

**L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION
UNIVERSITAIRE EN TRAVAIL SOCIAL: CONTRIBUTION DE LA DIDACTIQUE
PROFESSIONNELLE¹²**

A articulação teórico-prática na formação universitária em trabalho social: contribuição da didática profissional

The theory-practice connection in university training for social work: the contribution of professional didactics

La articulación teoría-práctica en la formación universitaria en trabajo social: contribución de la didáctica profesional

Isabelle Chouinard³ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or, Québec, Canada⁴

Résumé

Pour assurer la capacité de la relève à répondre à l'accroissement des besoins sociaux, les institutions d'enseignement en travail social doivent favoriser une meilleure adéquation entre théorie et pratique. Ceci constitue un vaste défi, puisque l'articulation théorie-pratique dans le champ des métiers socioéducatifs pose des contraintes particulières en raison de la dimension relationnelle inhérente à leur intervention. La transposition des savoirs professionnels découlant de cette dimension du côté de la formation exige, dès lors, des outils rigoureux de réflexion et d'analyse pour rendre justice à sa complexité. Dans le champ de l'éducation s'est développé un courant de pensée apparaissant pertinent pour le renouvellement des débats autour du rapport théorie-pratique: la didactique professionnelle. S'intéressant à l'analyse du travail effectif de professionnels, cette approche vise une meilleure compréhension des axes structurants des pratiques professionnelles afin d'en dégager les savoirs empiriques qui y sont associés. Les connaissances pratiques peuvent alors être décomposables en objets de formation et transposables dans les programmes. Avant d'exposer les fondements de la didactique professionnelle, cet article contextualisera les débats actuels en matière de formation en travail

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira

² Copyright © 2020 Chouinard. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ isabelle.chouinard3@uqat.ca

⁴ Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, 1re Avenue, 675, Val-d'Or, Québec, Canada.

social. Les apports que peut fournir cette approche théorique au champ de la formation aux métiers relationnels seront finalement soulevés.

Mots-clés: Travail social; Dimension relationnelle; Formation; Didactique professionnelle; Rapport théorie-pratique.

Resumo

Para assegurar a capacidade de resposta das crescentes necessidades sociais, as instituições de ensino em trabalho social devem promover uma melhor adequação entre teoria e prática. Este é um grande desafio, já que a articulação entre teoria e prática no campo das profissões sócio-educativas coloca limitações particulares devido à dimensão relacional inerente à sua intervenção. A transposição dos conhecimentos profissionais derivados desta dimensão do lado da formação requer, portanto, ferramentas rigorosas de reflexão e análise para fazer justiça à sua complexidade. No campo da educação, desenvolveu-se uma corrente de pensamento que parece ser relevante para a renovação do debate sobre a relação entre teoria e prática: a didática profissional. Com foco na análise do trabalho efetivo dos profissionais, esta abordagem visa uma melhor compreensão dos eixos estruturantes das práticas profissionais, a fim de identificar os conhecimentos empíricos associados a elas. Os conhecimentos práticos podem então ser decompostos em objetos de formação e transpostos para os programas. Antes de delinear os fundamentos da didática profissional, este artigo irá contextualizar os debates actuais na educação para o trabalho social. Finalmente, serão discutidas as contribuições que esta abordagem teórica pode fazer para o campo da formação no trabalho social.

Palavras-chave: Trabalho social; Dimensão relacional; Formação, Didática profissional, Relação teoria/prática.

Abstract

To ensure the ability of the up-and-coming generation to meet growing social needs, social work education institutions must foster a better match between theory and practice. This constitutes a vast challenge, given that there are certain constraints associated with connecting theory and practice in the socio-educational occupations because of the relational dimension inherent to this work. Indeed, transposing the professional knowledge arising from this dimension in training requires rigorous reflective and analytical tools in order to do justice to its complexity. The field of education has seen the emergence of a current of thought that appears promising for renewing the debates surrounding the theory-practice relationship. This current is professional didactics, which focuses on analyzing the actual work of professionals in order to shed light on the key facets of professional practices with a view to identifying their associated empirical knowledge. Practical knowledge can then be broken down into educational objects that are transferable to programs. This article begins by contextualizing the current debates on social work training before explaining the foundations of professional didactics. Finally, it addresses the potential contributions of this theoretical approach to the field of training in the relational professions.

Keywords: Social work relationship; Social work training; Professional didactics; Theory-practice relationship.

Resumen

Para asegurar la capacidad de la sucesión de responder al incremento de las necesidades sociales, las instituciones de enseñanza que ofrecen formación en trabajo social deben de favorecer una mejor adecuación entre teoría y práctica. Esto constituye un desafío importante dado que la articulación teoría-práctica en el campo de las profesiones socioeducativas implica limitaciones particulares debido a la dimensión relacional inherente a su intervención. La transposición de los saberes profesionales derivados de esta dimensión en la formación exige, por lo tanto, poder contar con rigurosas herramientas de reflexión y de análisis para reflejar su complejidad. En el área de la educación emerge una corriente de pensamiento que aparece pertinente para alimentar los debates alrededor de la relación teoría práctica: se trata de la didáctica profesional. Mediante el análisis del trabajo real de los profesionales, este enfoque tiene por finalidad lograr una mejor comprensión de los ejes estructurantes de las prácticas profesionales, destacando de ellos los saberes empíricos asociados a los mismos. Pues bien, los conocimientos prácticos pueden ser descomponibles en objetos de formación y extrapolables en los programas. Antes de exponer los fundamentos de la didáctica profesional, este artículo pretende contextualizar los debates actuales en relación con la formación en trabajo social. Para concluir, se plantearán los aportes que puede proporcionar este enfoque teórico en el campo de la formación de las profesiones relacionales.

Palabras claves: Trabajo social; Dimensión relacional; Formación; Didáctica profesional; Relación teoría-práctica.

