

# Promenade dans les interstices

## d'un dispositif d'analyse des pratiques

---

Jean-Marc RODUIT<sup>1</sup>  
HES-SO, Sierre, Suisse<sup>23</sup>

*Huit étudiants sont réunis durant huit matinées dans le cadre d'une Haute école de Travail Social pour des analyses des pratiques. Chaque étudiant bénéficie d'une matinée pour développer une réflexion avec ses pairs sur une situation-problème vécue sur son lieu de stage. L'analyse des pratiques, telle qu'elle s'invente ici, respire avec le théâtre et la philosophie dans une composition à deux temps :*

- *une promenade dans la pensée du corps avec le théâtre,*
  - *une promenade dans les pensées d'auteurs-experts avec une « foire aux articles »,*
- 

*Eight students will meet at the University of Social Work during eight mornings for a course focusing on praxis related modes analysis. Each student will have at disposal one morning to reflect with his/her peers on situations/problems encountered during his/her internship. The analyze of praxis, as conceived in this context, will talk to concepts of theatre and philosophy in two stages:*

- *a journey into embodied thinking in theatre*
- *a journey into the conception of author/expert in association with a "marketplace of objects"*

Depuis Michael Balint, psychanalyste hongrois exilé à Londres et initiateur de l'analyse des pratiques dans les années 1960, les modèles se sont multipliés mais ils présentent certains invariants méthodologiques : découpage du réel, mise en évidence des relations, problématisation, élaboration d'hypothèses de compréhension et d'action, évitement de sentences normatives et formalisation de l'expérience vécue. La variété des approches est grande : de l'approche psychanalytique à celle systémique en passant par la psychosociologie, la phénoménologie, l'approche rogérienne, l'approche transdisciplinaire et celle de l'analyse de l'activité, toutes, dans une certaine mesure, sont pratiquées indifféremment, aujourd'hui, dans les différentes institutions de formation.

---

<sup>1</sup> **Adresse de l'auteur** : Jean-Marc Roduit, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), filière Travail Social, Case postale 80, Rte de la Plaine 2, 3960 Sierre. Cette expérience a fait l'objet d'un documentaire créé par Samuel Dematriz, vidéaste et scénariste sierrois. Il est accessible à l'adresse ci-dessus.

<sup>2</sup> **Mots-clés** : analyse des pratiques, théâtre, **dispositif** pédagogique, réflexivité, corps.

<sup>3</sup> L'utilisation du masculin est à entendre au sens neutre : il s'applique aux deux sexes.

L'analyse des pratiques et la pratique réflexive s'ancrent dans des traditions intellectuelles différentes : la tradition francophone pour l'analyse des pratiques et la tradition américaine pour la pratique réflexive. L'analyse des pratiques est une démarche de formation à durée limitée et intégrée à un dispositif prédéfini. La pratique réflexive est une posture, donc une composante identitaire du praticien, stable dans le temps.

L'analyse des pratiques cherche à identifier les pratiques effectives et les déterminants de l'action, repérer les dérives possibles dues à l'exercice solitaire de l'activité, autoévaluer les méthodes utilisées, questionner les certitudes et résoudre les problèmes. Les façons de faire sont multiples selon les cadres (formation initiale ou continue), le degré de volontariat et d'implication, l'étendue de l'expérience des participants, le contrat éthique et didactique en vigueur, le style d'animation, le dispositif choisi, le temps disponible et la manière de rapporter la pratique. Les dispositifs décrits dans la littérature spécialisée sont nombreux. Ils procèdent de l'entretien d'explicitation, de l'écriture clinique, de l'auto-confrontation (notamment croisée), de l'observation mutuelle, de la vidéo formation ou du récit de vie.

Cet article présente un dispositif d'analyse des pratiques expérimenté depuis peu à la Haute Ecole de Travail Social, HES-SO, Valais-Wallis, sur le site sierrois. Ce dispositif associe une expérience théâtrale et une lecture collective de textes experts. Dans la première partie nommée théâtre-image, une expérience théâtrale inspirée du théâtre d'Augusto Boal est proposée aux étudiants. Cette activité reconnaît la valeur du corps et la philosophie nietzschéenne en est le fondement. A ce propos, Georges Liebert, dans son anthologie de textes nietzschéens, rappelle un élément prééminent de la pensée du philosophe : « *J'ai toujours écrit mes œuvres avec tout mon corps et ma vie : j'ignore ce que sont des problèmes purement spirituels.* » (2000, p.30). Dans la deuxième partie nommée foire aux articles, une lecture de textes experts éclaire la pratique des étudiants.

