

La recherche-action comme levier de l'innovation dans la formation en travail social

Ana Paula Levivier¹ et Catherine Tourrilhes²

Introduction

Depuis une dizaine d'années d'expérimentation de la recherche-action comme outil de formation en travail social, notre intention est de penser sa formalisation et d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les conditions requises pour faire la place à l'expérimentation et à l'innovation dans la formation des travailleurs sociaux ? Nous sommes dans un essai d'objectivation de pratiques pédagogiques singulières dans le but de proposer des espaces de problématisation, de réflexivité, des méthodes d'intervention et d'accompagnement articulant expériences des publics, pratiques sociales de terrain, formation professionnelle et recherche dans le travail social. Ce que nous ferons par trois entrées : (1) la pédagogie par la recherche-action, (2) des pratiques en lien avec les expériences des étudiants, des publics et des professionnels, (3) des conditions organisationnelles pour favoriser des systèmes d'action innovant.

Nous partons donc de notre expérience de la recherche-action comme pédagogie et de son objectif de transmission d'une posture interrogative, réflexive et critique. Quelles sont ses caractéristiques et ses conditions de mise en œuvre ?

1. Investir l'inconnu

Nous défendons l'idée qu'il y a des « postures » dans tout travail où la matière est humaine et que, par conséquent, les formations sociales devraient préparer les étudiants à faire émerger ces postures. Pour résumer ce que nous qualifions comme postures : la qualité de la présence à l'autre, l'écoute et la parole échangée, la tenue d'un esprit critique devant les situations éprouvantes et leurs contextes (social, économique, politique, familial, singulier, inter et intrapsychique), la sensibilité face aux joies et aux souffrances, le rapport aux différences, aux conflits, aux situations insolubles, aux incertitudes, aux doutes, aux critiques, aux attaques, l'aisance pour collectiviser pensées et actions, le sens éthique de la responsabilité et du partage, une attitude d'humilité et la capacité de faire appel à l'aide.

Il s'agit des postures qui naissent au cours d'un long cheminement, dans le côtoiement du réel par le vécu des situations elles-mêmes et les relations entretenues avec tous les acteurs. C'est

¹ Psychologue à l'Association des Papillons Blancs de Reims (IME l'Eoline, SSAD Mistral Gagnant, SESAD Galilée). Docteur en Psychopathologie fondamentale et psychanalyse, formatrice à l'IRTS Champagne-Ardenne et à l'IREMA, Paris, membre du comité de lecture de la revue *Le Sociographe*.

² Sociologue, responsable de formation et de recherche à l'IRTS Champagne-Ardenne, membre du laboratoire de recherche CIREL-PROFEOR Université Lille 3, du comité de rédaction de la revue *Le Sociographe* et du comité scientifique de l'Aifris.

dans un processus dynamique que les « savoirs utiles »³ à l'intervention feront leurs preuves, seront mis à contribution, interrogés, construits, rejetés, appropriés, renouvelés et transformés.

Concrètement parlant en termes pédagogiques, nous partons du vécu des étudiants dans leur parcours de formation et de vie. Ce qui veut dire : partir de leurs ancrages et de leurs capacités à investir l'inconnu pour élaborer et construire leurs postures humaines au travail. Nous souhaitons que les étudiants comprennent par eux-mêmes les faits humains et sociaux dans lesquels ils interagissent et qui traversent les situations des populations avec lesquelles ils sont appelés à travailler. Nous leur demandons :

- qu'est-ce que vous « anime » à être là ?
- est-ce que ce que vous faites prend du sens pour vous ?
- quel est le « produit »⁴ de votre travail ? Est-ce que cela a du sens pour les personnes qui interagissent ?