Introduction

Les transformations sociopolitiques qui influencent les contextes de pratique ont toujours directement interpellé les formations universitaires, dont celles des métiers relationnels comme le travail social. Les institutions doivent en effet adapter leurs dispositifs d'enseignement pour assurer la convergence entre l'offre de formation et les besoins sociaux en matière de travail social. De façon à favoriser cet arrimage, des efforts importants sont sans cesse déployés par les acteurs, notamment en ce qui a trait à une meilleure adéquation entre théorie et pratique. Vaste défi, puisque *théorie* et *pratique* sont sans doute parmi les notions les plus difficiles à concevoir en sciences sociales en raison de leur caractère polysémique. Ce défi est d'autant plus grand que le rapport entre théorie et pratique se caractérise trop souvent par une difficulté à penser ce rapport. Dans les métiers relationnels comme le travail social, cette difficulté se révèle d'une complexité plus grande encore, puisque la cruciale dimension relationnelle caractéristique de toute intervention sociale ou socioéducative pose des contraintes supplémentaires à la réflexion. En raison du caractère hautement subjectif et difficilement appréhendable de manière rationnelle de la relation professionnelle qui se noue entre un travailleur social (TS) et un usager, la transposition des savoirs professionnels associés à cette

composante relationnelle du côté de la formation initiale exige des outils rigoureux de réflexion et d'analyse.

Dans le champ de l'éducation, une approche théorique, la didactique professionnelle (DP), a été développée et apparaît pertinente pour le renouvellement des débats quant à ce rapport théorie-pratique en travail social. Inspirée à la fois de l'ergonomie cognitive, qui fait de son objet d'étude l'activité humaine, et de certains courants de la psychologie du développement s'intéressant aux mécanismes cognitifs d'apprentissage, la DP se distingue des usages classiques de la notion de didactique en ce qu'elle ne cherche pas à identifier des formes stables ou positives permettant de didactiser un rapport précis entre des théories et des pratiques. Ce champ de recherche n'a, en effet, pas pour intention d'identifier le *vrai* et de le prescrire dans une formation. La DP adopte plutôt une posture analytique en s'intéressant, d'une part, à la compréhension des pratiques telles qu'elles sont réalisées dans les faits afin d'en dégager les éléments structurants et, d'autre part, aux processus d'apprentissage des compétences professionnelles qui donnent accès aux savoirs d'expérience contenus dans la pratique. Le recours aux outils conceptuels et méthodologiques développés dans le cadre de cette approche peut en ce sens permettre une analyse approfondie de la pratique professionnelle des TS ainsi qu'un transfert des connaissances qui soit plus fidèle à la réalité de cette pratique dans les milieux de formation.

Cet article vise à présenter ce champ de recherche ainsi que les apports qu'il peut fournir au champ de la formation en travail social. Avant d'exposer les fondements théoriques et méthodologiques de la DP, une mise en contexte des débats actuels en matière de formation en travail social sera effectuée. Les caractéristiques relationnelles du travail social et les difficultés que celles-ci soulèvent pour la formation seront ensuite exposées. Enfin, quelques concepts clés issus du champ de la DP pouvant se révéler utiles à une analyse de la pratique empirique des TS et, conséquemment, à un enseignement qui reflète davantage la réalité du travail social au quotidien concluront cet article.

1 Les préoccupations actuelles du champ de la formation en travail social: une volonté d'arrimage entre connaissances théoriques et expérience pratique

Dans le but de connaître les principaux objets de préoccupations ayant trait à la formation initiale en travail social en Amérique du nord, une analyse d'articles scientifiques a été réalisée. Ces articles ont été recensés à partir de la banque de données Social Work Abstract (SWAB) et recherchés à partir des mots clés suivants: social work education, social work

training, social work curriculum et social work program. Parmi les articles sélectionnés, ceux dont la date de publication était antérieure à 2015 ont été éliminés afin de demeurer centré sur les réflexions récentes du champ de la formation. Au total, un nombre de 57 articles a constitué le corpus documentaire.

L'analyse de la documentation scientifique retenue a permis de faire ressortir que les préoccupations qui alimentent les réflexions de la formation initiale en travail social concernent trois principaux domaines, lesquels sont détaillés dans les sections suivantes.

1.1 Premier domaine de préoccupations : intégrer des contenus spécifiques aux formations

Dans le cadre du premier domaine de préoccupations, qui est celui s'étant le plus démarqué en termes de nombre d'écrits sur la question, un souci a émergé à l'effet d'incorporer, aux formations, des contenus touchant de près à l'intervention sociale du TS, aux éléments qui l'encadrent et l'influencent, ainsi qu'à ses conditions de réalisation. L'ajout de tels contenus vise ultimement le développement, chez les étudiants, des compétences requises à une action professionnelle adaptée aux caractéristiques des organisations de services sociaux actuelles et attendues par les employeurs. L'objectif est ainsi d'assurer une adéquation entre les besoins du milieu en termes d'intervention auprès de populations précises, de maîtrise d'approches fréquemment utilisées par les TS en exercice et de connaissance des contextes de pratique du travail social moderne et la capacité de la relève à y répondre. Concernant les populations ciblées, les études proposent que les programmes assurent l'enseignement de méthodes permettant de rendre les étudiants aptes à intervenir auprès des personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale (Sampson, 2017), des problèmes d'abus de drogues ou d'alcool (Senreich et al., 2017), des difficultés financières (Frey, *et al.*, 2017) ou encore les personnes présentant un handicap (Cheatham *et al.*, 2015). La nécessité d'intégrer l'enseignement de méthodes d'intervention émergentes ou estimées mal représentées dans les programmes de formation telles les pratiques basées sur les données probantes (Leathers & Strand, 2018; Shapiro, 2018; Lery *et al.*, 2015; Parrish & Oxhandler, 2015), les approches visant la protection de l'environnement (Androff *et al.*, 2017), l'intervention en protection de la jeunesse (Leake *et al.*, 2015), l'évaluation de programmes (Holbrook & Chen, 2017) a également été soulignée. Enfin, certains auteurs ont suggéré l'ajout de contenus abordant les différents contextes propres au travail social dans la formation initiale, comme le contexte de travail social international

(Thampi, 2017; Kahn & Sussman, 2015; Ranz *et al.*, 2015) et les contextes de soins intégrés de santé et services sociaux (Rishel & Hartnett, 2017).