Les étudiants, en stage, sont de retour à l'école pour une journée de formation rattachée à un module intitulé «module de formation pratique » et durant laquelle sont réalisées des analyses des pratiques. Durant leur stage, les étudiants se sont construits des savoirs pratiques en se confrontant à des expériences qui parfois se sont révélées un peu compliquées, voire douloureuses et à coup sûr questionnantes. Ces expériences sont déposées ici, dans ce module de formation qui rassemble environ quinze groupes de huit étudiants. Chaque groupe se réunit autour d'un enseignant ayant lui-même à son actif une pratique généralement conséquente dans le travail social. Tous entretiendront des rapports de réciprocité qui leur permettront d'intervenir et de donner leur point de vue sur la pratique des autres. La motivation de chacun naît d'une identification projective.

Dans l'analyse des pratiques, il faut dire clairement que l'enjeu est de former un habitus de praticien réflexif. La démarche est d'abord introspective. Elle permet ainsi de « prendre mesure de soi. » (Michel Onfray, 2011, p.50). Elle permet au mieux de

reconnaître des bouts de soi car « *nous ne pouvons nous saisir que comme un assemblage de sensations disparates.* » (Clément Rosset, 2011, p.46). La démarche est également rétrospective et prospective. Effectivement, l'étudiant examine comment il a « *bricolé* » (Claude Javeau, 2001, p.3) durant son stage et comment s'est joué l'apprentissage d'un savoir-être à travers une succession d'interactions dans une succession de situations. Deux types d'étudiants, les expérimentés et les débutants, se distinguent dans leurs attentes. Pour les étudiants plus expérimentés, une part très appréciable de ces interactions est routinière. Leurs dimensions problématiques se sont évaporées avec l'expérience. C'est le « *Mitwelt* » décrit par Alfred Schütz, un monde dans lequel l'étudiant reconnaît la « *typicalité* » (Claude Javeau, 2001, p. 27) de la situation et à laquelle s'associe un répertoire d'attitudes connues. Les étudiants débutants s'intéressent quasi de manière exclusive au « *Mitwelt* ». Les étudiants plus expérimentés s'intéressent davantage à « *l'Umwelt* », le monde des particularités dans lequel ils doivent adopter des attitudes adaptées à la singularité des situations. La procédure décrite ci-dessous tente de répondre à ces différents besoins.

## **Le théâtre-image**

Augusto Boal est un comédien et metteur en scène brésilien. Il invente une méthode théâtrale nommée théâtre-analyse. Par l'analyse des situations quotidiennes, ce théâtre éveille l'émancipation des classes populaires dans le Brésil des années 50. Le théâtre-analyse rassemble plusieurs pratiques théâtrales dont le théâtre-image, le théâtre invisible et le théâtre-forum. Ici, les étudiants questionnent leurs pratiques en exploitant uniquement le théâtre-image. Mais dans un premier temps, les étudiants sont invités à un échauffement de type théâtral.

**L'échauffement** : La pratique du théâtre-image exige de l'étudiant que d'objet il devienne sujet, que de spectateur, il devienne acteur, que de témoin, il devienne agent de changement. Pour cela, il faut qu'il fasse connaissance avec ce que les corps expriment du statut social, de la fonction professionnelle et d'un certain rapport au monde. « *Il faut que chacun sente l'aliénation musculaire que le travail impose à son corps.* » (Augusto Boal, 1996, p.20). Prendre en considération le corps, c'est aussi rendre son corps expressif : l'étudiant devra apprendre à jouer des personnages, son corps deviendra langage. Les exercices proposés stimulent le « *sentir tout ce qu'on touche, écouter tout ce qu'on entend et voir tout ce qu'on regarde.* » (Augusto Boal, 2004, p.306).

Nietzsche pensait déjà que la pensée émerge d'une sorte de processus procédant de l'inconscient incarnant le corps. Toutes les productions intellectuelles relèvent ainsi de cet inconscient incarné. Il affirme alors que la lecture du monde diffère d'un individu à l'autre parce que les corps sont différents. L'analyse des pratiques, ici, s'appuie sur le postulat nietzschéen suivant : le corps pense et la vérité est à chercher dans le corps.

