



Monica Battaglini, Stéphanie Fretz, Eva Nada et Laurence Ossipow (dir.)

Enquêter, former, publier au cœur de la cité

Éditions ies

Faire se rencontrer recherche, intervention et formation

Effets en cascade d'un projet de recherche

Sylvie Mezzena et Kim Stroumza

DOI : 10.4000/books.ies.2176

Éditeur : Éditions ies

Lieu d'édition : Genève

Année d'édition : 2018

Date de mise en ligne : 18 février 2019

Collection : Le social dans la cité

EAN électronique : 9782882241368



<http://books.openedition.org>

Ce document vous est offert par La Haute école de travail social de Genève

h e t s

Haute école de travail social
Genève

Référence électronique

MEZZENA, Sylvie ; STROUMZA, Kim. *Faire se rencontrer recherche, intervention et formation : Effets en cascade d'un projet de recherche* In : *Enquêter, former, publier au cœur de la cité* [en ligne]. Genève : Éditions ies, 2018 (généré le 08 juillet 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/ies/2176>>. ISBN : 9782882241368. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ies.2176>.

Faire se rencontrer recherche, intervention et formation

Effets en cascade d'un projet de recherche

Sylvie Mezzena et Kim Stroumza

Introduction

Nous souhaitons discuter la portée de nos recherches en analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2017) à l'intérieur de nos cours et «dans la cité», par-delà les murs de notre école, en présentant comment nos projets de recherche génèrent différents effets scientifiques, pratiques et pédagogiques, avec des conséquences qui ne se limitent pas aux enseignements dans la formation professionnelle initiale. Ces effets permettent de relier la recherche à d'autres champs d'activités comme la formation post-grade interne ou transverse à un champ de pratiques, l'accompagnement d'équipe ou de direction, ou encore la conception d'outils de formation à visée pédagogique ou de développement professionnel.

Si de tels usages dérivés de la recherche et leurs répercussions sont possibles, c'est parce que nous ne nous limitons pas à une vision et à une définition de la recherche qui la cantonneraient à des cloisonnements distinguant d'une part recherche fondamentale et d'autre part recherche appliquée, ou encore recherche d'un côté et intervention sur les terrains de l'autre. Il faut d'emblée préciser que notre manière de considérer la recherche est issue de sa pratique même, qui, au fil du temps, a eu pour conséquences de nous ouvrir à des opportunités et des possibles qui nous ont amenées à dépasser ces oppositions et à remettre en question une certaine vision de la recherche appliquée, et peut-être plus largement de la recherche.

Pour ne pas restreindre notre propos à une discussion purement théorique ou épistémologique, voire idéologique, et bien souligner que notre position scientifique a à voir avec la pratique même de la recherche, nous allons illustrer comment un projet de recherche peut rendre possibles différents déploiements en considérant un exemple concret. L'intérêt de

notre exemple est que cette recherche est elle-même issue d'une première intervention à la demande du terrain, ce qui nous semble bien caractériser une façon possible de faire de la recherche dans les hautes écoles.¹ Il s'agit d'une recherche menée en partenariat avec le secteur de la petite enfance de Vernier,² visant la visibilisation du savoir-faire dans les pratiques éducatives quotidiennes favorisant l'intégration. Ce volet des activités professorales dans les hautes écoles pose la question du lien plus ou moins serré aux terrains, qui habite en arrière-fond les débats sur la recherche et son orientation ou devenir dans les écoles professionnalisantes de niveau tertiaire.

Après avoir rapidement présenté le paysage dans lequel nous situons notre démarche (aussi bien dans le champ des recherches partenariales que dans celui de l'analyse du travail), nous allons présenter le contexte d'émergence de ce projet ainsi que ses particularités, notamment scientifiques, avec notre manière de faire de l'analyse de l'activité, mais sans trop nous attarder sur les contenus des résultats obtenus à cette occasion (Mezzena, Stroumza & Borel, 2014a; Mezzena, Stroumza & Borel, 2014b). Nous allons nous concentrer davantage sur la portée de cette démarche aux différents niveaux précités, en montrant comment cette rencontre entre recherche, intervention sur des terrains, formation, valorisation scientifique et conception d'outils de formation génère des effets qui transforment mutuellement ces champs d'activité, en permettant notamment de considérer autrement la recherche et ses possibles, et plus largement d'ouvrir de nouvelles perspectives pour les actrices et acteurs engagé-e-s dans ce partenariat.

Un positionnement en analyse du travail, avec une orientation pragmatiste

Construire des alternatives au modèle de la diffusion/application de connaissances

De nombreux travaux scientifiques développent des modèles alternatifs au modèle applicationniste, dit encore modèle de la diffusion ou du transfert de connaissances (voir Stroumza & Mezzena, 2016; Mezzena et al., 2014; Lyet & Paturel, 2012; le dossier de la revue *SociologieS*, 2011; Gillet, 2017). Ce modèle classique et linéaire conçoit la recherche appliquée

comme l'opérationnalisation, dans des environnements définis, de connaissances produites en recherche fondamentale. Les résultats produits par les chercheur-e-s sont transférés, diffusés, en vue d'être appliqués par leur public-cible. Le processus de fabrication des savoirs dans l'activité scientifique est considéré comme préalable et indépendant du processus de diffusion et de transformation visé. Dans cette optique, si le public-cible n'est pas preneur des résultats, c'est soit que la science a mal communiqué, soit que le public-cible résiste, prisonnier de ses préjugés, désirs, illusions, voire valeurs; public-cible qu'il s'agit alors de ramener à la raison en tentant de lever cette résistance au changement (Stengers, 1997; Jonckheere, 2010).

Dans un premier projet consacré aux processus mis en œuvre dans l'activité partenariale entre chercheur-e-s et leurs partenaires (Seferdjeli & Stroumza, 2011), nous avons pris pour objet des recherches réalisées dans notre contexte national et dans les hautes écoles spécialisées suisses (HES). Nous avons ainsi pu mettre en évidence, pour l'essentiel, des éléments constitutifs de ce processus et caractéristiques des propriétés de toute activité: l'incertitude, la confiance et l'engagement. L'engagement dans le processus de partenariat est décrit comme un saut dans l'incertain, les protagonistes doivent faire face à un développement imprévisible des circonstances et s'exposer à des conséquences qu'elles et ils ne peuvent spécifier. Le contexte est mouvant, il oblige chacun-e à s'ajuster constamment pour pallier les différents incidents. Les partenaires «font confiance au processus de travail qu'ils établissent en commun» (Béguin & Cerf, 2009), au sens où ils ont «confiance dans le devenir scientifique d'une telle relation» (Thiery & Cerf, 2009). Contrairement à ce que dessine le modèle de la diffusion, le processus n'est pas linéaire et les protagonistes ne sont pas passifs, car l'action n'est pas la simple exécution d'un plan (Suchman, 1987). Pour faire face au développement imprévisible du processus, des ressources diverses et hétérogènes sont puisées tant dans l'expérience ordinaire que dans la boîte à outils de la démarche scientifique.