1.2 Deuxième domaine de préoccupations: atténuer les difficultés rencontrées par les étudiants

Le second domaine concerne les étudiants qui cheminent dans la formation et qui, pour différentes raisons, nécessitent une attention particulière. Sur cette question, les textes se sont intéressés, d'une part, à identifier les difficultés auxquelles risquent d'être confrontés les étudiants et qui peuvent influencer négativement leur parcours universitaire, comme des difficultés financières (Pottick *et al.*, 2015), des difficultés à conjuguer plusieurs rôles sociaux lors des stages (Petrla *et al.*, 2015), des lacunes liées aux modes de cotation des programmes en travail social aux États-Unis (Mcleod, 2014). D'autre part, pour favoriser l'apprentissage des habiletés requises chez ces étudiants ayant des besoins spécifiques, la documentation a souligné la nécessité que les formateurs soient dotés de qualités telles que le leadership et la capacité de médiation (Jones & Phillips, 2016), l'importance du soutien (mentorat) apporté aux formateurs (Ellison & Raskin, 2014), l'accompagnement différencié en fonction des besoins des étudiants pendant les études (Jensen, 2017) et le développement chez les étudiants de compétences à prendre soin de soi comme futur TS (Grise-Owens *et al.*, 2018).

1.3 Troisième domaine de préoccupations : améliorer le transfert des connaissances

Enfin, le troisième domaine révélé par l'analyse repose sur le postulat qu'un rapprochement entre l'espace académique et l'espace de la pratique soutient une meilleure adéquation de la formation aux besoins sociaux, que ce soit ceux des employeurs ou ceux des *usagers*. Plusieurs éléments sont estimés détenir le potentiel de soutenir un tel arrimage, par exemple le développement de partenariats ou de collaborations avec les milieux de pratique ou d'autres champs professionnels (Canada *et al.*, 2018; Pierce *et al.*, 2015; Gilbert, 2014), la mise en place de projets pilotes ou d'initiatives ayant porté fruit, notamment les communautés de pratique (Richards-Schuster *et al.*, 2015), les pratiques à fort impact (high-impact practices) (Cotten & Thompson, 2017) ou encore certaines pratiques innovantes en protection de la jeunesse (Strand *et al.*, 2015; Berrick & Durst, 2014). Le recours à des dispositifs de formation permettant le développement de la réflexion critique des étudiants à (Theobald *et al.*, 2017) et un apprentissage expérientiel (Clem *et al.*, 2014) a aussi été mentionné comme façon de

favoriser le transfert des connaissances vers les milieux de pratique. Cette préoccupation à l'égard de l'articulation entre théorie et pratique est ressortie également chez les auteurs s'intéressant aux programmes de formation en ligne (Lapidos & Ruffolo, 2017; Moore *et al.*, 2015; Shorkey & Uebel, 2014).

De manière générale, cette analyse d'articles scientifiques permet de constater que les préoccupations au regard de la formation en travail social concernent toutes, d'une manière ou d'une autre, la question de l'articulation théorie-pratique. Qu'il soit recommandé l'ajout de contenus spécifiques à la formation initiale, qu'il soit recherché la résolution de certaines difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants en cours de trajectoire académique, ou encore que des efforts soient investis dans la recherche de moyens permettant le transfert des connaissances théoriques dans les milieux de pratique, il appert qu'une attention importante est portée sur la recherche de façons nouvelles de rapprocher l'enseignement de l'intervention. On cherche par là à signifier, dans l'acte d'enseignement, le comment de l'agir professionnel pour contribuer à une meilleure articulation possible entre le savoir théorique et l'expérience pratique.

Un second constat général méritant d'être souligné concerne la forme narrative des textes recensés. Plus de 70% de ceux-ci prennent la forme de discours normatifs, axiologiques ou idéologiques sur la bonne formation universitaire. Il s'agit en réalité d'articles qui, plutôt que de résulter d'une analyse empirique de la pratique effective de TS ou de formateurs en travail social, proposent une réflexion sur l'une ou l'autre de ces dimensions, ce qui traduit une certaine carence de méthode. Il appert ainsi que ce qui fonde l'essentiel de la réflexion sur la formation en travail social relève davantage d'un ensemble d'arguments généraux basés sur des normes de pratique, des valeurs inhérentes à la profession, ou encore des croyances guidant les pratiques professionnelles des TS plutôt que d'un corpus de connaissances empiriques découlant d'une analyse de la pratique telle qu'elle est réalisée dans les faits.

2 L'articulation théorie-pratique: d'une approche normative vers une approche réflexive et analytique

À la lumière des éléments précédents, les préoccupations du travail social semblent s'analyser surtout selon un mode normatif visant à prescrire les bonnes pratiques du TS. La problématique du lien entre les connaissances théoriques et celles découlant de la pratique apparaît par ailleurs tributaire de la distance entre la formation et la pratique et non relative au rapport entre les deux. Dans cette perspective, un meilleur arrimage pourrait être atteint par la