Après l'échauffement, le théâtre-image débute. Il procède en sept étapes. Mais il faut d'abord distribuer les rôles :

- le protagoniste est l'étudiant qui expose sa situation-problème et la sculpte,
- les sculptés sont les pairs à disposition du protagoniste pour composer la sculpture,
- les observateurs sont les pairs du protagoniste en situation d'observation.

1. **La sculpture** : En silence, le protagoniste expose sa situation-problème en sculptant les corps de ses pairs et en les disposant dans l'espace. Les sculptés représentent les personnes significatives de la situation. L'attitude de chaque corps et la disposition de l'ensemble révèlent les représentations, les ressentis et les intentions du protagoniste. Ensemble, les corps immobiles expriment des vécus intérieurs, des intersubjectivités et un système. Les corps sont sculptés jusque dans les plus infimes détails. Chaque partie du corps fait l'objet d'une signification et suscite une émotion. L'image finale peut être une image réaliste, symbolique ou surréaliste.

Les observateurs ne doivent rien manquer du tableau qui se crée sous leurs yeux. Ils observent, mais ils observent quoi ? Les voilà souvent démunis dans cette tâche d'observateur. Ils savent qu'ils devront s'exprimer tôt ou tard sur ce qu'ils ont vu. Certains s'inquiètent à l'idée de ne pas avoir quelque chose d'intelligent à dire. Hector Obalk, historien et critique d'art français oriente notre regard de manière très pertinente. Il dit : « *ce que je regarde avant tout, c'est la sensualité d'un corps, la frappante singularité d'un visage, l'originalité de l'espace figuré, l'évocation du mouvement par-delà la fixité de l'image, l'évocation du temps par-delà celle du mouvement, la capacité narrative d'un tableau dont on ignore le récit.* » (2011, p.6). Autrement dit, devant l'image sculptée, il faut se poser des questions relatives au temps qui passe, à l'espace occupé, au mouvement suggéré et à l'histoire racontée. D'autres questions importent : quelles sont les émotions qui circulent, quels affects imprègnent chaque personnage, quelles qualités ont ces liens tissés, quels sont les rapports de pouvoir en jeu. De plus, les attitudes et les gestes ont des significations qu'il faut reconnaître : une main cherche l'équilibre, des yeux traduisent l'agitation, un port de tête implore ou méprise, une allure dit quelque chose de la féminité, un pied de la délicatesse.

2. **La première analyse** : Face à la sculpture, dans un tour de table, les observateurs expriment leurs ressentis, leurs impressions et leurs opinions sur ce qu'ils voient. Puis, les sculptés s'expriment sur ce qu'ils ont vécu de l'intérieur. Un débat très contenu dans sa durée peut s'instaurer. Enfin, le protagoniste s'exprime sur ce qu'il a ressenti, observé et découvert dans ce premier temps de l'exercice. Dans cette position, le protagoniste a tendance à valoriser les similitudes entre les propos de ses pairs et ses propres représentations de la situation-problème. Il faut l'encourager à valoriser les différences, les oppositions, les écarts et les

dissemblances. Bref, il faut mettre en exergue des éléments de découverte qui l’emmènent vers une autre lecture de la situation.

Les affects, dans la situation des analyses des pratiques, apparaissent à plusieurs endroits : d’abord ils sont constitutifs de la sculpture qui se donne à voir. Ensuite, ils se réactivent chez le protagoniste pendant le temps de création et lors de son achèvement. Enfin, ils naissent dans le regard des observateurs et se transforment durant tout le temps de la création. Très souvent, les étudiants cherchent à effacer au plus vite les affects parce qu’ils leur semblent suspects. Parce que parfois ils déconcertent et assiègent l’esprit en le paralysant, ils ne sont pas les bienvenus. Et pourtant, « *les émotions soutiennent des pensées appréciatrices ou évaluatrices qui portent un jugement sur certains faits et phénomènes.* » (Martha Nussbaum, 2011, p.61). C’est bien pour cela qu’au lieu de les réprimer, il faut les accueillir et en faire des objets d’analyse.

3. **La description orale** : Le protagoniste raconte au groupe de pairs la situation qu’il a mise en image. Il a trois minutes pour le faire. Dans sa narration, le protagoniste doit décrire le contexte, l’endroit où a lieu la scène, l’action qui aboutit à une crise (à entendre au sens large), et enfin la crise jusqu’à son dénouement.