- 1 Celle-ci a en effet pour caractéristique d'enjoindre les professeur-e-s à mener en parallèle des prestations sur les terrains et des projets de recherche.
- 2 Recherche intitulée «Travail d'intégration à l'œuvre dans l'activité des éducatrices et éducateurs de l'enfance de la Commune de Vernier», menée en 2013 à la suite d'une première prestation qui s'est déroulée en 2012.

Nous allons voir concrètement que notre manière de faire de la recherche est le fruit d'un agencement entre activité scientifique et participation active des partenaires, et ce dans un contexte sociopolitique propre à l'institution et son champ de pratiques, en ne dissociant pas ces dimensions et en les inscrivant comme exigences scientifiques (Seferdjeli & Stroumza, 2017). Nous tentons ainsi de sortir d'une conception des résultats scientifiques qui auraient le statut de prescription/recommandation à l'égard des pratiques, ou encore de fondements épistémiques, censés refléter une vérité qui devrait guider les pratiques.

Pour ce faire, nous adoptons un positionnement au sein de l'analyse du travail, avec une orientation pragmatiste qui requiert: une participation des partenaires exigée par les spécificités de l'objet de la recherche, ainsi que le développement de dispositifs de recherche qui fabriquent/suscitent de l'intérêt; la reconnaissance d'une connaissance pratique non assujettie à une forme objectiviste de connaissance qui lui serait supérieure, en considérant l'existence de connaissances dans les pratiques cibles. Celles-ci ne sont alors pas de simples réceptacles passifs des résultats scientifiques.

Un positionnement en analyse du travail

Dans le large champ de l'analyse du travail, les travaux 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 rationnelle, planificatrice et applicationniste de l'action. Dans le travail social également, de nombreuses recherches s'inscrivent à leur suite (par exemple, Jonckheere, 2010; Libois, 2013; Kostulski, Clot, Litim & Plateau, 2011). Ces travaux montrent que lorsque la ou le professionnel-le agit, elle ou il ne peut se contenter d'appliquer des prescriptions, des théories ou de mettre en œuvre des politiques, elle ou il s'achoppe au réel. Ce travail dit réel comporte un travail interne d'organisation, qui se déroule dans le temps, et s'organise «dans et par le moyen» de l'environnement (Quéré, 2006). L'activité suit ainsi une logique propre, que l'ethnométhodologie conçoit comme un raisonnement pratique (Fornel, Ogien & Quéré, 2001), le courant de l'énaction comme un couplage organisme/environnement avec une auto-organisation endogène (Durand, 2008), le pragmatisme comme une transaction organisme-environnement qui vise un équilibre (Dewey, 1993 [1938]). Pour analyser une activité et reconstruire sa logique propre, il faut dès lors «examiner la manière dont elle se réalise

[dans une situation], sans faire de cette réalisation le produit nécessaire d'un déterminisme ou d'une rationalité»³ (Ogien & Quéré, 2005 : 3). Dans ces travaux, le lien entre action et situation n'est pas contingent, mais constitutif de l'agir (Quéré, 2006).

Ces travaux identifiés comme relevant d'une approche située ou contextualisée montrent que si les prescriptions, les discours politiques, les idées, les facteurs sociaux, les normes, les usagères et usagers, l'espace, le temps, ou encore la culture, le psychisme et la personnalité des protagonistes sont bien des éléments qui influencent l'activité, ils ne l'influencent cependant pas de manière déterministe ou causaliste. Ces éléments agissent solidairement les uns sur les autres pour constituer l'activité (celle-ci n'est pas issue de l'un ou de l'autre seulement) et sont ainsi mutuellement transformés par cet agencement. Et les professionnel-le-s sont pris dans ce partenariat avec l'environnement, elles et ils sont actifs aux côtés de ces autres «facteurs», elles et ils ne «font pas à cause des déterminismes, elles et ils font avec» (Despret & Porcher, 2007). Les professionnel-le-s ne sont donc pas tout-puissants pour dicter le déroulement de l'activité. Ce n'est ni leur bonne volonté ni leur réflexion qui sont les seules causes d'influence de l'activité et les garants d'une activité de qualité. Interviennent également leur perception, leur attention, leurs émotions ainsi que tous les autres éléments de l'environnement.

Les professionnel-le-s doivent faire avec ces autres éléments qui affectent le déroulement de l'activité, et ce «faire-avec» affecte en retour ces éléments, les réoriente afin que les professionnel-le-s puissent tenir le cap de leur mission et obtenir dans la durée un équilibre dans ce partenariat avec l'environnement. C'est dans ce «faire-avec» les autres éléments que se loge le savoir-faire professionnel (Mezzena, 2014).

Si les professionnel-le-s savent faire, ils ne savent pas forcément dire ce savoir-faire, parce que celui-ci engage le corps, les émotions, la perception, l'attention. Il y a là un savoir-faire phénoménal, expérientiel, à saisir dans le fonctionnement même de l'activité et qui ne dépend ni d'une activité

3 Non pas que l'action serait irrationnelle: «rationnaliste», ici, se comprend au sens intellectualiste de ce qui découle d'un raisonnement trouvant son lieu de procès dans le mental, qui se distingue de ce qui relève d'une logique rationnelle trouvant son fondement dans le déroulement interne de l'action, depuis les conséquences générées au fil de son procès.

intellectuelle (par exemple, définie comme travail de réflexion ou de réflexivité) qui serait additionnelle à la pratique selon la légende intellectualiste (Ryle, 2005) ni comme une activité psychique interne (cf. les travaux de cognition distribuée). Si les travaux d'analyse du travail insistent sur le fait que le point de vue des professionnel-le-s est nécessaire à la description de leur savoir-faire (c'est ainsi une exigence de leur objet d'étude, Mezzena, Seferdjeli & Stroumza, 2014), ils affirment cependant également qu'il ne suffit pas d'interroger les professionnel-le-s pour y avoir accès. Pour accéder à la logique propre de l'activité et à la manière dont les professionnel-le-s l'investissent, ces travaux ont développé tout un ensemble de méthodes (entretiens d'instruction au sosie, d'explicitation, d'autoconfrontation). Il s'agit d'éviter les discours d'intention, les généralisations ou les justifications en rapprochant, dans le temps même de l'entretien, le ou la professionnel-le de son activité réelle à l'aide de traces de l'activité réelle et/ou d'un questionnement particulier.

