

Accompagner la réflexivité, une construction de l'expérience

Laurent Trognon, AgroParisTech, UMR Metafort, Clermont-Ferrand

Trognon L., 2013, Accompagner la réflexivité, une construction de l'expérience. *Education Permanente*, n°196. pp.65-74.

Introduction

Le mot expérience est de ceux du langage courant qui sont à la fois explicites et subtils par les acceptions qu'il comprend. Épreuve, connaissance, enseignement, dispositif, etc., ces facettes auxquelles il renvoie trouvent pleinement sens en situation professionnelle. Cependant, si une situation, une épreuve, peut constituer une expérience, celle-ci relève d'une réalité de second ordre (Watzlawick, 1980), en tant que résultat d'opinions et de jugements que lui porte l'individu qui la vit.

L'expérience, apparaissant ainsi comme une construction, s'inscrit dès lors dans un processus de changement. Telle la deuxième face d'une même pièce, la notion de réflexivité se définit comme « *la capacité pour un sujet de se retourner vers sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences* » (Ansart, 1999). Elle « *s'appuie sur un rapport à soi fondé sur l'introspection, sur l'explicitation existentielle de l'implicite dans l'action de l'acteur* » (Couturier, 2000) ; « *la réflexion-en-cours-et-sur-l'action* » (Schön, 1994).

Considérant que la réflexivité fait advenir le caractère expérientiel de l'expérience, et qu'elle peut être accompagnée, nos travaux de recherche nous ont amenés à expérimenter l'intégration explicite d'une formation à la réflexivité dans notre dispositif pédagogique. Ce texte résume le cadre de notre recherche et le dispositif mis en place, puis présente une étude de cas et ses principaux enseignements.

1. Du projet à l'expérimentation : cap sur la réflexivité

Aidez-nous à identifier de nouvelles compétences !

Cet article est issu du projet de recherche IngéTerr¹ (2007-2011), dont la question directrice était « *Comment accompagner les acteurs des territoires dans la conception, la réalisation et l'évaluation de leurs projets de territoire ?* ». L'ampleur et la profondeur des mutations de l'environnement professionnel et le caractère « flou » des métiers des acteurs du développement territorial (Jeannot, 2005) justifiaient en effet que l'on s'intéresse aux compétences de ces acteurs.

La mise en lumière de ce qu'il convient de nommer réflexivité, l'importance de celle-ci dans la palette des compétences de ces acteurs, et le besoin de formation associé en sont des résultats majeurs (Trognon *et al.*, 2012). Cet article poursuit la diffusion de ces résultats en discutant la notion de réflexivité, les modalités de son accompagnement, et en suggérant que la capacité d'accompagner la réflexivité est sans doute aussi une compétence des acteurs de l'ingénierie territoriale.

¹ Cette communication est issue du projet de recherche IngeTerr dans le cadre du « programme de recherche Pour et Sur le Développement Régional Auvergne 2007-2011, financé par l'INRA, l'IRSTEA et le Conseil Régional d'Auvergne ». <https://psdr-auvergne.cemagref.fr/9-projets/ingeterr>

Nommer une compétence socle : la réflexivité

La réflexivité, que Patenaude (1998 : 99) voyait déjà en 1998 comme « *l'une des principales caractéristiques des modèles professionnels contemporains* », s'avère peu connue avant 2008 sous ce terme dans le domaine de l'aménagement du territoire et du développement local. L'Union Nationale des Agents de Développement Local (2005) identifie dans son référentiel de compétences une « *capacité à apprendre en continu, à faire évoluer ses pratiques* », mais sans précision ni conceptualisation. En 2008, peu explicitée et référencée, elle est « *entendue comme une capacité à analyser ses pratiques professionnelles* » et associée à l'idée d'innovation (OMM) ou/et à « *l'acquisition de compétences cœur de métier, par l'expérience, en dehors de la formation* » (Auricoste et al.).

Nos premières approches la cernaient comme « *capacité pour un sujet de se retourner vers sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences* » (Dictionnaire de Sociologie, Robert Seuil, Paris 1999) ; comme réflexion *dans* et *sur* l'action, pendant ou/et après celle-ci. Son terrain de prédilection est hors de l'école ; « *pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle* » (Schön, 1994). La pratique réflexive suppose une prise de recul, une analyse du contexte, des décisions prises et du déroulé des réalisations, une volonté de progrès, et une certaine capacité de conceptualisation. Autrement dit, cette compétence permet au professionnel de poursuivre sa formation hors des cadres habituels de « l'école ».