2. Pourquoi la recherche-action comme pédagogie ?

A l'Institut Régional du Travail Social de Champagne-Ardenne nous menons cette pédagogie à l'intérieur des Unités d'Approfondissement qui sont organisées en troisième année – en transversalité entre ASS, ES, EJE – avec les structures partenaires (Levivier et Tourrilhes, 2012). Ces Unités ne sont pas des bulles solitaires à la marge du Centre de Formation, elles ont une dynamique d'interaction avec divers espaces-temps d'échanges et de débats qui structurent une « logique invisible » d'un système d'action-formation par la recherche-action – que nous tenterons d'éclaircir dans ce qui suit.

Nous adoptons avec les étudiants une pédagogie inductive qui part de l'expérience de chacun pour aboutir à la constitution de groupes de recherche en transversalité (étudiants, formateurs, chercheurs, professionnels, publics). Ensuite, chaque groupe élabore une question commune et une problématique de recherche collective avec sa propre méthodologie d'investigation. Cela dans une programmation générale s'appuyant sur les structures partenaires et des va-et-vient avec le Centre de Formation. Il y a à la fois une permanence dans l'accompagnement à l'élaboration de la pensée collective des groupes avec appropriation d'éclairages théoriques et en même temps déplacement sur le terrain, en immersion afin de réinterroger les pratiques et les dispositifs. Les travaux des petits groupes font l'objet régulièrement de restitution en grand groupe avec les professionnels partenaires et les formateurs ce qui permet de réinterroger l'ensemble du travail de recherche.

Ci-dessous, la fiche signalétique type des Unités d'Approfondissement qui est présentée aux étudiants et aux partenaires avec lesquels nous menons ces actions de formation en alternance.

³ En écho à l'appel à communication pour le 5^{ème} Congrès de l'Aifris à propos de la place des savoirs.

⁴ « Produit » en référence à ce que Jean Oury élaborait dans son Séminaire « Le travail », dans un dialogue avec les textes de K. Marx, 1997-1998, Hôpital Saint-Anne à Paris, notes personnelles.

Unités d'Approfondissement

Thématiques : violence/médiation et exclusion/intégration

Problématique et pédagogie : Cette unité d'approfondissement se déroule dans une démarche de recherche-action où savoirs savants, savoirs professionnels et expériences des personnes en difficulté sont nécessaires pour comprendre les phénomènes d'exclusion et de violence. En lien avec des structures partenaires qui s'offrent comme terrains d'enquête et à partir des questionnements individuels des étudiants (liés aux expériences de stage et aux mémoires professionnels), des groupes de recherche se constituent autour d'une question collective qui sera confrontée aux réalités des professionnels et des publics. Dans un processus émergent de problématisation, les groupes d'investigation définiront leur objet de recherche et leur méthodologie d'enquête. Les résultats de l'enquête feront l'objet d'une analyse qui sera restituée aux structures participantes ce qui ouvre des espaces de réflexion, d'action et de publication en commun d'année en année.

Proposition d'organisation

1^{ère} semaine : Processus émergent des questionnements individuel et collectif.

Présentation de la démarche de recherche-action ; Émergence des questionnements individuels liés à l'expérience de stage, au mémoire ; Présentation des structures participant à la démarche comme terrains d'enquête ; Phénomènes d'exclusion et processus d'intégration : de quoi parle-t-on ? ; Émergence des groupes d'investigation autour de la co-construction d'une question collective : élaboration de la problématique et méthodologie de recherche ; Premiers contacts avec **les structures dans lesquelles les enquêtes seront menées.**

2^{ème} semaine : Déplacement exploratoire en petits groupes sur le terrain. Immersion dans les structures participantes qui servent chacune de référence à un groupe et qui mettent à contribution leur réseau d'acteurs pour accueillir les étudiants afin qu'ils analysent de l'intérieur les phénomènes d'exclusion et de violence et les pratiques sociales. **Co-construction d'une problématique commune et proposition de méthodologie d'enquête :** constitution d'une grille d'observation, cahier de bord, guide d'entretiens, etc.

3^{ème} semaine : Enquête et analyse.

4^{ème} semaine : Restitution des travaux d'investigation aux enquêtés et leur présentation dans le centre de formation, devoirs sur table, bilans, évaluations du processus de recherche-action et retour réflexif avec les étudiants, écriture collective.