Tout en s'inscrivant à la suite de cet ensemble de travaux, nous avons été amenées⁴ à développer plus spécifiquement une orientation pragmatiste, dans la suite des travaux de Jonckheere (2010), Ogien & Quéré (2005), Despret (2009) et Stengers (1997), eux-mêmes dans le sillage des philosophes pragmatistes américains James (2007) et Dewey (1993 [1938]; 2011).

Une orientation pragmatiste

Pour décrire plus précisément ce savoir-faire phénoménal, expérientiel, nous avons repris à Dewey la notion d'enquête, en l'opérationnalisant depuis les travaux de la sociologie de l'action et en l'enrichissant d'autres apports du pragmatisme. Ce savoir-faire avec les autres éléments de l'environnement est alors saisi comme un processus de partenariat avec l'environnement, qui s'appuie sur de l'anticipation, de l'appréciation et de l'expérimentation, en développant une perspective pratique inscrite dans la continuité de l'expérience et inscrivant le guidage de l'activité dans le cumul des effets produits par la poursuite de la perspective (Mezzena, à paraître).

Comme le soulignent Lyet et Paturel (2012), c'est la question épistémologique qui valide et rend cohérente l'intégration de l'activité des professionnel-le-s dans le processus de recherche. Dans nos recherches, nous n'adoptons pas une conception transcendantale ou intellectualiste de la connaissance, présupposant que les connaissances préexistent à notre

expérience et la prédéterminent totalement, et impliquant de retrouver cette connaissance qui serait appliquée par les professionnel-le-s. Plus précisément, nous n'adoptons pas une définition de la connaissance qui loge celle-ci dans la ou le professionnel-le (qu'il s'agisse de sa subjectivité, de sa rationalité ou réflexivité, de ses dispositions personnelles comme la personnalité ou les valeurs) ou dans des entités qui surplomberaient l'expérience en la prédéfinissant (la Raison, les théories, la culture, ou encore la connaissance scientifique au sens classique). Nous n'optons pas pour une conception de la connaissance comme reflet d'un monde déjà donné, réalité déjà toute construite et en attente d'être observée, analysée et révélée depuis une position d'extériorité et de surplomb (d'objectivité). Les professionnel-le-s ne travaillent pas avec des situations déjà données, toutes constituées, mais font avec des forces dans des situations qui se construisent en cours d'activité. Même si leurs constructions comportent des régularités, les professionnel-le-s n'échappent pas à l'obligation de créer un savoir-faire toujours susceptible d'évoluer au fil de la mutation des problèmes. Depuis notre épistémologie pragmatiste, nos recherches portent sur des réalités (du monde) qui se construisent incessamment, depuis nos transactions avec le monde et ses objets. La connaissance participe de cette construction du monde, tout en étant construite par elle. Ainsi, la connaissance accompagne plutôt qu'elle ne fonde la construction du monde (Jonckheere, 2010; Mezzena, 2014).⁵ Et quand cette connaissance porte sur les pratiques professionnelles, elle est construite avec les professionnel-le-s.

Méthodologiquement, nous utilisons notre dispositif de recherche pour fabriquer, susciter de l'intérêt (Despret, 2009). Il ne s'agit ainsi pas, dans un souci épistémologique de rupture avec le sens commun et de purification scientifique, de tenter de réduire ou gommer une implication de la part des professionnel-le-s ou des chercheur-e-s. Mais, à l'opposé, il ne s'agit pas non plus, depuis une position uniquement politique ou idéologique, de rendre le dispositif le moins asymétrique possible en vue de soutenir une participation démocratique des professionnel-le-s à la démarche

4 Pour une présentation de notre évolution théorique au fil de nos dix années de recherches communes, cf. Mezzena & Stroumza, à paraître.

5 Ce rapport à la connaissance se retrouve également dans les travaux de chercheur-e-s de diverses disciplines, par exemple, Hennion en sociologie, Debaise et Soldhju en philosophie.

scientifique. S'il importe d'inviter les professionnel-le-s à décrire leur savoir-faire depuis ce qui les intéresse, c'est parce que c'est la condition pour qu'elles et ils puissent mettre en rapport leurs idées avec nos questions et nos observations, que celles-ci leur permettent d'emprunter les chemins d'idées qui rendent compte au mieux des réalités de leur pratique. Selon quelles suites d'idées cheminent-elles et ils pour décrire leur travail d'enquête comme investigation, recherchant certains effets et anticipant certains risques sur le territoire pratique qui est le leur? Depuis quelle recherche d'effets construisent-elles et ils leurs problèmes et guident-ils leurs activités? Quelle logique pratique d'ensemble, quel modèle d'intervention guide leur savoir-faire? L'enjeu est que nous, chercheur-e-s, puissions les suivre en pensant avec elles et eux au milieu de leurs pratiques, depuis l'environnement dans et par lequel ils construisent leurs activités, en tentant de suivre (le point de vue de) leur perspective. Le dispositif doit pouvoir favoriser ces mises en rapport d'idées avec des faits, des événements, pour leur permettre de décrire finement les variations subtiles des situations et les agencements différents qu'exige l'activité.

D'un point de vue scientifique, il s'agit donc de prendre activement en considération la manière dont les professionnel-le-s prennent activement en compte nos questions ainsi que le dispositif: non pas comment elles et ils s'y soumettent en préjugant que nous savons à quelle interprétation de la question elles et ils répondent quand elles et ils nous répondent, mais en essayant de saisir ce qui importe pour elles et eux (et à quoi elles et ils répondent quand elles et ils nous répondent). Les problèmes construits par les chercheur-e-s, ainsi que les solutions qu'elles et ils fabriquent, doivent trouver l'intérêt des professionnel-le-s (Despret & Porcher, 2007), au sens où elles et ils doivent rendre compte des difficultés et du plaisir du travail d'enquête (la dimension phénoménale, expérientielle des activités), avec le pari que c'est là où les professionnel-le-s sont intéressé-e-s que les problèmes sont les plus intéressants. Qu'elles et ils choisissent telle séquence pour une auto-confrontation, qu'elles et ils délaissent certaines de nos questions, qu'elles et ils se passionnent pour d'autres, nous renseigne sur notre objet, sur ce qui leur importe. C'est donc à nouveau notre objet qui nous impose d'être attentives aux effets de nos démarches: comment nos questions affectent-elles les professionnel-le-s, et aussi, comment sont-elles affectées par elles et eux, et à quelles nouvelles pistes de compréhension amènent-elles?