Nous cernons sa parenté avec la praxéologie (Lhotellier et Saint-Arnaud, 1994) et notons avec intérêt l'analyse critique de leurs relations proposée par Couturier (2000 :141), qui précise que le « *sens commun de réflexivité s'appuie sur un rapport à soi fondé sur l'introspection, sur l'explicitation existentielle de l'implicite dans l'action de l'acteur. [...et que pour Saint-Arnaud] la capacité réflexive est non seulement le moteur d'une révolution praxéologique mais constitue également l'avant-garde de la professionnalité portée par une frange éclairée (de 1 % à 5 %) des praticiens et praticiennes capables de rendre explicite et modélisable leur action[...].* »

Accompagner la réflexivité : quel dispositif ?

Considérant nos pratiques pédagogiques antérieures et les travaux de didactique (notamment Paquay *et al.*, 1998, Perrenoud, 2001, Pastré *et al.*, 2006, Boutinet *et al.*, 2007), nous avons postulé que l'analyse réflexive peut être accompagnée, y compris dans des dispositifs d'enseignement. Mieux, que la réflexivité est une compétence dont l'acquisition peut être inscrite dans des objectifs de formation.

Le certificat d'étude approfondie (CEA) en « diagnostic et conduite de projet de territoire », proposé par un établissement d'enseignement supérieur et de recherche agronomique a servi de formation test depuis 2010. Destinée à des adultes, de niveau bac +3 à bac +5, en activité dans des services publics ou des organisations privées, cette formation de quatre semaines est réalisée en alternance avec l'activité professionnelle des apprenants sur une période de quatre mois. Le public et le format visés se prêtaient bien au test d'intégration d'un tel objectif pédagogique.

Bien que pluridisciplinaire notre équipe enseignante ne compte pas de spécialiste des sciences de l'éducation. C'est donc en tant que praticiens réflexifs que nous sommes investis. Après trois sessions, la satisfaction des apprenants, reconnaissant et l'originalité et l'intérêt de cette offre pédagogique, nous a incités à partager nos observations. Et ce, d'autant que l'accompagnement à la réflexivité s'avère

constituer une facette d'une mission d'animation de développement territorial (Cf. la technique d'animation utilisant l'effet miroir présentée par Darré, 1978 :20 à 23).

L'introduction explicite d'un objectif de développement de la capacité réflexivité des apprenants dans notre dispositif pédagogique² a eu deux grands impacts. Le premier a été de réexaminer nos pratiques, les fondements de celles-ci et leurs articulations dans cette perspective et sous cette terminologie. Le second impact a été de concevoir une évaluation de l'acquisition par les apprenants d'un regard réflexif. D'une part, cela s'est traduit par l'ajout à l'examen final (d'évaluation des acquis de la formation) d'une partie « réflexivité ». Le stagiaire y présente à l'oral pendant 10' sa prise de recul sur la manière dont la formation a pu influencer ses pratiques, la vision de sa posture, etc. D'autre part, le tutorat individuel a dû s'enrichir afin de préparer les apprenants à cet examen. Ce suivi n'était plus seulement l'occasion de faire le point, en cours de route, sur les connaissances acquises durant la formation et les besoins éventuels en documentation ou ressources complémentaires, tout en rassurant parfois l'apprenant sur sa dynamique. Il devenait un temps d'échanges plus dense où le stress s'exprimait davantage ; pression au travail, intensité de la formation, lourdeur de l'alternance, et puis il y avait cet exercice réflexif, dont certains disaient ne rien comprendre, et sa soutenance orale lors de l'examen final, dont personne, pas même les enseignants la première année, n'avait la moindre expérience.

Analyse des pratiques ou des représentations ?

Cela nous a également amené à distinguer deux types d'accompagnement : l'un, plus objectif, centré sur la pratique ; l'autre, plus subjectif, centré sur la personne et ses représentations.