L'équipe d'accompagnement⁵ interroge les étudiants sur leurs questionnements, doutes, plaisirs, difficultés, épreuves, chocs, ressentis, etc., dans leur formation (stages en alternance, cours, lectures). Nous nous mettons au travail un processus de « construction hybride » des postures professionnelles qui, au fur et à mesure, se donne à voir par les décisions qu'ils

⁵ L'équipe d'accompagnement se veut interdisciplinaire, interprofessionnelle, interculturelle et intergénérationnelle

prennent au contact avec le public, ainsi que par les chemins qui configurent leurs recherches-actions (filiations théoriques, outils, méthodologie d'enquête, grilles d'analyse, restitution, etc.).

Nous percevons ainsi les mouvements d'une pensée individuelle en même temps que d'une réflexion forgée dans le débat et la délibération collectives. Nous demandons aux étudiants un rendu compte personnel (leur pensée sur leur posture) et un rendu compte du travail de chaque groupe. Par ailleurs, les reprises en grand groupe permettent la lecture des mises en forme de la démarche en général, occasions d'enrichissements mutuels. Ces stratégies pédagogiques montrent les interactions de la recherche-action sur le terrain ainsi que le cheminement des étudiants à l'intérieur de la démarche elle-même.

C'est donc une pédagogie « inversée », dans un accompagnement qui permet à la fois :

- des initiations de démarches de recherche-action en sciences sociales et humaines ;
- des mises en situation d'incertitude, de prise de risques, d'acceptation des différences et d'investissement de l'inconnu ;
- des mises en commun de sens entre différents acteurs ;
- des apprentissages de la coopération, de la transversalité et du travail ensemble ;
- des efforts de décloisonnement entre les « mondes » : chercheurs, praticiens, populations, formateurs ;
- des résistances aux clivages entre Centre de Formation et terrains professionnels et à la déconnexion entre théorie et pratique pour faire l'apprentissage de leur imbrication ;
- des volontés de démocratiser la participation à la recherche ;
- des mouvements et des déplacements des corps : par exemple, sortir du Centre de Formation, sortir des espaces destinés chez les partenaires, alterner séances de travail en petits et en grand groupe, etc. Pour nous, cela fait partie du mouvement de la pensée, s'investir autrement aide à découvrir et à apprendre d'autres manières de travailler ensemble.

Cette pédagogie, qui fait un travail de déconstruction-construction, nécessite des intervenants qui ont des compétences plurielles, hybrides dans leurs appartenances identitaires, à l'aise pour se mouvoir dans des mondes différents, et qui font des ponts et des passerelles entre langages et logiques hétérogènes : celles de la formation, de l'action, de la recherche, de l'intervention en milieu ouvert et fermé, etc. Bref, des personnes qui aiment travailler avec les différences, qui ont des postures décidément résistantes aux rapports de domination, aux inégalités et qui prennent ces éléments comme « matériaux » de la formation professionnelle elle-même.

Cette façon de faire nous implique fortement et demande de compter sur des personnes qui soutiennent la démarche. Il s'agit de formateurs, de professionnels et de personnes ressources qui jouent le rôle d'intermédiaires multiples. Il y a les personnes « fil rouge » qui se repartissent selon leurs spécificités. Par exemple, notre équipe a quatre référents qui ont en commun le travail de lien et de tissage. Le particulier étant que nous ne faisons pas ces liens et tissages au même endroit ni avec les mêmes publics/partenaires. Ce qui nous permet de démultiplier les liens et les tissages dans plusieurs mondes, dans des langages hétérogènes qui représentent les différents « univers » de la démarche et de ses acteurs : formation, recherche, professionnalisation, étudiants, publics, formateurs, chercheurs, institutions, etc.