Susciter, favoriser un intérêt chez les professionnel-le-s – orienté-e-s vers une connaissance de l'activité et son développement – est ainsi une

condition pour adopter, saisir leur perspective et ainsi modéliser leur savoir-faire; mais c'est aussi une condition pour produire une connaissance avec les professionnel-le-s, pour faire connaissance avec elles et eux (Stroumza & Mezzena, 2016), au sens d'expérimenter à l'occasion du dispositif de recherche des mises en rapport d'idées nouvelles permettant d'expérimenter autrement les problèmes et leur construction, en ouvrant à de nouvelles conséquences elles-mêmes sources de nouveaux possibles. Bref, comment le dispositif de recherche fait-il exister la possibilité d'ouvrir à de nouvelles expériences?

De plus, si nos recherches produisent de la connaissance et des transformations (Durand, 2008), nous ne visons pas à produire tel ou tel effet chez les professionnel-le-s (par exemple, en termes de prise de conscience ou d'amélioration des pratiques). Le dispositif de recherche est activement orienté vers la fabrication d'intérêt pour les professionnel-le-s (et les chercheur-e-s), mais sa nature et sa forme, de même que son occurrence ou non, sont laissées totalement libres par les chercheur-e-s; nous ne cherchons pas à avoir prise là-dessus. Contrairement à d'autres démarches d'analyse du travail, nous n'intervenons pas spécifiquement dans des situations de travail jugées dégradées, ou pour régénérer un métier en panne de controverses. Nos interventions visent à construire une connaissance des activités, et c'est aux professionnel-le-s de se saisir (ou non) du dispositif de recherche pour faire (ou non) évoluer leurs pratiques. En revanche, notre démarche de recherche est non seulement suffisamment malléable, mais également à l'affût de ce qui peut intéresser les professionnel-le-s, ce qui permet au dispositif même de se transformer, de s'ajuster à et de se nourrir de ces différents intérêts (tout en ne lâchant pas notre intérêt de chercheur-e-s).

Nous allons maintenant voir concrètement, à partir du récit d'une démarche avec le service de la petite enfance de la Ville de Vernier, comment intérêts de chercheur-e-s, intérêts de formatrices et formateurs, intérêts de professionnel-le-s du champ de la petite enfance se sont mutuellement fécondés (et continuent à le faire) depuis maintenant déjà cinq années.⁶

⁶ Notre quotidien de formateur ou formatrice-chercheur-e à la HETS est ainsi traversé de plusieurs aventures qui se tissent au cours du temps et sont à la fois autonomes les unes des autres (il n'y a d'ailleurs pas toujours les mêmes personnes engagées dans le processus de recherche), et inscrites dans une visée programmatique (cf. *infra*).

Récit d'un partenariat avec le service de la petite enfance de la ville de Vernier

D'une prestation en analyse de l'activité à un projet de recherche

La demande de prestation qui nous a été adressée au départ était de visibiliser le savoir-faire à l'œuvre dans les pratiques éducatives du point de vue du travail d'intégration, depuis l'approche de l'analyse de l'activité. Cette prestation a été financée par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) du Canton de Genève. Ce financement a été obtenu par un groupe de travail interne au Service de la petite enfance (SPE) de la Ville de Vernier, dévolu à des projets en faveur de l'intégration et composé de la direction générale, de plusieurs directions de structures et d'une éducatrice de la petite enfance (qui se trouve être également enseignante vacataire en analyse de l'activité à la HETS dans des modules de formation sous notre responsabilité). C'est cette petite équipe qui nous a mandaté-e-s⁷ : si une conviction habitait ce groupe de travail sur le fait qu'une prestation de qualité était effectuée en termes d'intégration, la question se posait de savoir de quoi était fait le savoir-faire des éducatrices et éducateurs, celui-ci n'étant pas facile à saisir, à décrire, à argumenter.

La démarche a consisté à décrire finement le travail d'intégration depuis une analyse de l'activité dans trois structures.⁸ Pour les professionnel-le-s de ce terrain, le travail d'intégration peut minimalement être défini ainsi : savoir tenir compte de ce qui importe pour les personnes (professionnel-le-s, parents, enfants). Il s'est avéré non seulement être d'une certaine envergure tout en étant diffus ; il a également été souligné que ce travail d'intégration, logé dans les prises en charge quotidiennes, s'adressait à tous les enfants et à tous les parents, sans discrimination (voir Mezzena, Stroumza & Borel, 2014a et b).

Les résultats de cette première étape du mandat de prestation ont été présentés aux collaboratrices et collaborateurs administratifs et pédagogiques du SPE de la Ville de Vernier, à l'occasion de conférences qui ont été réitérées plusieurs fois afin de permettre une présentation de la démarche et de ses résultats à l'ensemble du personnel.⁹ Les trois professionnel-le-s qui ont participé à la démarche sont intervenu-e-s à nos côtés pour présenter leur motivation à participer ainsi que ce qu'elles et ils en ont retiré professionnellement. Les conférences ont été suivies de discussions avec

l'ensemble des professionnel-le-s convié-e-s et des représentant-e-s politiques de la Commune de Vernier, également présent-e-s.

Durant cette première étape d'intervention a été mesurée l'importance du travail d'intégration effectué dans le partenariat avec les familles. Les discussions autour de ce résultat dans le groupe de travail ont été marquées par la reconnaissance des directions, très émues et fières du travail accompli par les professionnel-le-s. Le constat d'un matériel très riche à analyser a également été fait, ce qui a finalement encouragé le groupe à poursuivre notre collaboration, mais cette fois avec un projet de recherche, de nouveau financé par le BIE. L'analyse s'est alors focalisée plus spécifiquement sur le travail d'intégration effectué avec les familles, afin d'apprécier ses rapports avec l'intégration des enfants et d'examiner ses effets pour l'intégration au sens large.