Le premier type est celui que nous pratiquons déjà. Accompagner l'acquisition du « Savoir analyser sa pratique professionnelle » s'intéresse à l'analyse des pratiques de l'apprenant et à l'analyse que celui-ci fait des situations qu'il rencontre. Le formateur critique d'une manière constructive, apporte des solutions techniques, oriente l'action, conseille, etc. Praticien ou chercheur connaissant la pratique professionnelle étudiée (Altet, 1998), il est dans une posture de savoir assumée. L'effet miroir existe. Il a une propension normative et performative, et est dirigé par l'enseignant. Cette approche fait l'objet de nombreux travaux de didactique professionnelle, où l'on peut notamment puiser des méthodes rigoureuses (Loizon, 2010)

Cependant, face à la variété et à la complexité des métiers, des missions et des espaces professionnels occupés par nos apprenants, notre expertise dans leurs domaines professionnels était bien modeste. L'accompagnement offert s'est structuré en une maïeutique où l'écoute de l'apprenant a pris une importance croissante, conduisant à une inversion des postures et des perspectives. Le savoir y est relatif et l'apprenant en détient une part essentielle que le formateur reflète sans critiques (pédagogie plus inductive). Au fur et à mesure de la discussion, le fil se construit à l'interface de l'objet de l'entretien (la préparation de l'examen), de la manière dont l'apprenant l'aborde, et des effets produits par une écoute active. Celle-ci permet à l'apprenant d'entendre ce qu'il dit (d'être parlé), d'approfondir l'analyse de ses pratiques, et de découvrir des alternatives, y compris dans son appréhension de la réalité.

² Composé de cours, impliquant des intervenants professionnels extérieurs, des enquêtes de terrain, des animations de dispositifs participatifs, des restitutions orales et publiques des travaux de terrain, de débriefings sur retour d'expérience après des terrains.

Ce deuxième type d'approche se structure dans un cadre théorique d'inspiration pragmatiste (notamment Dewey, 2004)³, qui se nourrit de l'approche centrée sur la personne de Rogers (1968, 1970), des travaux de l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1980, notamment) et des apports de la psychanalyse (Lacan, 1973, Amselek, 2010). Au-delà des critiques théoriques que ces auteurs s'adressent et de préconisations comportementalistes qui ne favorisent guère la réflexivité⁴, ils partagent un point commun : l'accompagnement du changement. Et ce changement est aussi, si ce n'est d'abord, dans le regard sur le « réel ». Watzlawick (1980) distingue ainsi une réalité du premier ordre qui « *existe objectivement, hors de nous, de façon indépendante* » et une réalité du deuxième ordre qui est « *le résultat de nos "opinions" et de notre jugement et constitue donc notre image de la première* »⁵.

2. Expérimenter l'accompagnement : retour réflexif

Aline, Marie et Jérôme. Trois changements de regard

Cette année, nous⁶ avons accompagné à la réflexivité trois apprenants. Des adultes d'une quarantaine d'années, fonctionnaires ou en CDI depuis au moins une quinzaine d'années en situation de cadres intermédiaires. Un ingénieur et deux professionnels qui ont connu une succession de promotions internes. Comme les autres apprenants du groupe, leur motivation à la formation s'exprime principalement par une demande d'outils et de méthodes relatives à la conduite de projet et au diagnostic territorial. Mais dans le fond, les mutations de leur environnement professionnel réinterrogent leurs capacités, postures professionnelles, etc. Le besoin de prise de recul est profond et affleure régulièrement dans leurs conversations.

Chacun des trois aura connu au cours de la formation un changement majeur dans ses représentations de la réalité. Pour Aline, les Parcs Naturels Régionaux (PNR), d'ennemi, deviennent des partenaires aux prérogatives respectées. Marie se perçoit maintenant comme directrice adjointe. La secrétaire qu'elle fut ne l'encombre plus. Elle ne se sent plus « *arriver comme un cheveu sur la soupe* » dans les réunions professionnelles, elle s'y sent et sait attendue, « *même sans que les participants ne le sachent eux-mêmes* ». Jérôme, l'ingénieur, a découvert à l'occasion d'un exercice de terrain auquel il participait comme apprenant, ce que pouvaient penser les homologues des partenaires de son institution, des agents comme lui, et de leurs pratiques. « *Ca m'a fait beaucoup de mal* ».

Quand le changement du regard précède celui du terrain

Lors de notre premier entretien de tutorat, Aline, dans un quasi monologue, argumente « *les PNR c'est l'ennemi !* ». Je ne peux réprimer une pensée : « *là, il y a du boulot...* ». Mais je me contente d'un « *Ennemi ?* », l'amenant progressivement à préciser, notamment, qui ou quoi se cache derrière cet étiquetage (un individu ou une organisation), le comportement de ces gens, sa propre attitude dans ses relations avec eux. Tantôt reformulant, que tout cela semblait bien lui peser, que « *ça ne devait pas être*

3 Pour qui penser est un raisonnement « *un saut, qui nous fait passer d'une chose connue à une autre que nous adoptons sous caution* » (Dewey, 2004 :40).