Cette pratique de la recherche-action comme pédagogie nécessite de désorganiser une organisation de formation classique afin d'instaurer d'autres manières de vivre la relation formateur-étudiant-publics-professionnels ainsi que le parcours de formation. Ce qui va se passer dans cette désorganisation, c'est d'autres formes de se placer dans le temps et dans l'espace – pensée, mouvements corporels, modalités relationnelles – dans lesquels l'incertitude, le doute, l'inconnu ne sont pas niés, mais recherchés comme éléments pédagogiques.

Ces facteurs – doute, incertitude, inconnu – sont pour nous pédagogiques parce qu'ils nous aident à cheminer ensemble avec les étudiants pour aller là où nous voulons les amener : à des positions critiques, au recul réflexif, aux questionnements personnels et groupaux, à l'écoute des publics et à la prise en compte de leur position dans leur travail. Nous savons que semer le doute et l'incertitude crée des systèmes instables, flottants, mais nous pensons que cela rejoint le concret de notre vie au travail, c'est-à-dire l'objectivité aussi bien que la subjectivité des problèmes sociaux, dans leurs complexités et leurs résonances avec les politiques publiques, les données historiques et le contexte économique.

Nous voulons ainsi être au plus près des situations matérielles et immatérielles⁶ de la vie des populations, là où les étudiants sont appelés à intervenir en tant que travailleurs sociaux. C'est une mise en situation sur le terrain dans une position d'interrogation et de découverte devant l'homme et la réalité, avec les plaisirs et les souffrances, les contradictions et les ambiguïtés qui font la vie réelle de tout le monde. Il faut bien le dire, c'est un fonctionnement toujours en mouvement, « sur le fil », avec l'émergence de positions conflictuelles, qui, à condition de ne pas les éviter, ouvrent les horizons de la pensée, de la réflexion, des positionnements éthiques, déontologiques, corporels, émotionnels, érotiques qui font partie de la vie, de la formation, des idéaux.

3. Un système innovant de recherche-action-formation

⁶ Ce qui n'est pas quantifiable ni directement visible mais qui sous-tendent les interactions, à la fois sur les plans psychanalytique et sociologique imbriqués : affects, défenses, projections, attirances, représentations, stigmatisations, évitements, agressions, violences symboliques, déterminismes, rapports de domination, idéologies, mouvements libidinaux, capacité d'échange, différence sexuelle, etc.

Tout cela se fait parce qu'il y a ce que nous appelons un « système d'action »⁷ dans le système d'organisation du Centre de Formation dont les axes les plus saillants sont : (1) la transmission d'une posture humaine au travail, (2) le vécu d'une pédagogie inductive dès la première année et (3) la transmission d'un apprentissage de la recherche. Sur les trois années de formation, ce système d'action commence dès le début et se conclut avec l'exercice pratique de la recherche-action en dernière année. Venant appuyer ces trois axes, des espaces de réflexivité – ouverts à l'ensemble des étudiants ainsi qu'aux publics, travailleurs sociaux, institutions partenaires – enrichissent le parcours de la formation. Ils préparent avant, pendant et après, à la démarche de la recherche-action par, en particulier :

- des modules de formation qui intègrent public, professionnel et chercheur et, notamment, intervention en binôme, voire trinôme ou plus⁸. L'accent est mis sur l'interdisciplinaire, l'intergénérationnel, l'interculturel, l'alternance, la mise en relief des injonctions paradoxales du travail social, la valorisation du témoignage. Ce que nous cherchons ici c'est, en particulier, la participation des publics du travail social dans la dynamique de la formation. Nous pensons qu'ils ont une place « formative » dans le parcours des étudiants de par leurs savoirs expérientiels et leurs réflexions sur les questions qui les concernent et qui traversent le travail social. Par ailleurs, la symbolique de leur présence dans le Centre de Formation est forte : qu'ils parlent au même titre que les autres intervenants affirme notre position de résistance contre les systèmes clos de formation, contre la hiérarchie des savoirs, contre la valorisation humaine selon le degré de savoirs et/ou diplômes produits, contre la division entre travail intellectuel et de terrain, contre le clivage théorie et pratique ;
- des séminaires-recherche comme espaces de regards pluriels sur une problématique, accueillant les points de vue des formateurs, des publics, des étudiants, des chercheurs qui viennent à la tribune présenter leurs témoignages, travaux, parcours... L'accent est mis sur les éclairages différenciés et le temps important, une heure, accordé aux questions des participants. Ils peuvent donner lieu à des publications ;
- des espaces de publication (Revue de Recherche en Travail Social – *Le Sociographe*, publication du Centre de Formation – *Eclairages*) et de communications (séminaires, journées d'études, colloques). L'accent est mis à la fois sur la valorisation des travaux des étudiants, de leurs communications en public, de leur passage à la position d'auteur, et aussi sur l'appropriation par les étudiants des travaux des chercheurs – ce qui demande à ceux-ci de se rendre accessibles ;
- des systèmes d'évaluations adaptées à la pédagogie inductive sur les trois années : la production d'écrits à partir de leurs observations, questionnements, avec leur recul critique et réflexif. L'objectif étant d'aboutir à une publication dans une revue professionnelle et/ou scientifique. Il nous semble important de transformer