réduction de l'éloignement et donc par le rapprochement des étudiants de la pratique telle qu'elle se déploie sur le terrain. Pourtant, conçue plus largement, la difficulté de l'articulation théorie-pratique ne relève pas tant d'un rapport conçu en termes de géographie (distance ou proximité), mais plutôt d'un rapport didactique entre la théorie et la pratique. Ce type de rapport, entendu ici au sens d'une mise en interrelation des divers éléments en présence, théoriques, conceptuels, pratiques, professionnels, etc. qui sont pertinents pour l'enseignement et l'acquisition des divers savoirs, ne renvoie dès lors plus à la capacité des programmes à modeler les formations sur le modèle du mimétisme expérientiel, mais à celle d'identifier les savoirs imbriqués à la pratique professionnelle et à les exposer dans leur étroite relation avec, à la fois, les normes de pratique, les diverses approches théoriques et la réalité des pratiques professionnelles. Une telle approche didactique permet ainsi le développement d'un réflexe d'analyse critique chez les étudiants et donc d'un nouveau rapport aux savoirs contenus dans la pratique professionnelle, dans la mesure où ils s'exercent à déceler, à travers les différents aspects de cette dernière, les objets de savoirs à décoder, à comprendre et à acquérir. Il s'agit en fait de donner à ces savoirs une fonction dans un triangle didactique engageant, dans un rapport dynamique, des formateurs, des étudiants et des objets de savoirs professionnels tirés de la pratique. La recherche d'une telle mise en rapport dans la formation peut alors permettre de détourner l'apprentissage professionnel basé sur le *comment* de l'intervention vers la compréhension du *quoi*, des incorporés inhérents à toute pratique empirique. Une telle perspective encourage chez les futurs professionnels le développement d'une réflexion critique quant aux divers aspects de la pratique complexe du travail social. Une approche didactique les engage en outre dans un processus d'objectivation de cette pratique permettant l'adoption d'un mode d'appréhension des savoirs empiriques fondé sur une posture réflexive et analytique. L'acquisition d'habiletés génériques en intervention sociale devient en ce sens favorisée, puisque l'accès aux éléments structurants de l'intervention, jumelé à une activité de questionnement de la pratique, rendent plus facile l'adaptation de l'intervention sociale aux différents contextes et aux diverses situations de pratique que l'approche actuelle des savoirs professionnels, plus normative, peut le faire.

Pourtant, comme il a été possible de le constater, il appert que le rapport entre théorie et pratique soit difficile à établir de façon optimale dans les milieux de formation. Ce rapport apparaît d'abord et avant tout se caractériser par une tension entre une approche normative et une approche didactique de la pratique professionnelle des TS, tension découlant principalement d'un manque d'accès à leur pratique empirique, fondée sur une cruciale dimension relationnelle. Si la relation est essentielle à toute intervention sociale, voire même à

l'identité de la profession, il demeure que son côté hautement complexe, abstrait et fortement teinté de subjectivité fait que cette dimension reste difficilement appréhendable de manière rationnelle et, par voie de conséquence, décomposable en objet de formation.

3 Un objet de formation qui résume la tension entre une approche normative et une approche didactique: la dimension relationnelle au cœur de l'intervention sociale du TS

Si la professionnalité au sein des professions sociales en général se justifie selon deux principaux axes sémantiques, un axe technique et un axe relationnel (Chouinard, 2013; Soulet, 1997), l'activité professionnelle du TS est surtout structurée selon le second. Cet axe sémantique se réfère à la nécessité d'une composante transactionnelle essentielle à la réalisation de l'action (Chouinard, 2013) et, dès lors, renvoie à une part d'indétermination rendant difficile l'évaluation des productions des TS (De Montmollin, 1986) et l'énonciation de la pratique sous forme de règles (Soulet, 1997).

Le discours structurant l'identité professionnelle des TS s'articule alors autour de trois principes fondamentaux:

- Principe 1 - Les pratiques dans les métiers relationnels sont insécables des situations dans lesquelles elles se réalisent et sont donc inappréhendables par la seule raison;
- Principe 2 - Bien qu'a priori langagières, ces pratiques relationnelles se caractérisent par une indicibilité fondamentale et donc par une indiscutabilité constitutive;
- Principe 3 - Puisque le cœur de l'action est inappréhendable par la raison et indicible à autrui, la formation doit porter en priorité sur l'ethos professionnel comme principe directeur de l'agir professionnel plutôt que sur une forme ou l'autre de didactique des savoirs professionnels (Couturier & Chouinard, 2008, p. 214).

Un tel récit fondateur commande des technologies soutenant l'accomplissement d'une transaction relationnelle toujours située dans le temps et l'espace (Dondeyne, 2002). Les TS constituent d'ailleurs l'un des groupes professionnels dont les technologies sont les plus discursives et psychoaffectives qui soient (Ravon, 2009; Soulet, 1997), la compétence de savoir-dire va même jusqu'à être considérée essentielle au TS pour revendiquer sa professionnalité.

La dimension relationnelle comporte pourtant des référents constitutifs de l'agir professionnel du TS, référents qui vont bien au-delà de son caractère psychoaffectif. La relation professionnelle est en réalité performative, c'est-à-dire qu'elle a des effets opératifs dans

l'action (Couturier & Chouinard, 2008). *En fait*, le travail social se caractérise davantage par une habileté relationnelle à engager des comportements chez autrui que par l'application de savoirs théoriques validés à des objets d'intervention (Soulet, 1997). Il appert cependant que le cœur de cette habileté demeure difficilement accessible. En raison de la primauté de son caractère psychoaffectif sur son caractère performatif, la compétence relationnelle se prête ainsi moins bien à un travail de transposition didactique, dans la mesure où le travail d'objectivation des savoirs qui y sont liés et leur décomposition en objets de formation qu'implique une telle transposition ne représentent pas la spécificité professionnelle du travail social. Elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et ré-élaborations.

Il est certes aisé de comprendre la relative facilité de saisir cognitivement la dimension psychoaffective de la relation plutôt que sa véritable fonctionnalité. Les caractéristiques particulières du travail social, telles que le « bricolage comme forme concrète de travail » (Soulet, 1997, p. 45), les « tâches sans critères évidents de réussite » (De Montmollin, 1986, p. 32) ou encore le travail hautement symbolique (Autès, 1998) rendent difficile l'accès au cœur du travail concret du TS. Celles-ci peuvent d'ailleurs expliquer en partie le fait que la majorité des TS éprouvent de la difficulté à se définir clairement ou à se décrire aisément aux autres (Pelchat et al., 2005). Pourtant, il se produit *dans* et *par* la relation professionnelle, la transformation d'un rapport individu-social (Chouinard, Couturier & Lenoir, 2009) qui ne saurait se réduire en termes de psychoaffectivité. C'est en fait au cœur même de la relation que se trouvent la spécificité et l'identité du travail social.