A ce moment-là, nous terminions une recherche consacrée à l'analyse de la réflexivité dans l'activité des éducatrices et éducateurs (Mezzena et al., 2013) et étions en passe de déposer un nouveau projet au Fonds national suisse (FNS), consacré à la formation des valeurs dans l'activité (Mezzena et al., 2016a et b). Ce projet sur le travail d'intégration dans les activités des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de Vernier a ainsi dialogué avec d'autres travaux en cours et nous a permis tant de consolider notre outillage théorique que d'affiner nos analyses en les confrontant à d'autres données empiriques. Nous avons mesuré combien cette articulation entre différents types de projets, qu'ils soient mandatés et financés par des terrains ou subventionnés par des fonds de recherche, est féconde pour porter

- 7 L'équipe était composée de Sylvie Mezzena et Kim Stroumza, de Cécile Borel, éducatrice de l'enfance à l'EVE des Libellules et déléguée à la recherche pour le SPE de la Ville de Vernier, et de Pascal Baumgartner (<http://www.ikon-productions.ch>).
- 8 Cette recherche a été rendue possible grâce à la participation des trois professionnel-le-s qui ont accepté d'être filmé-e-s: Camilla Gibbons à Eve Lignon, Martine Sabot Landwehr à l'accueil parents-enfants Bourquin et Yoram Prigent au jardin d'enfants Bourquin, que nous remercions pour leur implication. Nous en profitons pour également remercier les familles qui ont accepté que les films réalisés soient diffusés et contribuent à la valorisation du métier et à la formation professionnelle.
- 9 Jorge Dias Ferreira, psychologue scolaire et adjoint scientifique à la direction générale du DIP, a également apporté sa contribution lors de ces rencontres en amenant des apports sur la question de l'intégration.

une dynamique cohérente en termes de programme de recherche, tout en diversifiant et en enrichissant nos activités.

La recherche intéresse ces terrains, qui y voient une opportunité de visibiliser leur savoir-faire, malgré un investissement accru en termes d'heures et de budget. Cela implique en effet de mettre au budget des heures supplémentaires pour un travail de valorisation et de publication qui n'est pas présent dans les prestations. De notre côté, une telle occasion a également rencontré notre envie de publier sur des éléments de connaissance nouveaux, tout en répondant à notre obligation professionnelle, en tant que professeures, de valoriser nos travaux. De plus, de tels projets de recherche-intervention nous permettent de recueillir de nouvelles données empiriques, voire de bénéficier de nouvelles ressources pédagogiques selon les conventions négociées avec les terrains. En contrepartie, une part de nos heures sont prises sur un forfait d'heures qui nous sont allouées pour les recherches dans notre feuille de charges.

Du deuxième volet de recherche à la création d'un DVD interactif

Cette seconde étape a permis la création d'un matériel pédagogique sous forme de DVD, à destination de la formation des collaboratrices et collaborateurs de la petite enfance. Ce double DVD¹⁰ est interactif, au sens où son usage peut être décidé, orienté par l'utilisateur ou l'utilisatrice de manière différente selon ses besoins, qu'il s'agisse d'un-e formatrice ou formateur ou de participant-e-s à la formation.

L'idée de fabriquer un outil de formation multimédia à destination des professionnel-le-s a émergé en cours de route, depuis le constat d'un matériel très riche valant la peine d'être davantage exploité.¹¹ En outre, l'accueil positif de nos présentations dans les conférences a montré que c'est parce que les montages de films présentés étaient accompagnés de nos commentaires d'analyses sur les films qu'ils permettaient aux professionnel-le-s de mettre en lumière et en mots des aspects invisibles et indicibles du métier qu'elles et ils n'arrivaient pas à décrire par eux-mêmes. C'est ainsi qu'est née l'idée de produire un matériel pouvant être utilisé à visée de formation, qu'il s'agisse de perfectionnement pour de nouveaux collaborateurs et collaboratrices dont l'emploi antérieur ne les confrontait pas à la question de l'intégration, ou pour des novices nouvellement arrivé-e-s dans le métier. Si, au départ, ce matériel était uniquement destiné à un usage à l'interne pour les collaboratrices et collaborateurs du SPE de la Ville de

Vernier, par la suite, au vu de l'intérêt plus général que comportait cet outil pour le champ professionnel de la petite enfance, il a été décidé de le rendre accessible en le diffusant par vente.

Le coffret comprend deux DVD : un premier disque qui se consacre aux activités à l'œuvre dans le travail d'intégration au quotidien et présente des notions de base pour l'analyse de l'activité, notions qui ont évidemment donné une certaine orientation à ce qui a été observé et à la manière dont nous le mettons en évidence ; un deuxième disque qui est, lui, consacré à la question de l'intégration dans le secteur de la petite enfance de la Ville de Vernier, avec une volonté, d'un côté de mettre en évidence la spécificité des trois lieux avec lesquels nous avons travaillé, tout en pointant, de l'autre côté, la visée commune à ces terrains qui, en l'occurrence, concerne l'ampleur et la couleur particulière du travail d'intégration effectué en partenariat avec les parents.

La construction de ce double DVD était pour nous une première en termes techniques et nous avons dû apprendre à présenter nos analyses dans ce nouveau format. Il a fallu ainsi tester l'effet de certains films, affiner les montages pour les rendre pertinents, trouver une manière de présenter les principales notions théoriques qui ne soit pas trop rébarbative, imaginer comment inclure dans le DVD des interventions des directions présentant l'historique des institutions et le cadre politique. Tout cela s'est construit très progressivement, par tâtonnements, ajustements, mais porté par un enthousiasme communicatif, un intérêt commun pour la subtilité des pratiques et leur portée politique.

Dans cette période, en parallèle, nous avons publié un premier article, à destination du champ de la petite enfance, dans une revue professionnelle (Mezzena *et al.*, 2014a) et reçu deux sollicitations pour intervenir dans des colloques scientifiques, ce qui a représenté l'occasion pour nous de tester notre manière de modéliser le savoir-faire en présentant nos travaux dans un autre champ professionnel et de faire paraître une seconde publication (Mezzena *et al.*, 2014b). La rédaction de ces deux articles a été

- 10 Ce double DVD est intitulé *L'intégration des familles dans les structures d'accueil de la petite enfance de Vernier : analyse de l'activité*. Il est en vente au Service de la petite enfance de Vernier.
- 11 Le double DVD ne compte en effet pas moins de sept heures de films d'activités et d'autoconfrontations.

dès le départ pensée comme complémentaire aux DVD, en intégrant ceux-ci comme ressources.

Différentes utilisations du double DVD en contexte de formation

Depuis, cette recherche a connu une portée spécifique dans nos activités d'enseignement, avec un usage des résultats de la recherche et du double DVD dans différents cours de niveaux Bachelor, Master, ou dans des interventions de formation postgrade, par exemple le CAS des praticien·ne·s formatrices et formateurs. Nous l'utilisons avec les étudiant·e·s pour illustrer des notions théoriques, montrer des exemples de pratiques, ou les faire travailler à partir d'une séquence de film accompagnée de consignes pour son analyse, encore reprise avec le visionnement soit des propos de professionnel·le·s, soit des commentaires d'analyse. Nous l'utilisons également pour travailler avec nos collègues formatrices et formateurs qui interviennent dans les enseignements en analyse de l'activité.