En réalité, que se passe-t-il dans cet exercice ? Le protagoniste puise dans son stock de connaissances les éléments significatifs pour circonscrire la situation déterminée. Afin de résoudre le problème, il porte l’essentiel de ses intérêts sur un objet pris pour thème de son raisonnement tandis que d’autres intérêts sont refoulés, déniés, ignorés ou considérés comme secondaires. Généralement, l’objectif prioritaire de l’étudiant est de faire de l’horizon de son existence professionnelle, un champ d’assurances et de certitudes. Par l’analyse des pratiques, il espère inventer un agir pour surmonter ce qui, dans cet horizon, devient douteux, voire douloureux. Par la multiplication des thèmes de raisonnement, s’amorce alors dans ce processus une mise à l’épreuve des données de la situation. C’est « *la conversation réflexive avec la situation.* » (Donald Schön, 1994).

4. **Le monologue intérieur** : Suite à la narration du protagoniste, les sculptés reprennent leur position et pendant cinq minutes expriment à voix haute, sans s’arrêter, leur monologue intérieur. Il est interdit de bouger pendant cet exercice. Il est demandé de penser à voix haute. Chaque personnage est censé ne pas écouter ce que les autres disent. De cette façon, chacun commence à approfondir le monologue intérieur de son personnage, à enraciner en soi le personnage dans sa propre personne, à faire ressortir de soi toutes les pensées qui peuvent appartenir au personnage.

5. **Le dialogue** : Dans la sculpture toujours figée, les sculptés doivent parler maintenant les uns avec les autres pendant cinq minutes encore. Le monologue intérieur fait place au dialogue. Ils parlent les uns avec les autres mais ne bougent pas. Il existe, ici, un certain décalage entre ce que chacun dit et sa position physique pendant qu’il le dit.

6. **Le mouvement** : Maintenant, sans parler, chaque sculpté met en action concrète tout ce qu’il a pensé et tout ce qu’il a dit. Les mouvements sont faits au ralenti pour permettre à chacun de se repérer à tous les instants, pour réfléchir, pour

changer d'avis, pour hésiter, pour douter et pour se décider entre plusieurs choix possibles.

Dans cette étape, la mise en mouvement des corps nous renvoie à un concept central chez Spinoza : le corps est une volonté de puissance, une espèce de force, d'énergie qui conduit l'individu à la jouissance d'exister, à la force d'être, à l'expansion permanente et perpétuelle de soi. La volonté de puissance est dans le corps et il est extraordinaire d'observer, dans quelle mesure, cette volonté de puissance peut s'exprimer.

7. **La deuxième analyse** : Suite à cet exercice très physique, tous les étudiants s'asseyent pour échanger. Un tour de table, sur le même modèle que la première analyse, est effectué. Sur le tableau blanc, on pose quelques mots-clés, des signifiants qui pourront contribuer à une mise en conscience de soi et plus particulièrement à une reconnaissance de ses attitudes conatives, cognitives et émotionnelles.

Après ce travail utilisant le théâtre, c'est à la science qu'il faut s'intéresser.

## **La foire aux articles:**

La foire aux articles propose trois découpages : la lecture des articles, un échange en groupe et la pose d'un objectif de travail. Les étudiants sont invités à lire des textes experts provenant de différentes disciplines. *La théorie est conçue comme fécondant l'action, car elle n'est pas pensée comme savoir figé dans les livres et acquis une fois pour toutes, mais comme partie vivante, en constante évolution parce que liée au vécu des sujets dans l'action.* » (Danielle Zay, 2001, p. 12).

1. **La lecture des textes** : Quelques jours avant la journée de formation, en lien avec la situation-problème, le protagoniste donne cinq mots-clés au professeur qui lui permettront de trouver quinze articles qui feront sens. Dans cette étape, les étudiants choisissent et lisent un de ces articles dans un esprit de loyauté pour le protagoniste car c'est pour lui que tout le monde s'affaire. Ces articles délivrent des concepts propres aux sciences humaines. Ils ne cherchent pas à indiquer ce qu'il faut faire mais peuvent éclairer des situations complexes. Les étudiants sont invités à se nourrir de ces contenus sans certitude d'une immédiate utilité.