⁷ Cf. la notion de *système d'action concret* chez Crozier et Friedberg (1992).

⁸ Public-professionnel-chercheur, public-professionnel, formateur-professionnel, formateur-chercheur, professionnel-chercheur, institutions partenaires et leurs acteurs-publics.

l'évaluation en quelque chose d'intéressant pour tous, qu'elle soit une occasion de rendre visible leur pensée critique auxquelles aspire notre pédagogie inductive⁹.

Dans notre pédagogie ces espaces sont incontournables pour favoriser la pensée et la créativité. Leur ligne de force est la démarche inductive ! Démarche qui, en partant des questionnements émergeant du terrain de la part des étudiants, s'enrichit, notamment, par cinq principaux apports : (1) le savoir des professionnels, (2) les expériences des publics, (3) les pédagogies et les savoirs des formateurs et (4) les travaux des chercheurs sur les problématiques rencontrées.

Cette pédagogie peut, éventuellement, désorganiser quelques aspects de l'organisation du Centre de Formation et des institutions partenaires associées, tout en utilisant leurs règles pour développer une hétérogénéité d'espaces déployant cette méthode que nous qualifions avec Foucart (2011) de *floue*. Des échanges entre acteurs de l'intérieur et de l'extérieur du Centre de Formation, la transversalité des métiers, des places, des fonctions, des va-et-vient entre Centre, terrain et quotidien des populations créent, en définitif, un foisonnement de relations, des déplacements imprévus, des effets inattendus, des rencontres improbables. Ce qui, comparativement à l'organisation classique, diffère de la rationalisation des programmations faites à l'avance¹⁰.

Nous ne connaissons seulement qu'après le coût véritable de cette pédagogie – en temps, en matériel, en argent, en déplacement, en intervention d'acteurs. Cela veut dire que nous comptons avec l'imprévisible et l'improbable qui arrivent dans le parcours de la formation et qui apporteront des éléments nouveaux. Ceux-ci seront rendus visibles seulement après, que ce soit en termes de publication ou de transfert de compétences. Nous développons donc une nécessité d'anticiper, avec les règles de l'organisation, ce qui n'est pas prévisible. Tout cela représente des investissements immatériels qui serviront ou non au développement d'autres actions de formation, selon les processus et les logiques d'appropriation de l'innovation par le Centre de Formation. C'est une logique des gains et des profits où les bénéfices sont de l'ordre de la socialisation, des alternatives pour mieux vivre ensemble, sans la prétention de trouver « la » solution aux problèmes de société. Avec Benasayag et Del Rey (2007) nous nous méfions des *solutions totales*, nous les concevons plutôt locales, contextualisées, même si ces expériences montrent des invariants pour le travail social en général : postures humaines, relation aux publics et aux partenaires, processus d'innovation, transversalité, décloisonnement, démocratisation, acceptation du risque et de l'incertitude, puissance d'investir l'inconnu.