Si les composantes relationnelles fondamentales de l'intervention sociale sont si difficilement accessibles rationnellement, il devient aisé de comprendre toute la complexité du défi auquel est confronté le champ de la formation, soit celui d'abstraire du réel des savoirs pratiques et de les transposer en objets de formation afin de parvenir, ultimement, à une meilleure articulation théorie-pratique.

4 Les programmes de formation initiale au Québec: une faible représentation de la dimension relationnelle inhérente à toute pratique professionnelle des TS

La cruciale dimension relationnelle du travail social est d'autant plus difficile à énoncer et à appréhender comme objet didactique qu'un flou conceptuel semble planer sur cette notion dans les programmes en travail social au Québec. Une analyse des objectifs de formation et des

descriptions générales des programmes définis par les unités de formation universitaire en travail social de la province a été effectuée afin de comprendre la structuration des contenus et de déterminer la place accordée à la dimension relationnelle, en tant qu'objet d'enseignement, au sein des programmes de formation initiale.

Il ressort de cette analyse que la formation est organisée selon trois principaux volets, chacun visant l'acquisition chez les étudiants d'habiletés particulières.

Le premier volet aborde les éléments plus théoriques permettant aux étudiants de se familiariser avec le travail social, d'en comprendre ses origines multiples, ses contextes diversifiés, les éléments ayant marqué son évolution, ses enjeux, etc. Il est ici question des apports des disciplines telles que la sociologie, la psychologie, les sciences politiques, la psychanalyse, l'économie, le Droit, etc. dans la constitution du travail social, des caractéristiques propres à la profession, des normes et principes guidant la pratique du travail social, des populations et des cibles d'intervention des TS, des éléments en lien avec l'organisation d'une société: des programmes, des services, des problèmes et des faits sociaux, des modes de gouvernance, etc.

Le second volet va plus en profondeur en permettant aux étudiants d'utiliser ces éléments théoriques pour analyser les contextes sociaux ou ceux de la pratique. Ce dernier les incite en réalité à développer une analyse critique des faits sociaux, à être en mesure de problématiser divers phénomènes, à acquérir une capacité d'évaluation des situations sociales, etc. Pour y parvenir, ceux-ci sont encouragés à recourir aux théories et aux éléments sur le travail social pour analyser la pratique, les populations à qui s'adresse le travail social et la société en général. Les connaissances générales acquises dans le cadre du premier volet sont alors toujours pensées en fonction de leurs effets sur un contexte ou un cadre particulier (professionnel, institutionnel, organisationnel, éthique, social, etc.) ou de leurs relations avec ces cadres et contextes. Elles servent en outre à caractériser les différents rapports (de force, d'exploitation, de pouvoir, d'oppression entre groupes d'individus, entre société et citoyens, etc.) sur lesquels les TS sont amenés à intervenir. Ceci permet, d'une part, l'acquisition d'une capacité d'analyse globale des contextes et des situations, et, d'autre part, la mise en application de l'*ethos* de la profession.

Enfin, le dernier volet porte sur la pratique concrète du travail social. Il est ici visé l'acquisition, chez les étudiants, d'habiletés d'intervention sociale auprès de personnes, de familles, de groupes ou de collectivités. L'ensemble des documents souligne la place importante des stages en milieux de pratique dans la formation qui permettent l'apprentissage de ces nécessaires compétences professionnelles grâce à une « entrée » dans la pratique concrète.

La lecture de cette structure générale de formation permet en fin de compte d'observer que les éléments spécifiques à la pratique du travail social, notamment ses objectifs, ses finalités, ses objets, etc. se retrouvent davantage dans les deuxième et troisième volets des programmes, soit ceux de l'analyse et de la pratique, plutôt que dans le premier volet, plus théorique. Les principales théories dont il est question dans ce volet se réfèrent davantage aux théories des disciplines-mères telles que la sociologie et la psychologie, auxquelles le travail social a beaucoup emprunté, et à leurs apports pour la profession, plutôt qu'à un ensemble intégré de savoirs théoriques reconnus. Peu d'arguments découlant d'une véritable conceptualisation de la pratique y sont évoqués. En réalité, tout porte à croire que le travail social *s'analyse* à partir d'une articulation de théories diverses et, surtout, *se pratique*. Cette faible représentation sur le plan conceptuel de théories unifiées sur la profession peut contribuer à expliquer la difficulté d'énonciation de la spécificité de la pratique du travail social que rencontrent certains TS. Si les arguments invoqués peuvent certainement permettre de décrire les finalités et les valeurs de la profession et, à terme, d'accéder à l'*ethos* professionnel du travail social, ils permettent cependant plus difficilement une explicitation, d'un point de vue conceptuel, de la pratique professionnelle du TS.

Si le cœur de la profession ne peut se dire qu'à partir de connaissances empruntées à d'autres disciplines, le recours à une telle approche normative, basée sur l'apprentissage de l'*ethos* de la profession, apparaît en ce sens compréhensible. Ceci rejoint les propos de Zuñiga (1993) lorsqu'il avance que les TS tendent à légitimer leurs interventions à partir d'arguments empruntés soit à la science (Raison), aux priorités ministérielles (l'État) ou encore aux demandes faites par les clientèles (l'individu). L'auteur signale que ces arguments demeurent cependant «dans la périphérie de la vitalité des pratiques» (Zuñiga, 1993, p. 35) et que les intervenants s'y réfèrent pour justifier la nécessité externe d'agir plutôt que pour soutenir leur décision d'agir et d'argumenter les raisons pour lesquelles ils interviennent dans les faits. En plus de déposséder le travail social de sa propre rationalité (Zuñiga, 1993), ce type d'organisation rationnelle du social tend à masquer le sens symbolique, les contradictions et l'hétérogénéité qui en font nécessairement partie (Renaud, 1990). L'usage de la théorie appuie dans ce cas-ci surtout une logique de légitimation plutôt qu'une logique d'objectivation (Zuñiga, 1993). Le recours aux divers courants théoriques vient certes éclairer la compréhension des effets des cadres, des structures, des contextes sur le travail social, les individus, le social en général, mais ce dernier ne participe toutefois pas nécessairement à la construction d'une théorie spécifique sur le travail social qui puisse rendre compte de sa complexité et de sa particularité. Dans cette optique, il est facile de comprendre l'importance

d'une conceptualisation de la pratique du travail social, pratique fondée sur une composante relationnelle fondamentale, qui puisse fournir des arguments soutenus théoriquement.