Même si les articles sont déjà écrits et qu'il est trop tard pour les enrichir des réactions des étudiant·e·s et de nos collègues, nous nous appuyons néanmoins constamment sur leurs réactions et commentaires pour affiner la façon dont nous travaillons avec nos notions théoriques, et parfois aussi pour développer certaines analyses dans d'autres directions, ce qui permet d'approfondir encore, après coup, notre compréhension de nos données.

Ainsi, nous exploitons ce matériel aujourd'hui encore et c'est une manière pour nous aussi de compenser les nombreuses heures consacrées à cette recherche, au-delà des heures subventionnées. A ce sujet, d'ailleurs, il faut souligner qu'en contrepartie du temps que nous prenons sur nos heures payées par l'école, nous négocions avec les terrains dès le départ cette possibilité pour nous de pouvoir utiliser le matériel produit en formation; ce qui est, nous essayons de le montrer, une condition pour que nos activités puissent se féconder mutuellement.

Le coffret ne propose aucun scénario pédagogique prédéfini, mais se présente sous forme d'une structure arborescente très détaillée comportant différentes entrées avec de nombreuses ressources empiriques et théoriques. Les formatrices et formateurs peuvent ainsi le parcourir au gré de leurs intérêts pédagogiques et construire son usage depuis leurs besoins. Son usage permet ainsi également une diffusion de notre approche en analyse de l'activité auprès de formatrices et formateurs, d'étudiant·e·s et des terrains.

L'absence de scénario pédagogique inscrit dans les DVD rend, par contre, leur utilisation plus difficile par des formatrices et formateurs qui ne sont pas habitués à travailler à partir de traces d'activités, et également par les directions, lesquelles ne savent pas forcément comment l'exploiter concrètement au sein de leurs réunions d'équipe. Cette difficulté a amené l'ensemble des directions qui ont participé au projet à nous inviter à penser à une suite pour faciliter et accompagner cet outil (voir *infra*, «Ouverture pour d'autres aventures de construction d'un matériel pédagogique»).

Des interventions sur l'extérieur: Genève, Renens, Paris

Le service d'intégration de la Ville de Renens nous a sollicitées pour offrir une journée de formation à des professionnel-le-s de Renens, qui toutes et tous ont pour mission de mettre en œuvre un programme cantonal d'intégration: ludothécaires, éducatrices et éducateurs dans des foyers, éducatrices et éducateurs du jeune enfant, accueillant-e-s de jour. Travailler ensemble sur des séquences du double DVD ainsi que sur des récits de leur pratique a permis de commencer à construire une certaine interconnaissance entre des institutions fréquentées souvent par un même public, mais dont les professionnel-le-s se côtoient très peu. Cette expérience nous a également amenées à élaborer de nouveaux scénarios pédagogiques, notamment en exploitant la deuxième partie du DVD, qui à la fois souligne les différentes histoires des institutions et, en même temps, les inscrit dans un même territoire et une même politique. A la suite de cette journée, organisée en 2016, il a été décidé de reconduire cette formule pour 2017, mais en augmentant le temps de formation à un jour et demi. De plus, la demande nous a été faite par le service d'intégration de la Ville de Renens de mettre en place une formation spécifique pour les accueillant-e-s de jour.

Nous avons répondu positivement à une invitation de participation à une table ronde organisée par l'équipe de recherche de Laurent Filliettaz, de l'Université de Genève, rassemblant différent-e-s intervenant-e-s du champ de la petite enfance à Genève ainsi que plusieurs chercheur-e-s intéressé-e-s à modéliser leur pratique. En nous appuyant sur l'intervention à Renens, nous avons ainsi pu souligner l'intérêt à faire se rencontrer différents corps professionnels travaillant auprès ou avec des enfants, alimentant ainsi une intervention de Sandra Capeder, cheffe du Service de la petite enfance de la Ville de Genève, appelant le développement d'une

politique de l'enfance rassemblant plusieurs champs professionnels : éducation à la petite enfance, enseignement, animation parascolaire, ludothèque, éducation en foyer.

Nous avons également présenté ce coffret à l'école Horizon du jeune enfant à Paris, en 2016 ; nos interventions étaient principalement adressées à des étudiant-e-s en formation professionnelle initiale. Des formatrices et formateurs étaient cependant également présents dans la salle et, en 2017, lorsque nous y sommes retournées, nous avons également organisé une rencontre avec elles et eux. Cela nous a permis de tester ces DVD et notre approche dans un autre contexte politique et institutionnel (autour des enjeux français de restructuration du champ professionnel de la petite enfance), tout en retrouvant des problèmes pratiques des stagiaires, en partie similaires.

Ouverture pour d'autres aventures de construction d'un matériel pédagogique

Nous envisageons de poursuivre en proposant une offre de formation courte à destination des formatrices et formateurs qui s'appuierait sur l'usage de ces DVD, et dont les contenus seraient orientés sur une discussion au sujet des conséquences pédagogiques de leur usage, selon les modèles de professionnalité utilisés (qualification, compétence, agencement).

A la suite de cette expérience, d'autres aventures vers la construction de matériel audiovisuel ont vu le jour et sont, pour certaines, encore en cours : une plateforme web pour visibiliser le travail des modératrices et modérateurs de Noctambus et accompagner les nouvelles personnes engagées (recherche mandatée par l'Association Noctambus et financée par la Fondation Meyrinoise),¹² une plateforme web de formation pour les professionnel-le-s travaillant à la Résidence de la Rive auprès de personnes atteintes de troubles cognitifs (recherche mandatée par la Fondation Butini) et une recherche avec Action Innocence visant, là encore, la fabrication d'une plateforme, pour à la fois accompagner les nouvelles personnes engagées et la transformation des pratiques actuelles d'intervention en milieu scolaire (recherche mandatée par l'association Action Innocence).

Spécificités et conditions d'une aventure singulière

Nos projets ne bénéficient pas d'un «kit» théorique et méthodologique tout prêt à être appliqué, d'un mandat de prestation ou d'une recherche à l'autre. Si, au fil des projets, nous avons construit et stabilisé une manière de modéliser les activités, en appui sur un cadre théorique et sur une méthodologie exprimant nos présupposés épistémologiques, d'un projet à l'autre, ce socle est enrichi et repris, en un mot transformé par les nouveaux apports spécifiques. Une démarche à chaque fois singulière se construit, avec les équipes et les directions; une démarche qui prend toujours la forme d'une aventure intégrant différentes activités et différentes dynamiques.

