

La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux

Jean-Martin Deslauriers, Ph. D.

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jean-Pierre Deslauriers, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Martin LaFerrière-Simard, M.S.S.

Forces armées canadiennes, Canada

Résumé

Cet article traite de la méthode de l'incident critique comme façon de documenter les pratiques des professionnels dans le champ des services sociaux et de la santé. On rappelle que la méthode a d'abord été utilisée en aéronautique et d'autres secteurs industriels avant d'être employée dans les sciences humaines. L'article décrit comment l'incident critique relève le défi d'interroger autrement les professionnels. Cette méthode limite les effets de la désirabilité sociale et comble l'écart entre ce que l'on désigne comme la théorie professée et les pratiques réelles. Nous faisons état de recherches au cours desquelles nous avons utilisé cette méthode pour en décrire le déroulement et ses résultats. Enfin, l'article propose quelques passerelles avec l'approche réflexive qui a également comme prémisses de départ l'utilisation de récits de situations difficiles rencontrées dans la pratique.

Mots clés

INCIDENT CRITIQUE, APPROCHE RÉFLEXIVE, THÉORIE PROFESSÉE, THÉORIE APPLIQUÉE, PRATIQUES, INTERVENANTS

Introduction

Selon les recherches recensées et les travaux des auteurs du présent article, il est difficile de recueillir des données sur l'expérience qu'ont des intervenants des services sociaux et de la santé sur leur pratique. En effet, il existe un certain inconfort à nommer par exemple des limites à ses compétences ou une réticence à travailler auprès de personnes marginales. Également, le phénomène de désirabilité sociale, bien connu en recherche, vient ajouter au défi du dévoilement des difficultés rencontrées par les

professionnels dans leur pratique. Enfin, il ne faut pas sous-estimer l'enjeu de pouvoir entre le chercheur et l'intervenant, ce dernier ayant possiblement l'impression d'être évalué.

La recherche sur les pratiques professionnelles est propice au décalage entre le discours et la pratique. Toutefois, il est indispensable de sonder les perceptions des intervenants de manière à éviter cet écueil et documenter leurs pratiques réelles. En effet, des études ont démontré qu'il y a une marge entre la théorie dont les intervenants se réclament et celle qu'ils appliquent en fait. Cela admis, comment éclaircir cette zone difficile à documenter? Il faut adapter les méthodologies de recherche. À ce titre, la méthode de l'incident critique offre des possibilités qui favorisent l'exploration d'angles ombragés de l'intervention avec des professionnels des services sociaux et de la santé. L'application de cette méthode se rapproche de l'approche réflexive qui favorise un auto-apprentissage lié à leur travail.

Théorie professée versus théorie appliquée

Depuis plusieurs années, des chercheurs poursuivent des recherches sur le développement professionnel des praticiens, leur style d'apprentissage et leurs bases théoriques (Argyris, Putman, & Smith, 1985; Argyris & Schön, 1974, 1978; Schön, 1994b, 1996), sans oublier la contribution de Schön (1994a) à l'analyse des politiques sociales et de l'action communautaire.

Les intervenants œuvrant au sein des services publics et communautaires détiennent presque tous une formation postsecondaire, et la plupart du temps universitaire. En conséquence, ils ont été exposés aux concepts, théories et traditions intellectuelles de leur discipline. Lorsqu'ils sont interrogés sur les théories qui guident leur pratique professionnelle, ils répondent presque toujours en invoquant une théorie qu'ils connaissent. Ils le font souvent pour démontrer leurs compétences (Harnett, 2012). Il s'agit d'une théorie implicite que l'intervenant peut énoncer de même que des valeurs et une vision du monde que les professionnels devraient expliciter (Savaya & Gardner, 2012). Néanmoins, les chercheurs ont été amenés à distinguer la théorie professée de la théorie pratiquée par les professionnels.

Après quelques années de pratique professionnelle et après avoir expérimenté les modèles d'intervention qui ont été enseignés dans leurs années de formation, les praticiens développent leur propre modèle ou l'ajustent. Au cours des ans, ils renouvellent leur pratique pour trouver des solutions aux nouveaux problèmes qui surgissent dans leur pratique. Dès lors, les praticiens doivent trouver dans les bases de leur formation professionnelle les principes directeurs leur permettant de s'adapter et d'évoluer. C'est ainsi qu'ils développent ce que nous appelons la théorie pratiquée (*theory-in-use*). Ce sont les concepts, notions et bribes de théorie sur lesquels ils basent leur pratique. Les praticiens ne sont pas toujours conscients de cette théorie, ils peuvent même parfois avoir de la difficulté à l'articuler.

Les modèles enseignés servent de référence et sont utilisés dans le discours, mais les modèles issus de la pratique sont les véritables modèles opérationnels. Cependant, cette adaptation, même réussie, soulève quand même un paradoxe intéressant. Une distance, voire un fossé, se creuse entre le monde de la pratique et celui de la théorie. Saint-Arnaud (1992) a conceptualisé cette distance comme la loi d'Argyris et Schön :

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, tel qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel (p. 53).

En travail social, la théorie explicative sert de toile de fond permettant aux intervenants de comprendre le contexte de leur intervention. Les travailleurs sociaux développent également une théorie de la pratique sur laquelle ils s'appuient pour donner un sens à leur action (Hickson, 2011; Racine, 1991, 1992, 1996). Pourtant, on peut documenter l'existence d'un écart entre les énoncés de principe des intervenants et leurs pratiques.