4 Cf. Watzlawick *et al.*, (1975 :98) et Watzlawick (1980 :51).

5 Epictète « *ce ne sont pas les choses qui inquiète l'homme, mais les opinions sur les choses* » Encheiridion (Ch VI)

6 D'une manière générale, le « nous » indique l'équipe. Ici, il s'agit de l'auteur de l'article. Plus loin, « Je » sera même préféré pour rendre compte de la dynamique de dialogue.

drôle tous les jours », tantôt saisissant un mot tel que gouvernance territoriale, je glissais un « *hé oui, il s'agit de faire ensemble ; le tour de table inclut de plus en plus d'acteurs ; chacun avec ses prérogatives* », ou faisant mine de méconnaître (ce qui est partiellement vrai) l'institution PNR, je l'amenais à décrire les missions de ce type d'organisation. Ces techniques de relance et de reformulation ne l'entravent pas dans sa pensée, elles lui permettent de l'approfondir et d'en explorer les recoins. Mon intérêt non feint dans l'écoute de ce qu'il dit l'encourage. Nous explorons ensemble sa logique, des mots, ses mots, lui donnent à voir son expérience. Ce faisant, j'ai conscience de travailler le sol sur lequel l'idée de « partenaire » pourrait germer. Sans insister, jamais. En effet, « *L'entretien d'aide non-directif est fondé sur l'hypothèse que le client a le droit de choisir ses propres buts vitaux, même s'ils sont en contradiction avec les buts que l'aidant aurait choisis pour lui* » (Rogers, 1970 :132). Il s'agit « *de les [ici les apprenants] laisser libres de développer leur propre liberté interne afin d'atteindre une interprétation signifiante pour eux de leur propre expérience. S'il existe une vérité, ce libre processus individuel de recherche devra, il me semble, y conduire de façon convergente* » (Rogers, 1968).

Un mois plus tard, Aline est radieuse : « [...] *le cours de Mme Maury [politologue] m'a ouvert les yeux. Les PNR, je n'arrivais pas à le voir comme des partenaires. Ils m'agacent avec toutes leurs contraintes. Je n'avais pas perçu qu'ils jouent un rôle important et que leur position s'explique et se justifie. [...] C'est sûr, maintenant, je ne les verrais plus de la même manière* ».

Ce cas présente l'intérêt de laisser un doute sur l'origine de l'évolution du regard, et de l'attribuer pleinement à la dynamique collective d'enseignants jouant de diverses manières l'accompagnement à la réflexivité. Dans le cas de Marie, l'accompagnement centré sur la personne a été essentiel. Tandis que pour Jérôme, l'accompagnement a joué ex post, comme lieu de verbalisation du choc cognitif et d'exploration des suites qu'il pouvait y donner. Pour tous trois cet accompagnement a contribué significativement à la construction de leur expérience.

Ces trois cas illustrent complémentirement le changement de regard de l'apprenant sur le couple image du partenaire-image de soi. Aline reconsidère l'attitude de ses partenaires suite à une révision de ses préjugés à leur égard. Cela étend le champ de leur collaboration, modifie son attitude à leur égard et réciproquement, et *in fine* produit du changement sur le terrain. Marie enrichit son image de soi en acceptant (enfin) de saisir l'image que lui renvoie d'elle ses partenaires. Elle s'autorise à prendre de nouvelles initiatives, qui engendrent de nouvelles dynamiques locales. Enfin, Jérôme reconsidère la pertinence de ses pratiques professionnelles (qu'il partage avec ses homologues) à la suite d'une forte dissonance cognitive. Il s'atèle alors à l'amélioration de ses pratiques et de l'image de son service auprès de ses partenaires.

Cet accompagnement permet de revisiter une expérience, de la remettre en forme, d'en dégager une nouvelle expérience qui finalement procède d'un questionnement réflexif typique : « *et si les PNR étaient des partenaires ?* ».

Ni psy ni coach !

Lors du débriefing final, Aline et Marie ont vanté la qualité du tutorat individuel dont elles avaient bénéficié. Notant que leur regard sur elles-mêmes avait évolué positivement, elles évoquent un véritable coaching. L'amélioration de leurs performances n'étant pas un objectif, le choix de ce mot est impropre. Mais il ne s'agit pas non plus d'un genre de psychothérapie, même si les références théoriques utilisées relèvent de ce domaine et si plusieurs collègues ont noté avec embarras, que les suivis individuels des apprenants les conduisaient vers des contrées éloignées de notre domaine professionnel.