Par ailleurs, l'analyse des documents relatifs à la formation a également permis de constater une faible présence de la dimension relationnelle dans la description des programmes. Cette dernière peut en réalité être décelée à travers l'utilisation des notions d'*intervention* et de *pratique*. Celles-ci ne se retrouvent cependant pas définies de manière explicite, à l'exception du processus d'intervention sociale qui est décrit dans ses grandes lignes, en termes d'étapes techniques.

S'il semble impératif, à la lumière des éléments précédents, de mettre à jour la structure fondamentale de l'intervention en travail social pour appuyer à la fois son énonciation et son apprentissage, le recours au courant de la DP peut s'avérer très pertinent.

5 La didactique professionnelle: un champ de recherche pertinent et novateur pour la formation en travail social

La DP consiste en l'«analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles» (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 145). S'intéressant aux mécanismes d'apprentissage et de transmission des compétences professionnelles, ce champ de recherche vise à comprendre la façon dont est structurée l'activité de travail afin d'en saisir les processus et les savoirs pratiques en jeu et de les utiliser comme appuis à la formation. Ayant émergé d'un contexte d'ingénierie de formation amorcé par le champ de la Formation Professionnelle Continue en France (Pastré, 2002), ce domaine d'études s'est développé dans les années 1990 (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) dans le but de mettre en œuvre des outils permettant une véritable analyse du travail. La DP a alors opéré un déplacement de point de vue de l'analyse des besoins en matière de main-d'œuvre vers une analyse du travail effectif de professionnels afin de permettre une meilleure compréhension des caractéristiques des tâches à effectuer et des activités professionnelles réalisées au sein des entreprises (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Pour parvenir à une analyse suffisamment rigoureuse du travail, des outils méthodologiques et conceptuels ont été empruntés à deux principaux courants théoriques. Le premier est celui de la psychologie du travail, qui comprend les travaux sur l'ergonomie (Leplat, 2000; Savoyant, 1979), sur les situations dynamiques (Amalberti, 1996; Hoc; 1996; Rogalski, 1995) et sur la psychologie russe du travail (Ochanine, 1981) et qui a fourni à la DP des outils méthodologiques d'analyse du travail effectif de professionnels. Le second est celui de la conceptualisation dans l'action. Développé par Vergnaud (1992), ce dernier s'inspire de théories psychologiques du

développement (Piaget, Vygotsky) (Pastré, 2002, 2006) et permet de saisir les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage d'un métier. Pour la DP, les apports de ces courants théoriques résident dans l'attention accordée à la dimension cognitive inhérente à toute activité professionnelle et dans le développement d'outils pertinents pour l'analyser.

5.1 Les invariants opératoires: la recherche des savoirs pratiques inhérents à l'intervention sociale des TS

Parmi ces outils, le recours au concept d'invariants opératoires peut s'avérer particulièrement utile dans le cas de la formation en travail social. Signalons d'abord que les invariants ne reflètent pas le contenu des pensées, mais constituent plutôt des outils de pensée, la logique à partir de laquelle la pensée est orchestrée. Ceux-ci guident l'action en cours de réalisation par une analyse cognitive des éléments qui la composent (Pastré, 2002). Ce sont en fait les invariants opératoires qui permettent une adaptation de l'action aux différentes caractéristiques de la situation de travail. Leplat (2000) indique en ce sens que les mouvements, gestes et productions langagières pouvant être observés chez des professionnels en situation de travail découlent des décisions qu'ils ont prises en regard du contexte de la situation. Ces décisions relèvent d'un travail de diagnostic et d'évaluation consistant à donner du sens et à interpréter les divers éléments de cette situation et à orienter leur action. Par l'analyse des invariants opératoires, la DP vise ainsi la recherche d'une forme stable de l'activité de travail. Elle permet alors la compréhension de la logique d'organisation de l'action d'un professionnel et le dégagement des savoirs pratiques qui y sont reliés.

Tel qu'il a été constaté, les écrits recensés sur la formation en travail social revêtent surtout un caractère normatif et les travaux basés sur la pratique effective des TS sont rares. Parmi ceux-ci, Couturier (2005) et Soulet (1997) ont identifié des invariants praxéologiques⁵ à partir d'une analyse de l'intervention sociale de TS telle qu'elle se réalise concrètement. Pour Couturier (2005)⁶, une analyse des invariants chez les TS « permet de mettre des mots sur

⁵ Bien qu'ayant la même signification que les invariants opératoires, ces auteurs ont plutôt utilisé le concept d'invariants praxéologiques.