Cette étape est scénarisée : les textes sont jetés à terre comme on sème les graines dans le champ. Généralement, ce sont les textes qui dominent et qui oppressent les étudiants du haut de leur scientificité. Avec ce geste symbolique, le rapport entretenu avec le texte est renversé. Les étudiants, tels de vrais consommateurs, les choisissent en fonction du titre, de l'épaisseur du document ou d'un style d'écriture. Si le texte déplaît, il est écarté. La lecture est réalisée dans un temps court, comme dans une sorte d'urgence. Ici, l'activité de penser se donne également comme objet de réflexion.

Le désir de penser ne suffit pas à éviter les écueils d'un certain type de pensée : si l'activité de penser se résume à vouloir uniquement résoudre des problèmes, elle se confine et se rétracte dans l'horizon de la rationalité. Par conséquent, dans cette étape de la foire aux articles, il est fait l'apologie des trois grandes qualités de la pensée : l'égarement, la divagation et la digression. En quelque sorte, c'est du côté de la déraison qu'il faut d'emblée s'orienter puis, lorsque la nécessité se fait ressentir, revenir à une pensée rationnelle, histoire de mettre en peu d'ordre dans l'espace chaotique qui vient de se créer et sans hésiter repartir à nouveau vers un espace sans finalité. Apprendre, c'est se mettre en mouvement et il n'est pas nécessaire de se mettre en mouvement vers quelque chose. Seul le mouvement s'impose. Parce que les étudiants sont peu habitués à la philosophie d'une pensée sans finalité, l'activité devient rapidement vertigineuse. A ce sujet, Heidegger nous dit que penser, ce n'est pas résoudre un exercice, mais courir le risque d'une aventure. Le grand enjeu pédagogique se situe ici.

2. **L'échange en groupe** : Après trente minutes de lecture, les étudiants s'installent à nouveau en cercle et échangent sur les différentes lectures tout en tissant des liens avec la situation-problème du protagoniste. A travers ce partage, les propos des étudiants oscillent entre deux pôles : d'une part, un discours très distant, voire généraliste, donc peu pragmatique et d'autre part, un discours technique, une proposition concrète. Sur le tableau blanc, des mots-clés sont écrits. Ils témoignent de la complexité de la construction du problème. Ils sont la substance de nouvelles hypothèses de compréhension ou d'action.

La confrontation aux discours scientifiques bouscule les représentations des étudiants. La science devient socle de référence pour un agencement des composantes constitutives d'un nouveau cadre conceptuel. Cependant, rien ne se donne comme une évidence car le processus se « *fonde sur des jeux interactifs suscitant les résistances culturelles et émotionnelles que chacun oppose à la modification conceptuelle.* » (Danielle Zay, 2001, p. 12.). Ce qui se joue ici, dans l'analyse des pratiques, s'apparente à un déplacement identitaire exigeant du temps. Effectivement, les conflits sociocognitifs se résolvent généralement bien après la fin du module. Il est effectivement difficile de se rendre compte d'un déplacement identitaire durant le temps du module car la transformation est silencieuse.

## **Conclusion**

De manière générale, dans toutes les approches d'analyses des pratiques, tout commence par le récit. Dans un premier temps, le protagoniste évoque une situation professionnelle qui l'a mise en difficulté. Dans un deuxième temps, les autres participants formulent des questions pour aider à la compréhension. Le récit s'enrichit ainsi progressivement et de nouveaux liens s'établissent entre les composantes de la situation permettant alors de développer une nouvelle construction du réel en question. La démarche, telle qu'elle est proposée ici, offre

plusieurs points d'écart avec le dénominateur communs de toutes les analyses des pratiques.

Tout d'abord, elle ne donne pas la même place au récit. Le protagoniste, forcé de penser en image et « en corps », interdit de mots durant une grande partie du processus, introduit la théâtralité dans sa démarche réflexive et par conséquent y additionne une « épaisseur de signes et de sensations » (Roland Barthes, 1981, p. 258). Eviter que le protagoniste se perde dans une argumentation trop contrôlée, filtrée ou censurée est la qualité première de ce dispositif. Les gestes, les tons, les distances, les accessoires renforcent l'épaisseur sémantique de la situation exposée et donnent à penser dans un « ailleurs » très fécond. Cette « polyphonie informationnelle » (Roland Barthes, 1981, p. 258) a l'avantage de surprendre les étudiants et de les emmener là où ils vont trop rarement. Cependant, le théâtre-image, c'est le théâtre sans le texte et par là le dispositif présente une double difficulté. D'abord, le théâtre en soi déroute une partie des étudiants qui trouvent ce langage trop abstrait, voire trop abstrus et qui comprennent mal les liens que tissent la représentation théâtrale avec ce qu'ils considèrent comme la vraie vie. Certains sont non seulement en difficulté à s'accorder avec le langage théâtral, mais ils sont aussi persuadés que ce langage et le langage du corps sont moins fidèles au réel que l'oralité.