4. Tensions et articulations entre le collectif recherche-action innovation et l'organisation

⁹ Ces évaluations sont également des moments pour faire un retour réflexif et critique sur notre pédagogie. Nous ne voulons pas répéter un système évaluateur purement formel pour rendre des comptes au Centre de Formation et aux financeurs.

¹⁰ Fin juin-début juillet, nous avons tous les sentiers fléchés en amont pour l'année d'après, y compris le budget prévisionnel.

Il est important de signaler que ce type de système souple (Mintzberg, 1994), en mouvement (Alter, 2002, 2001) et de ce fait instable, dépense beaucoup d'énergie et de temps pour exister. Il requiert une *implication* (Lourau, 1997) tenace tout au long du processus de la part de l'équipe d'accompagnement afin qu'il évolue au rythme du collectif, des personnalités présentes, des accords, des conflits, des compromis, des ajustements et des aménagements qui sont faits, défaits, réinterrogés, renouvelés. Cette dynamique introduit un certain désordre (Alter, 1990), le doute et même de la suspicion pour qui dévie de la logique organisationnelle. Les tensions et les articulations entre ce système souple, l'organisation du Centre de Formation et les processus émergeant de l'innovation sont nombreuses.

Les « innovateurs de l'intérieur » sont obligés d'utiliser les règles de l'organisation (Tourrilhes, 2010, 2007) pour créer d'autres modes de fonctionnement, qui deviendront ou non des nouvelles règles, il y aura institutionnalisation de l'innovation ou non. C'est le temps d'après-coup qui nous le dira, sous réserve de savoir patienter, parce que le temps d'appropriation des nouvelles pratiques pédagogiques et sociales prend des années pour que les autres acteurs de l'organisation y trouvent sens, intérêt et usage.

Sans arrêt, les innovateurs de l'intérieur et le responsable de l'équipe d'accompagnement de cette pédagogie sont confrontés aux règles de l'organisation et il faut qu'ils traduisent en permanence, qu'ils s'expliquent, informent, communiquent. Car la tendance est l'usage ancien, ce qui est connu est répété. Lorsqu'un positionnement différent émerge, c'est tout un *travail invisible* (Oury, 2011, 1992) de fourmi, au quotidien, de bouche à l'oreille, une vigilance pour le moindre détail. Les détails pratiques sont d'une extrême importance parce qu'ils impriment le cadre dans lequel la recherche-action peut se réaliser. Mais, faire bouger ces petits détails est lourd, car pour le moindre imprévu il faut décrocher les autorisations de fonctionnement, de paiement, d'assurances, de matériel, etc. Dans les organisations d'aujourd'hui nous risquons de passer plus de temps à faire ce travail d'arrière plan que de laisser l'esprit libre pour créer, inventer, penser et construire ensemble avec nos différences. C'est ce qu'il nous faut ici dénoncer, parce que notre énergie, notre envie d'investir le travail peuvent être totalement épuisées dans ces arrières plans sécuritaires et normalisants des institutions.

Dans ces processus de changement par l'innovation, nous choisissons de parler d'un « collectif recherche-action innovation » qui s'appuie à l'intérieur et à l'extérieur du Centre de Formation sur des réseaux. L'équipe d'accompagnement pédagogique est instigatrice des dynamiques multiples qui, par extension, attirent d'autres acteurs sur le champ de la recherche-action innovation. Ce qui finit par faire système d'action, faisant de la recherche-action un levier pour l'innovation pédagogique et, plus largement, pour l'innovation dans le travail social.

Conclusion

Nous introduisons une désorganisation méthodique pour amener étudiants, formateurs, chercheurs, professionnels, publics, intervenants, à se rencontrer par le fil rouge des postures

humaines au travail. Notre effort pédagogique se concentre là. Ce qui n'est pas sans risques, c'est un système ouvert à l'expérimentation et à l'inconnu, donc, à l'essai erreur. La pédagogie par la recherche-action nous semble particulièrement adaptée à des contextes complexes (Morin, 2005), incertains (Castel, 2009), en mutation (Castel et Martin, 2012), dans lesquels nous avons aussi le droit de nous tromper.