⁶ Les invariants praxéologiques identifiés par Couturier (2005) concernent trois grands points: l'un a trait à l'établissement de la relation clinique (établir et soutenir la relation, agir sur la motivation pour susciter l'engagement de l'utilisateur, créer la continuité relationnelle), le second concerne la légitimité d'intervenir (avoir une nécessité d'intervenir, déterminer le statut du mandat ou de la demande, prendre appui sur l'utilisateur, viser le changement, s'arrimer avec des objectifs, porter l'intervention sur un problème), et le troisième se réfère à la façon d'intervenir (faire de façon ordonnée et stratégique, faire montre d'une commune humanité,

nombre d'évidences de l'action professionnelle qui s'expriment mal » (p. 171). Comme ces invariants témoignent d'une connaissance praxéologique et en représentent sa logique structurante, ils permettent d'éclairer la dimension pratique, si difficilement exprimable, du TS (Couturier, 2005). Dans le même sens, Soulet (1997)⁷ indique que les invariants praxéologiques offrent la possibilité de comprendre les fondements pratiques qui guident toute réalisation de l'intervention sociale puisque ceux-ci rendent compte des « axes concrets transversaux qui matérialisent chaque intervention en réalisation et qui, en même temps, dépassent sa singularité » (p. 116). L'auteur ajoute que les invariants praxéologiques renvoient à la fois à des attitudes normatives du TS et à des modalités techniques.

À la lumière de ces éléments, il apparaît clairement que *les visées de la DP* interpellent directement les préoccupations de la formation en travail social. Le recours à cette approche théorique pour analyser la pratique effective des TS peut, en effet, constituer un précieux soutien dans le développement des aptitudes professionnelles requises chez les futurs TS, lesquelles se déploient dans le cadre d'une relation établie avec un usager. Par l'identification d'invariants structurant l'intervention sociale des TS, l'accroissement des connaissances empiriques sur leur pratique serait encouragé, ce qui, par voie de conséquence, rendrait plus aisée leur décomposition en objets de formation. L'introduction, dans les contenus de formation, des axes transversaux de l'intervention sociale telle qu'elle est réalisée sur le terrain, pourrait soutenir le développement de la capacité d'analyse réflexive et critique des étudiants à l'égard des référents professionnels du travail social. En adoptant une approche didactique en formation initiale, tel que le propose la DP, l'articulation des connaissances théoriques avec celles issues de la pratique effective pourrait être favorisée et les apprentissages en découlant rendraient davantage justice à toute la complexité de la profession.

Conclusion

En guise de conclusion, il importe de rappeler que le type d'analyse privilégié par le champ de la DP favorise un meilleur arrimage des objets et méthodes de formation au *faire* de

interpréter et donner sens à la complexité de la situation clinique, produire différents récits, catégoriser, participer d'une division du travail, engager la conservation d'une mémoire par l'archivage).

⁷ Pour Soulet (1997), les invariants praxéologiques du travail social consistent en: gagner la confiance et faire émerger la demande, responsabiliser par un travail d'association continue, rompre la stigmatisation, restaurer la communication au sein du réseau de proximité, être un repère, faire acquérir un raisonnement stratégique.

la pratique professionnelle. L'apprentissage de la pratique professionnelle dans les métiers relationnels pose des difficultés et des défis particuliers pour la formation que la conception classique de la didactique ne saurait à elle seule résoudre, la complexité du savoir en jeu au sein des pratiques professionnelles des métiers relationnels commandant une autre perspective d'analyse qui puisse permettre de le considérer dans son intégralité. Il en va de l'apprentissage et de la maîtrise d'une profession hautement complexe. La DP, du fait qu'elle porte une attention particulière aux pratiques effectives de professionnels en situation réelle de travail, en postulant que celles-ci contiennent des savoirs qui peuvent être analysés et, par le fait même, être enseignés, peut en ce sens permettre un meilleur rapprochement des univers théoriques et pratiques. Le rapport entre théorie et pratique s'avère ainsi réfléchi non pas à partir d'une posture normative affirmant la nécessité d'un *faire* identifié à partir de finalités ou de légitimités justifiées, mais bien à partir d'une méthodologie rigoureuse.



RÉFÉRENCES

- Amalberti, R. (1996). *La conduite de systèmes à risques*. Paris: PUF.
- Androff, D., Fike, C. and Rorke, J. (2017). Greening Social Work Education: Teaching Environmental Rights and Sustainability in Community Practice. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 399-413.
- Autès, M. (1998). Le travail social ou la relation de service sans service. *Lien social et politiques-RIAC*, 40, 47-53.
- Berrick, J.D. and Durst, W. (2014). CASA Volunteerism: Preparing MSW Students for Public Child Welfare Practice. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 176-183.
- Canada, K.E. Freese, R. and Stone, M. (2018). Integrative Behavioral Health Clinic: A Model for Social Work Practice, Community Engagement, and in Vivo Learning. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 464-479.
- Cheatham, L.P., Abell, N. and Kim, H. (2015). Development and Validation of the Social Workers's Attitudes toward Disability Scale. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 379-397.
- Chouinard, I. (2013). Entre valeurs humanistes et modèles d'intervention: réflexions théoriques sur le sentiment de non reconnaissance des travailleurs sociaux. *Reflets*, 19(2), 164-179.
- Chouinard, I., Couturier, Y. & Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice? La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.
- Clem, J.M., Mennicke, A.M. and Beasley, C. (2014). Development and Validation of the Experiential Learning Survey. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 490-506.
- Cotten, C. and Thompson, C. (2017). High-Impact Practices in Social Work Education: A Short-Term Study-Aboard Service-Learning Trip to Guatemala. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 622-636.
- Couturier, Y. & Chouinard, I. (2008). La didactique est-elle soluble dans la relation? La relation dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In Pastré, P. & Lenoir, Y. (dir.). *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels et didactique des disciplines: quelles relations pour une formation à l'enseignement?* (p. 213-223). Toulouse: Octarès Éditions.
- Couturier, Y. (2005). La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire. Paris: L'Harmattan.
- De Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie*. Paris: Éditions La Découverte.
- Dondeyne, C. (2002). Professionnaliser le client: le travail du marché dans une entreprise de restauration collective. *Sociologie du travail*, 44, 21-36.