C'est ainsi que chaque projet impose ses effets à notre outillage conceptuel et méthodologique, en l'amenant à expérimenter l'intégration de nouvelles idées et de nouvelles manières de procéder selon les contingences de chaque projet. Dans cette transformation se jouent tout à la fois de la nouveauté (via la découverte d'un nouveau champ de pratiques ou d'un nouveau terrain, d'un nouveau questionnement d'équipe ou plus largement d'institution aux prises avec son champ de pratiques) et de la continuité, depuis des idées avec lesquelles nous avons travaillé jusqu'ici et qui ont porté leurs fruits en termes de modélisation du savoir-faire (par exemple, le développement dans cette recherche des notions d'ajustement et d'ajustement à l'aide des notions de territoire et de perspective...).

Une telle aventure est rendue possible grâce à une certaine organisation dans l'équipe de recherche. Nous favorisons une logique programmatique sur plusieurs années, qui dessine des perspectives en termes de thématiques et de questionnements de recherche. Mais cette logique programmatique doit être suffisamment souple et ouverte pour, d'une part, intégrer à l'intérieur de l'équipe les intérêts d'étude des un-e-s et des autres et, d'autre part, accueillir favorablement des demandes externes qui surviennent en sus des projets déposés par l'équipe à des fonds spécialisés de subventionnement de la recherche.¹³ Cette projection à moyen, voire

¹² Plateforme accessible sous <http://noctambus.ch/association-noctambus/les-savoirs-faire-de-la-moderation/>

¹³ Les fameux fonds d'excellence, comme le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) ou l'Agence suisse pour l'encouragement de l'Innovation (Innosuisse).

long terme exige un maillage serré des un-e-s et des autres entre les projets et c'est cette participation systématique de tous et toutes, quoique à des intensités différentes d'un projet à l'autre, qui permet d'alimenter une programmation collective qui évolue de manière cohérente et continue au fil des projets. Ce fonctionnement nécessite une certaine dynamique d'équipe pour que les projets soient portés de façon alternée et ajustée aux situations du moment, faite de souplesse dans les réponses et les engagements; programmation qui est aussi transformée au fil des projets qui redessinent son orientation depuis ses apports.

Et surtout, ce qui nous permet tout à la fois de travailler dans la continuité en absorbant de la nouveauté est que chaque projet s'inscrit dans une perspective pragmatiste, qui nous amène à considérer l'activité comme étant à la fois située et induisant des savoir-faire locaux, mais aussi en prenant en considération la continuité de l'expérience et la circulation des idées et des connaissances dans le champ professionnel plus large. Considération qui nous fait accueillir les idées ou concepts depuis cette perspective.

Soulignons enfin des conditions de travail qui sont favorables à un tel fonctionnement. Tout d'abord, nous bénéficions d'un forfait d'heures dans la feuille de charge qui est laissé libre de tout engagement prédéfini, sans être attribué à des activités en début d'année et qui permet de répondre en cours d'année à des demandes qui ne sont pas prévisibles ou anticipables. Ensuite, le fait de déposer régulièrement des projets de recherche pour des demandes de financement au Fonds national de la recherche (FNS) s'avère essentiel pour garantir une certaine qualité ou solidité théorique et méthodologique et permet de dégager du temps pour cette réflexion. Pour finir, une confiance et une liberté accordées par notre institution pour les montages de projets de recherche et/ou de prestations nous permettent de bien faire correspondre nos budgets à nos intentions, et donc de sauvegarder un travail ajusté aux terrains.

Conclusion: des recherches où l'on pense avec les professionnel-le-s sans quitter notre spécificité de chercheur-e-s

Notre manière de faire de la recherche est à la fois fondamentale et orientée vers l'application, au sens où nous adoptons à la fois une position de chercheur-e classique, qui modélise et opère un travail théorique, et où nous

travaillons en partenariat avec les professionnel·le·s au plus proche de ce qui leur importe, les intéresse. Les professionnel·le·s sont donc étroitement associé·e·s à la recherche à chacune de ses étapes, non pas au sens où elles et ils sont seulement consultés pour l'analyse ou la restitution des résultats, depuis un dualisme séparant les chercheur·e·s, qui pensent et expliquent, des professionnel·le·s qui agissent; ni, non plus, au sens d'une démarche de recherche appliquée visant à opérationnaliser dans des environnements particuliers des connaissances produites en amont par des recherches fondamentales; mais bien au sens d'une démarche de recherche visant à «faire connaissance» avec les professionnel·le·s (Stroumza & Mezzena, 2016): apprendre à connaître leur milieu et la pratique qui s'y construit, et produire avec eux une connaissance au sujet de leur savoir-faire et des pratiques en travail social.

Cette façon de travailler implique, depuis nos présupposés pragmatistes, que le processus de recherche est non linéaire. Contrairement à la conception habituelle des liens entre chercheur·e·s et partenaires, l'ajustement aux situations dans le cours de la recherche est constant et n'est pas contingent. Il ne s'agit pas pour nous de produire nos résultats «dans le dos» des professionnel·le·s, puis de leur présenter nos résultats sous forme orale et écrite. Si le processus ne peut être décrit de manière linéaire, c'est parce qu'il est intégré. La survenue prolongée des chercheur·e·s sur le terrain des professionnel·le·s crée une perturbation potentiellement source de développement, au sens où elle exige des un·e·s et des autres d'enquêter pour réduire l'incertitude. La méthodologie, qui combine des traces des activités ainsi que des discours sur ces activités, ne laisse intacts ni les professionnel·le·s ni les chercheur·e·s. Mais on peut en dire autant de toutes les formes d'interaction entre elles et eux, des plus ordinaires au plus formalisées. C'est ainsi, tout au long du processus, qu'une démarche d'intéressement (Callon, 1985) se réalise, qui reconfigure la situation de recherche et produit de nouvelles données pour les chercheur·e·s.

Dans ce fonctionnement, il n'y a pas de séparation entre recherche fondamentale et recherche appliquée, c'est-à-dire de catégorisation entre types de recherche qui correspondraient à des contrats types qui prédéfiniraient le déroulement de la recherche et la forme de ses résultats. D'un projet à l'autre, nous constatons un enrichissement de notre pensée et de nos contacts avec les terrains et une continuité liée au fait que chacun des projets concrétise une aventure féconde pour la suite. Chaque projet est ainsi lié au précédent tout en ouvrant au suivant, depuis une continuité

dont le fil rouge est tissé au fil des transformations successives et mutuelles de nos « objets » et de notre « pensée ».