Un autre point d'écart avec des dispositifs plus classiques réside dans le fait que le spectaculaire est généreusement invité. En effet, théâtraliser une situation-problème, c'est proposer des images qui tiennent la cognition en éveil en occasionnant constamment de l'étonnement et en offrant à la pensée un vrai dépaysement. De plus, le théâtre souligne le potentiel dramatique de la situation-problème, accentue les traits de la problématique et lui donne une visibilité unique.

En interrogeant la pensée dans ce qu'habituellement elle n'interroge pas, la foire aux articles ouvre un autre point d'écart. En effet, elle offre un point d'extériorité qui oblige à la distanciation d'un savoir autoréférencé. Dans l'instant présent du processus, les « experts du monde » viennent dans le groupe pour remettre en question ce qui est véhiculé comme allant de soi et pour malmener tous les partis pris enfouis et implicites à partir desquels la raison s'est constituée. L'analyse gagne en pertinence parce que le groupe invite un « dehors » et s'y adosse pour déconstruire l'évidence et réinventer un monde.

Le fait que le dispositif ne se soucie guère d'une finalité constitue le dernier point d'écart. Il suscite d'ailleurs la controverse dans les milieux concernés. Généralement, au terme d'une analyse des pratiques, la pose d'un objectif apparaît comme une évidence ; elle est considérée comme un incontournable. Ici, il est refusé que l'objectif capte toute l'attention. Le dispositif se positionne à l'écart de cette pensée (très européenne) de la finalité refusant de faire du travailleur social un individu déconnecté du temps présent, obsédé par l'objectif qu'il doit poser pour lui ou pour l'autre. Cette quête éperdue d'un avenir meilleur ou d'un bonheur promis semble

d'ailleurs piéger toute une génération de travailleurs sociaux assujettis à cette obsession du contrat dans lequel dominant les objectifs à poursuivre. Et pourtant, nul n'est dupe : si un but est atteint, cela n'assure en rien l'accès à l'expérience du bonheur. Alors que faire ? Peut-être qu'une visite chez Spinoza pourrait enseigner un rapport au monde plus prometteur. Spinoza propose une alternative au bonheur espéré ou au bonheur manqué. C'est le plaisir et la joie qu'il nous propose. En effet, il nous dit qu'il y a plaisir et joie toutes les fois où nous désirons ce que nous avons, ce qui est et ce que nous faisons. Pour le travailleur social, il y a lieu de remettre en tension une pensée de la finalité et la philosophie de la joie. Non ?

L'analyse des pratiques, par la mise en œuvre de ce dispositif, cherche à déployer le champ du pensable. Elle s'assume ici comme un voyage sans boussole et une conversation avec soi et quelques autres dans sa double configuration : une promenade dans la pensée du corps avec le théâtre-image et une promenade dans les pensées d'auteurs-experts avec la foire aux articles.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barthes R. (1981) *Littérature et signification, Essais critiques*, Editions du seuil

Boal A. (1996), *Théâtre de l'opprimé*, Paris : La découverte

Boal A. (2004), *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris : La Découverte

Javeau C. (2001), *Le bricolage du social*, Presses universitaires de France

Liébert G. (2000), *Nietzsche Mauvaises pensées choisies*, Gallimard

Obalk H. (2011), *Aimer voir*, Paris : Hazan

Schön D.A. (1994), *Le praticien réflexif*, Edition Logique, Montréal

### Périodiques

Nussbaum M. (2011), « Réprimer nos émotions ne sert à rien », Philosophie magazine, n° 53

Onfray M. (2011), « Se connaître soi-même », Philosophie magazine, n° 55

Rosset C. (2011), « Se connaître soi-même », Philosophie magazine, n° 55

### Revue

Zay D. (2/2001), *Penser le jeu interactif entre réflexion-pratique-partenariat*, Carrefours de l'éducation (no 12)