Savoir lire et utiliser une carte, voire même la concevoir, ne fait pas un géographe. Pas plus qu'une pratique de l'entretien centré sur la personne ne fait un psy. Aussi, nous voyons dans l'accompagnement à la réflexivité un champ d'application de la relation d'aide rogérienne. Méfions-nous cependant de méconnaître ses exigences et risques de mésusages. En effet, l'écoute active peut permettre d'appuyer « là où ça fait mal ». Gardons-nous en pour ne pas ouvrir la boîte de pandore. Pour des adultes l'implication dans une formation s'inscrit souvent dans un processus personnel complexe. La frontière à respecter se situe au bord des émotions affleurantes et se tient éloignée de celles de l'intimité.

Même avec ces précautions, une dynamique transférentielle peut se développer en peu de temps. Il est donc essentiel que le formateur en soit conscient pour n'en pas être dupe. Il en va de même du contre-transfert. A ce titre, notons que la responsable de la formation a utilisé intuitivement parmi ses critères de répartition de certains apprenants à leurs tuteurs, la capacité de ceux-ci à pouvoir les « supporter ». Aline, du genre je-sais-tout, avait été particulièrement difficile à placer.

Ces pratiques ne s'apprenant que partiellement dans les livres, les enseignants, qui par ailleurs ne disposent pas de dispositif de supervision, doivent donc construire d'une manière formelle un espace d'échanges sur leurs pratiques, qui constituera également une forme de contrôle croisé entre eux. Cela accompagnera leur propre réflexivité et rejoint les préconisations de Perrenoud (2001).

Accompagnements multiformes de la réflexivité

Ces deux approches de la réflexivité, selon qu'elles sont centrées sur la pratique ou les représentations, peuvent être croisées avec le caractère individuel ou collectif de l'accompagnement. Le tableau que cela forme distingue quatre types d'accompagnement. Notre dispositif pédagogique articulait les quatre. Les paragraphes précédents ont illustré les approches individuelles. La préparation des travaux de terrain (enquêtes) et le débriefing sur l'application des techniques enseignées, relèvent de la case analyse collective des pratiques. On y trouve la mise en mots de questions (comment aborder le terrain ? quelle attitude adopter si ? pourquoi l'enquêté a réagi comme ça ? comment aurais-je pu faire autrement ? etc.) et de réponses construites collectivement, en mobilisant des acquis d'expériences antérieures, des apports théoriques des enseignants, des observations nouvelles. Le tout est débattu collectivement et intégré, plus ou moins, dans ce qui devient une expérience individuelle. La dernière case, celle d'un travail collectif jouant sur les représentations, trouve plusieurs illustrations. Par exemple, dans un cours de science politique qui explorera la constellation des acteurs du développement local, dont certains sont méconnus des apprenants. Ou bien suite à la restitution au public (élus, acteurs du développement, etc.) des travaux de terrain effectués par les apprenants, lorsque dans le débriefing on s'interroge en termes de « qu'est-ce qui s'est passé ? » « que dit ce qui s'est dit ? », et non sur la qualité des diaporamas, etc.

Cette présentation en quatre types facilite l'analyse. Néanmoins, elle occulte l'existence de gradients entre individuel et collectif, entre pratiques et représentations, entre conseil et écoute. Pratiquer la réflexivité et l'accompagner prend ainsi de nombreuses formes.

Notre expérience de son accompagnement individuel, notamment lorsqu'il est centré sur la personne et ses représentations, nous incite à le promouvoir. Cependant, certains apprenants en déclinent l'offre, ou parfois les interactions entre formateur et apprenant restent superficielles (soit que l'apprenant est peu intéressé, soit que le formateur est peu en phase avec lui). Dans ces cas, les approches collectives peuvent s'avérer mieux adaptées. Aussi, il importe de ne pas réduire l'accompagnement à la réflexivité aux seuls dispositifs individuels. Au contraire, il faut le penser comme un dispositif complexe multiforme, dont l'impact respectif des composantes est difficile à évaluer, tant la singularité des profils, situations et moments d'apprentissage sont variés et varient, même durant une formation.