En prenant au sérieux les intérêts des professionnel-le-s et les spécificités de leur contexte à l'intérieur même de notre démarche scientifique, et en étant attentives à toujours être guidées par notre intérêt de recherche, ces différents ajustements ou utilisations par les terrains de l'intervention sociale ne trahissent pas tant notre démarche (ou l'instrumentalisent) qu'ils ne l'enrichissent.

En tant que chercheuses nous estimons ne pouvoir faire l'économie d'une réflexion sur la façon dont la recherche est agie dans et par le paysage actuel, d'autant plus lorsque l'entrée choisie est l'analyse des activités depuis la mouvance plus large des recherches en analyse du travail. Pour être à la hauteur de ces enjeux et répondre aussi à des demandes de supervision, nous menons une recherche financée par la HES-SO sur les effets de la nouvelle gestion publique auprès des hiérarchies (directions et cadres intermédiaires) et des éducatrices et éducateurs afin d'examiner également à quelles conditions la confiance peut permettre qu'elles et ils œuvrent ensemble à la sauvegarde du sens de leur métier.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. & Durand, M. (Dir.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Béguin, P. & Cerf, M. (2009). *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. Toulouse: Octarès.
- Callon, M. (1985). Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, numéro spécial, *La sociologie des Sciences et des Techniques*, 36, 169-208.
- Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Versailles: Quae.
- Despret, V. & Porcher, J. (2007). *Etre bête*. Arles: Actes Sud.
- Dewey, J. (1993 [1938]). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation d'adultes. *Education et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Fornel, M. de, Ogien, A. & Quéré, L. (Dir.). (2001). *L'ethnométhodologie: une sociologie radicale*. Paris: La Découverte.
- Friedrich, J., Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2014). Comment une équipe éducative d'un centre de jour genevois agit au quotidien pour éviter l'exclusion des adolescents qu'elle accueille. Dans S. Voelin, M. Eser Davolio & M. Lindenau (Dir.), *Le travail social entre résistance et innovation/Soziale Arbeit zwischen Widerstand und Innovation* (pp.267-273). Genève: Editions ies.

- Gillet, A. & Tremblay, D.-G. (2017). *Recherches partenariales et collaboratives*. Rennes/Québec: Presses Universitaires de Rennes/Presses de l'Université du Québec.
- Jonckheere, C. de (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: Editions ies.
- Kostulski, K. et al. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), 129-145.
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte*. Genève: Editions ies.
- Lyet, P. & Paturel, D. (2012). Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social: une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 30-31, 255-268.
- Mezzena, S. (2012). Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement: agencements et formation des valeurs. *Forum*, 13, 37-47.
- Mezzena, S. (2014). *Connaissance et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs* [Thèse de doctorat]. Genève: Université de Genève.
- Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire. Dans D. Paturel (Dir.), *Recherche en travail social: les recherches participatives* (pp. 220-235). Nîmes: Champ social.
- Mezzena, S. & Stroumza, K. (2012a). Des idées agissantes dans l'activité: analyses d'enquêtes dans l'activité réelle d'éducateurs spécialisés. *DIRE*, 2. Consulté le 26.04.2018 sur <http://docplayer.fr/30700072-De-la-reflexivite-du-sujet-aux-enquetes-pratiques-dans-l-activite-d-educateurs-specialises.html>
- Mezzena, S. & Stroumza, K. (2012b). Des enquêtes pratiques à la connaissance dans les accomplissements: place des éducateurs, des chercheur-e-s et des théories dans une recherche en éducation spécialisée. *Pensée plurielle*, 30, 175-189.
- Mezzena, S., Stroumza, K. & Borel, C. (2014a). Travail d'intégration à l'œuvre dans les activités des éducateurs/trices de l'enfance de la Ville de Vernier. *Revue [petite] Enfance*, 113, pp. 81-95.
- Mezzena, S., Stroumza, K. & Borel, C. (2014b). L'intégration dans les activités de la petite enfance: analyse du travail réalisé dans les institutions de la Ville de Vernier. Dans *Actes du colloque organisé par le Service Petite Enfance de la Ville de Genève*, décembre 2013 (pp. 93-103). Consulté le 21.06.18 sur http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Documents_d_actualite/Actes_du_10e_colloque_petite_enfance_L_education_l'affaire_de_tous_2013.pdf
- Mezzena, S., Stroumza, K., Seferdjeli, L. & Baumgartner, P. (2013). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs. *Activités*, 10(2), 193-206. Consulté le 21.06.18 sur journals.openedition.org/activites/pdf/799
- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris: Ellipses.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier & M. Durand (Dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ryle, G. (2005). *La notion d'esprit: pour une critique des concepts mentaux*. Paris: Payot & Rivages.

- Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2011). Partenariat de recherche en hautes écoles spécialisées Santé Travail social de Suisse occidentale: engagement des acteurs et apprentissages croisés. *SociologieS*. Consulté le 26.04.2018 sur <http://sociologies.revues.org/3622>
- Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2017). Pertinence et positionnement de l'analyse du travail comme théorie et méthode pour l'étude de la recherche partenariale. Dans A. Gillet & D.-G. Tremblay, *Recherches partenariales et collaboratives* (pp.81-100). Rennes/Québec: Presses Universitaires de Rennes/Presses de l'Université du Québec.
- Stengers, I. (1997). *Cosmopolitiques VI. La vie et l'artifice: visages de l'émergence*. Paris: La Découverte.
- Stroumza, K. & Mezzena, S. (2016). Un dispositif d'autoconfrontation pour «faire connaissance» avec les modérateurs des bus nocturnes genevois. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Ed.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Louvain-la-Neuve/Paris: De Boeck.
- Stroumza, K., Mezzena, S., Friedrich, J. & Seferdjeli, L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états: règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève: Editions ies.
- Stroumza, K., Mezzena, S., Krummenacher, L. & Reichel, N. (2017). Le savoir-faire de la modération dans les bus nocturnes genevois: quand peur et anticipation des risques riment avec convivialité. *Revue SAS*, 8. Consulté le 26.04.2018 sur <http://www.sas-revue.org/index.php/n-conception/47-n-8/varia-n8/119.le.savoir-faire-de-la-moderation-quand-peur-et-anticipation-des-risques-riment-avec-convivialite-dans-les-bus-nocturnes>
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiery, O. & Cerf, M. (2009). Penser la recherche participative comme une pratique. Une proposition de diagnostic. Dans P. Béguin & M. Cerf (Dir.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (p.44). Toulouse: Octarès.