- Ellison, M.L. and Raskin, M.S. (2014). Mentoring Field Directors: A National Exploratory Study. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 69-83.
- Frey, J.J., Hopkins, K., Osteen, P., Callahan, C., Hageman, S. and Ko, J. (2017). Training Social Workers and Human Service Professionals to Address the Complex Financial Needs of Clients. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 118-131.
- Gilbert, D.J. (2014). Social Work and Engineering Collaboration: Forging Innovative Global Community Development Education. *Journal of Social Work Education*, 50(2), 292-304.
- Grise-Owens, E., Miller, J., Escobar-Ratliff, L. and George, N. (2018). Teaching Self-Care and Wellness as a Professional Practice Skill: A Curricular Case Example. *Journal of Social Work Education*, 54(1), 180-186.
- Hoc, J.M. (1996). *Supervision et contrôle de processus: la cognition en situation dynamique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Holbrook, A.M. and Chen, W.-Y. (2017). Learning by doing: an experiential approach to program evaluation. *Social Work Education*, 36(1), 62-74.
- Jensen, D. (2017). Mentoring in a Distributed Learning Social Work Program. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 637-650.
- Jones, B. and Phillips, F. (2016). Social Work and Interprofessional Education in Health Care: A Call for Continued Leadership. *Journal of Social Work Education*, 52(1), 18-29.
- Kahn, S. and Sussman, T. (2015). Claiming a Space for International Social Work: Voices from the Field. *Social Work Education*, 34(7), 751-770.
- Lapidos, A. and Ruffolo, M. (2017). Access to Interprofessional Continuing Education in Integrated Cadre through Digital Instructional Technology. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 540-546.
- Leake, R., de Guzman, A., Rienks, S., Archer, G., and Potter, C. (2015). NCWWI Traineeships: A National Cross-Site Evaluation of Child Welfare Stipend Programs for Ethnically Diverse Students. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S299-S316.
- Leathers, S.J. and Strand, T.C. (2018). Social Work Training in the Use of Evidence-Based Treatments for Children: What Works? *Journal of Social Work Education*, 54(1), S41-S55.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octares éditions.
- Lery, B., Wiegmann, W. and Berrick, J.D. (2015). Building an Evidence-Driven Child Welfare Workforce: A University-Agency Partnership. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S283-S298.
- McLeod, D.A. (2014). Examining the Ethical Utility of Social Work Program Rankings in the US: Are We Measuring One Thing and Selling Another? *Social Work Education*, 33(8), 1088-1100.

- Moore, S.E., Golder, S., Sterrett, E., Faul, A.C., Yankeelov, P., Weathers Mathis, L., and Barbee, A.P. (2015). Social Work Online Education: A Model for Getting Started and Staying Connected. *Journal of Social Work Education*, 51(3), 505-518.
- Ochanine, D. (1981). *L'image opérative, Actes du séminaire et recueil d'articles*. Paris: Université Paris 1.
- Parrish, D.E. and Oxhandler, H.K. (2015). Social Work Field Instructors' Views and Implementation of Evidence-Based Practice. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 270-286.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 130, 9-17.
- Pelchat, Y., Malenfant, R., Côté, N. & Bradette, J. (2005). Les intervenants sociaux en CLSC: regards sur leurs stratégies identitaires. *Intervention*, 122, 122-129.
- Petrila, A., Fireman, O., Fitzpatrick, L.S., Hodas, R.W. and Taussig, H.N. (2015). Student Satisfaction with an Innovative Internship. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 121-135.
- Pierce, B., Mcguire, L.E. and Howes, P. (2015). Ready, Set, Go... Again: Renewing an Academy-Agency Child Welfare Partnership. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S239-S251.
- Pottick, K.J., Giordano, S. and Chirico, D.E. (2015). Creating a Culture of Student Philanthropy to Address Financial Challenges in Universities. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 207-221.
- Ranz, R., Nuttman-Shwartz, O. and Thachil, G. (2015). International Encounters: Experiences of Visitors and Hosts in a Cross-Cultural Program. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 343-358.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 2(152), 60-68.
- Renaud, G. (1990). Travail social, crise de la modernité et post-modernité. *Revue canadienne de travail social*, 7(1), 27-48.
- Richards-Schuster, K., Ruffolo, M.C. & Nicoli, K.L. (2015). Integrating Social Work into Undergraduate Education through a Community Action and Social Change Multidisciplinary Minor. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 329-342.
- Rishel, C.W. & Hartnett, H.P. (2017). Meeting the Challenge of Preparing Social Workers for Integrated Health Practice: Evidence from Two MSW Cohorts. *Journal of Social Work Education*, 53(1), S27-S39.
- Rogalski, J. (1995). From real situations to training situations: conservation of functionalities. In Hoc, J.-M, Cacciabue, C. & E. Hollnagel (Dir.). *Expertise and Technology: Cognition*

and Human-Computer Cooperation (p. 125-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sampson, M. (2017). Meeting the Demand for Behavioral Health Clinicians: Innovative Training through the GLOBE Project. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 744-750.

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 29-42.

Senreich, E., Ogden, L.P. & Greenberg, J.P. (2017). Enhancing Social Work Students' Knowledge and Attitudes Regarding Substance-Using Clients through SBIRT Training. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 260-275.

Shapiro, C.J. (2018). Centers of Excellence: An Opportunity for Academic Training in Social Work. *Journal of Social Work Education*, 54(1), S65-S75.

Shorkey, C.T. & Uebel, M. (2014). History and Development of Instructional Technology and Media in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 50(2), 247-261.

Soulet, M.-H. (1997). Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Strand, V.C., Dettlaff, A.J. & Counts-Spriggs, M. (2015). Promising Innovations in Child Welfare Education: Findings from a National Initiative. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S195-S208.

Thampi, K. (2017). Social work education crossing the borders: a field education programme for international internship. *Social Work Education*, 36(6), 609-622.

Theobald, J., Gardner, F. & Long, N. (2017). Teaching Critical Reflection in Social Work Field Education. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 300-311.

Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, 111, 19-31.

Zuñiga, R. (1993). La théorie et la construction des convictions en travail social. *Travail social*, 42(3), 33-54.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Gestion du projet, conceptualisation, rédaction