Nous travaillons à créer les conditions pour faire émerger un sens pour chacun. Cela passe par des reconnaissances réciproques, par ce qui est entendu dans le dire, par les dynamiques psychiques et corporelles des individus, des groupes et des institutions (Kaës, 2012 ; Oury, 1992 ; Tosquelles, 2003). Pour ce faire, nous avons appris à passer par la traduction des langues, des mondes, des codes sociaux, des affects, des représentations sociales, des ressentis... pour que le sens de chacun soit porteur de projets fédérateurs.

Bibliographie

Alter N. 2002, *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte

Alter N. 2001, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF

Alter N. 1990, *La gestion du désordre en entreprise*, Paris, L'Harmattan

Anadon M. et Guillemette F., 2007, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches qualitatives*, HS N°5, p. 26-37

Ardoino J., 2003, « La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne », in Mesnier P. M. et Missote P. (dir.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p. 41-49

Banasayag M. et del Rey A. 2007, *Eloge du conflit*, Paris, La Découverte

Castel R., 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu*, Paris, Seuil

Castel R. et Martin C., (dir.) 2012, *Changements et pensées du changement*, Paris

Crozier, M. et Friedberg, E., 1992, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

Dujarier M. A., 2010, *Travailleurs sociaux en recherche-action. Education, insertion, coopération*, Paris, L'Harmattan

Durand M., 2012, « L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative », *Education permanente*, N°193, p. 31-40

Dumont J.-F., 2011, « Chercheur collectif et sciences de l'éprouvé », *Pensée Plurielle*, N° 28, p. 113-122

Fedida P. 1995, *Le site de l'étranger. La situation psychanalytique*, Paris, PUF

Fedida P. 1989, « Théorie des lieux », *Psychanalyse à l'université*, N°53, p. 3-15

- Foucart J., 2011, « Réseaux fluides et pratiques sociales : vers un nouveau paradigme. Une méthodologie floue : la recherche participative », *Pensée Plurielle*, N°28, p. 11-23
- Freud S., (1921), *Psychologie des masses et analyse du moi*, Paris, PUF, 1991
- Freud S., (1915), *Passagèreté*, Paris, PUF, 1994
- Kaës R. (dir.), 2012, *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*, Paris, Dunod
- Levivier A. P. et Tourrilhes C., 2012, « La recherche-action comme cadre de formation en travail social », *Pensée Plurielle*, N° 30-31, p. 243-253
- Lourau R. 1997, *Implication. Transduction*, Paris, Economica
- Michel M., 2002, « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique*, [En ligne], 9, mis en ligne le 08/03/2005, consulté le 04/09/2012, URL : <http://leportique.revues.org/index182.html>
- Mintzberg H., 1994, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Ed des organisations
- Morin E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil
- Oury J., 2001, « Le travail invisible », in *Institutions : Le travail*, N° 29, p. 7-23
- Oury J., 1992, *L'aliénation*, Paris, Galilée
- Schön D., 1993, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques
- Tosquelles F., 2003, *De la personne au groupe. A propos des équipes de soin*, Ramonville Saint-Agne, Erès
- Tourrilhes C., 2012, « Innovation dans le champ du travail social », *Forum*, N° 137, p. 16-25
- Tourrilhes C., 2011, « La recherche-action dans le travail social : un processus émergent de problématisation dans un espace de coopération » in Noguès H., Rouzeau M. et Molina Y. (dir.), *Le travail social et ses formations, aux défis des territoires*, Paris, Presses de l'EHESP, p. 219-238
- Tourrilhes C., 2010, « Innovation dans la formation en travail social : des espaces intermédiaires de socialisation professionnelle » in Leclercq E. et Niclot D., *Former des professionnels de la formation en Europe*, Presses Universitaires de Reims
- Tourrilhes C., 2007, « Approche de l'innovation dans les organisations et dans la formation », *Le Sociographe*, Congrès et Colloques, N° 1, p. 11-19