, B., 2011. « Le concept d'éthos : de ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n° 1, 97-109.
- Gaspar, J.-F. (2012). « L'univers éthéré des pratiques cliniques ». Dans *Tenir! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. (79-85) La découverte.
- Gaspar, J.-F. (2012). Synthèse : Les bénéfices d'une domination euphémisée. Dans *Tenir! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. (87- 103) La découverte.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Goffman E. (1974). « L'embarras et l'organisation sociales ». Dans *Les Rites d'interaction*. 87-100.
- Gouédard, C. & Bationo-Tillon, A. (2019). Émotion et réflexivité : le cheminement de l'étudiante Martha pour son orientation universitaire et professionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 14–35. <https://doi.org/10.7202/1061715ar>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). « Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire ». *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, no 3, 13-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>
- Hébert, F. (2012). *Les chemins de l'éducatif*. Paris : Dunod
- Hochschild, A. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale ». *Travailler* 2003/1 (n° 9), 19-49 .
- Jeanet, A. (2018). *Les émotions au travail*. Paris : CNRS Editions.
- Karsz, Saül (2004). *Pourquoi le travail social ? Définitions, figures, clinique*, Paris, Dunod.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Lamy, M. (2001) « Propos sur le GEASE ». *Expliciter*. N°43. 1-9.
- Loser, F. & Romagnoli, S. (2019). « La prudence comme fondement de l'intervention sociale et comme antidote à l'aliénation », dans M. Kuehni (dir.), *Le travail social sous l'œil de la prudence*, Bâle, Schwabe Verlag / Haute école de travail et de la santé Lausanne. 65-85.
- Loser, F. & Rodari, S. (2019) « Réflexivité en travail social et participation sociale ». Communication au congrès de l'AIFRIS à Beyrouth. Base documentaire de l'AIFRIS. <https://aifris.eu/index.php>
- Mezzena, S.& Vrancken, D. (2020). *Connaître le travail social, connaître avec le travail social. SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 13 octobre 2020, consulté le 23 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/14386>
- Paquay L., Sirota R. (2001). "La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif ». In *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation, Recherche et formation*, 36, 5-14.
- Parazelli M.& Bourbonnais M., (2017). *L'empowerment en travail social. Perspectives*,
- Parazelli, M. (2009) « Le défi du renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales », January 2009, *Nouvelles Pratiques Sociales* 22(1):3 .DOI:10.7202/039655ar
- Perrenoud. P. (2004) « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Education permanente*. N°160, septembre, 35-60.
- Pirotton, G. (2014). *Comprendre les réalités sociales : questions de niveaux*. Récupéré le 14.03.2018 de [www.users.skynet.be/gerard.piroton](http://www.users.skynet.be/gerard.piroton) .
- Randolet, M. & Watthez, C. (2013). « Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif ». *Québec français*, (170), 80–82
- Robo, P. (2002). *Former des formateurs à l'analyse de pratiques professionnelles*. 6<sup>ème</sup> Biennale de l'éducation et de la formation. Ministère de l'Éducation Nationale : Eduscol. Récupéré sur <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=190>
- Robo, P. (2003). Quelles compétences pour un animateur de G(F) APP ? Récupéré sur [http://probo.free.fr/ecrits\\_app/ecrits\\_app.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm)
- Rodari, S. & Bachmann, L. (2018). « L'imbrication heuristique entre professionnel-le-s du travail social, recherche et enseignement. Le rapport à l'argent des AS face à des situations de surendettement » Dans : L. Ossipow, M. Battaglini & al., *La recherche au Ceres : quels questionnements pour l'enseignement et la cite ?* (173-191). Genève : Editions ies.
- Rodari, S.& Bachmann, L. (2014). « Analyser le travail social. Une approche intégrant l'agentivité et les rapports sociaux ». *Pensée plurielle. Nouveaux modes de gouvernance*, 35, 121-132.
- Rosa. H (2020), « Grand résumé de *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 19 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/12552>
- Rosa H. (2018). En guise d'avant-propos : l'histoire d'Anna et de Hannah et la sociologie. Dans *Résonance. Une Sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte (7-24).
- Rosa H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, Éditions La Découverte.
- Schön D. A. (1996). *Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques.
- Tardiff, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardiff, C. Borges & A. Malo (Eds.) *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (47-71). Bruxelles : De Boeck.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & formation*, 88(2), 105-117. <https://doi.org/>
- Vermersch, P. (1994 : 1<sup>ère</sup> édition ; 2006 : 5<sup>ème</sup> édition revue et augmentée). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. coll. « Pédagogies ».
- Zask, J. (2010). *Le public et ses problèmes. Traduction de l'œuvre de John Dewey*. Paris. Gallimard, coll. Folio essais.

Genève, le 21 février 2022

Signature de la requérante principale

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Rodari', written over a faint, light-colored watermark or background.

Sophie Rodari, professeure associée HES