Conclusion

La réflexivité est-elle peu répandue ou peu conscientisée ? Dans le domaine du développement territorial, dont les agents doivent montrer au quotidien beaucoup d'ingéniosité et d'adaptabilité, elle constitue, en tout cas, un atout professionnel. L'expérimentation que nous avons réalisée montre que son accompagnement à l'école est possible auprès d'adultes. Il peut être pensé comme une contribution à « *un élargissement de la pensée* » (Lindeman, 1926) et finalement une transformation du regard de l'individu sur son poste, sa mission, ses partenaires, etc., comme un encouragement à être celui ou celle qu'il ou elle devient. Nous émettons l'hypothèse que si un accompagnement centré sur la personne et ses représentations était intégré dans le dispositif pédagogique des formations initiales, cela permettrait de prévenir les conséquences malheureuses de certaines représentations et, inversement, d'encourager des dynamiques positives.

Dans un dispositif pédagogique, l'accompagnement à la réflexivité peut prendre diverses formes. Cependant, qu'il soit individuel, collectif, centré sur les pratiques ou les représentations, il apparaît comme un excellent cadre d'articulation des apports de connaissances et d'expériences, d'une part, et d'acquisition de compétences d'autre part. Le point commun de ces approches est de procéder par questionnement. Que ce soit sous la forme « *Qu'est-ce qui arriverait si ?* », « *vous pouvez préciser ?* », voire même « *ah bon ?* ». La dynamique de questionnement, inhérente à une attitude réflexive, favorise la construction de l'expérience par son décryptage, sa mise en lumière, sa compréhension, et probablement aussi sa mémorisation.

Parmi les missions des acteurs du changement (autre nom des acteurs du développement territorial), l'animation consiste souvent à faire évoluer les représentations des gens afin de susciter des dynamiques collectives. Malgré les apparences, il ne s'agit pas d'accompagnement à la réflexivité. Cependant, nous pouvons supposer qu'une capacité d'accompagnement à la réflexivité pourrait s'avérer pertinente. Néanmoins, un praticien réflexif est-il pour autant en capacité d'accompagner lui-même d'autres personnes à la réflexivité ? Nos observations laissent penser que le potentiel doit être travaillé, mais que des précautions sont nécessaires ; d'autres compétences sont requises qui demandent une formation ou une expérience ad hoc.

Bibliographie

- Altet M., 1998, « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». in Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 27-40.
- Amselek, A. 2010. *Le livre rouge de la psychanalyse. L'écoute de l'intime et de l'invisible*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Ansart, P. 1999. « Réflexivité ». *Dictionnaire de Sociologie*. Paris, Robert Seuil.
- Auricoste, C. *et al.* 2008. « Place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial ». *Colloque ASRDLF Rimouski*, 15 p.
- Boutinet, J.-P. *et al.* 2007. *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. PUF.
- Couturier, Y. 2000. « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol.13 N 1, p. 137-152.
- Darré J.-P., 1978, *Liberté et efficacité des groupes de travail*. Éditions Ouvrières.

- Dewey, J. 2004. *Comment nous pensons*, Éditions Les empêcheurs de penser en rond. Edition originale 1910.
- Lacan, J. 1973. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, Seuil.
- Lhotellier, A. ; St-Arnaud, Y. 1994. « Pour une démarche praxéologique ». *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol.7 N° 2, p. 93-109.
- Loizon D., 2010, « Contenu du "savoir analyser" des enseignants débutants en EPS ». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Pastré, P. ; Mayen, P. ; Vergnaud, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N°154. p.145-198
- Patenaude, J. 1998. « L'apport réflexif dans les modèles professionnels ; par delà l'efficacité », in Legault, G. (dir.) *Analyse des pratiques professionnelles : comment s'y prendre ?* Sherbrooke, GGC éditions, p. 99-134.
- Perrenoud, P. 2001. *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html Consulté 12/10/12
- Rogers, C. 1968. *Le développement de la personne*. Paris, Dunod.
- Rogers, C. 1970. *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ECF.
- Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Trognon, L. ; Cayre, P. ; Maury, C. ; Lardon, S. 2012. « Ingénierie territoriale, de quoi parle-t-on ? » *Revue d'Auvergne* N°602-603, p. 321-342.
- UNADEL. 2005. *Référentiel de compétences Coeur des métiers*. Groupe de travail « référentiel » de la plate-forme « Métiers du développement ».
- Vergnaud, G. 1992. « Approches didactiques en formation d'adultes ». *Éducation permanente*. N° 111, p. 21-31.
- Watzlavick, P. 1980. *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*. Paris, Seuil.