À titre d'illustrations, des paradoxes émergent lorsque l'on questionne des intervenants sociaux sur leurs façons de concevoir la situation des personnes rencontrées en intervention et l'approche qu'ils préconisent (Lessard & Turcotte, 2000). Ou dans un autre cas, des intervenantes sociales interrogées sur la place qu'elles font aux pères dans leurs interventions familiales font part de la grande importance que les pères ont dans leur pratique, mais, en réalité, elles n'en tiennent pas compte (Larose, 2001). Ou encore, des professionnelles de la santé et des services sociaux, questionnées sur les caractéristiques et les besoins des jeunes pères, s'efforcent de souligner leurs bonnes intentions, mais elles évoquent à peine les facteurs de vulnérabilité qu'ils peuvent présenter (Deslauriers & Boivin, 2011). Le défi de surmonter la désirabilité sociale (Paulhus, 2002) et d'aborder les zones embarrassantes constitue donc un enjeu majeur en recherche sociale lorsque l'on veut étudier les principes d'intervention et les pratiques des professionnels œuvrant au sein des services sociaux et de santé.

Si la théorie pratiquée s'ancre dans les défis concrets du travail et dans les solutions qu'on leur trouve, elle peut aussi avoir son revers. D'abord, elle peut simplement traduire la rationalisation de préjugés qui peuvent se glisser dans la pratique professionnelle et influencer les décisions à prendre. Elles peuvent aussi mener à des erreurs de jugement (Savaya & Gardner, 2012). Une autre faiblesse de l'action guidée par le sens commun est celle de la routine. Quand les professionnels passent du stage de novice à celui d'expert, leur pratique peut devenir plus automatique. Parce que la pratique est basée sur davantage d'*a priori*, de décisions intuitives ou implicites, elle risque de devenir imperméable au changement et même

improductive (Harnett, 2012). La conscience des intervenants de leurs repères théoriques et des impacts de ceux-ci sur leurs pratiques s'avère donc cruciale en matière de développement professionnel.

Un autre aspect est celui de l'ambivalence des intervenants vis-à-vis de la théorie. Plusieurs d'entre eux ont été témoins des modes théoriques épousés par les organisations à différents moments de leur pratique professionnelle. On sait que les ministères responsables des services et les organisations imposent périodiquement certaines théories à leur personnel. Souvent, ces théories n'ont pas tenu leurs promesses et on les a abandonnées, sans les avoir évaluées pour autant. Cependant, ces repères leur sont très utiles, en dépit de leurs limites (Friedman & Rogers, 2009).

Ces considérations nous amènent à poser la question centrale : comment documenter les convictions et les croyances présentes chez les intervenants et leurs pratiques, illustrer leurs stratégies d'intervention et, surtout, leurs façons d'effectuer des compromis entre des théories et principes appris et qui leur servent de repères et les défis particuliers présents dans leur pratique? Saint-Arnaud (1992) et Kinsella (2001) parlent de la possibilité d'induire cette théorie à partir de la discussion. Toutefois, ce moyen s'avère insuffisant à lui seul pour mettre à jour la théorie implicite que l'intervenant utilise. À ce sujet, il existe un moyen de créer cette ouverture entre les chercheurs et les intervenants pour stimuler la réflexion et aborder des aspects plus personnels de leur travail : la méthode de l'incident critique.

Méthode de l'incident critique

À l'origine, la méthode de l'incident critique consistait à interroger des pilotes d'avion pour recenser des incidents critiques et les catégoriser. Ces catégories servaient ensuite à la formation des pilotes en leur enseignant ce qui était important dans leur métier et, surtout, les erreurs à éviter, les oublis et les échecs à prévenir (Bradbury-Jones & Tranter, 2008; Lister & Crisp, 2007; Neale & Kies, 2000). Flanagan (1954) a mis au point un ensemble de procédures pour synthétiser et analyser les observations recueillies au moyen de cette technique. Plusieurs chercheurs ont poursuivi la même tradition (Belkora, Stupar, & O'Donnell, 2011; Butterfield, Borgen, Maglio, & Amundson, 2009; Savaya, Gardner, & Stange, 2011; Sharoff, 2008). La méthode a subi plusieurs transformations au cours des ans et a vite débordé les frontières de l'industrie pour s'appliquer à de multiples domaines professionnels comme l'éducation, le travail social, la santé, l'administration, les sciences infirmières et l'orientation (Butterfield, Borgen, Maglio, & Amundson, 2005; Lister & Crisp, 2007; Sharoff, 2008). L'incident critique est devenu une technique très employée dans le domaine de la relation d'aide et dans ce que nous appelons les métiers de l'humain (Cifali, 1997, dans Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010). Cependant, on ne souhaitait plus seulement recueillir des faits mais aussi les pensées, les sentiments et les

motivations des professionnels (Sharoff, 2008). Dans ces conditions, l'observation de la pratique n'était pas non plus souvent possible. Il a donc fallu revoir l'approche.

Qu'est-ce qu'un incident critique? Après des années d'application, la définition demeure entourée d'un flou terminologique certain (Bradbury-Jones & Tranter, 2008). Il arrive que le concept même d'incident critique soulève des résistances chez les personnes invitées à participer à la recherche, au point où certains chercheurs préfèrent parler d'incident significatif, voire révélateur (Butterfield et al., 2005). D'ailleurs, dans les expériences que nous décrivons, les chercheurs ont évité le terme *incident critique* pour plutôt parler de situations d'intervention insatisfaisantes ou de situations difficiles. Ainsi, l'accent est plutôt mis sur des situations qui peuvent être difficiles à vivre, sans être spectaculaires. En effet, un incident critique n'est pas nécessairement un incident traumatique ou une situation dangereuse (Pack, 2013). Même un incident en apparence plus banal que dramatique se prête bien à l'analyse parce qu'il peut être analysé rationnellement. Cependant, à mesure que la méthode a étendu son champ d'application, la définition a aussi évolué. Savaya, Gardner et Stange (2011) définissent un incident critique comme un événement ou un incident qui a eu de l'importance dans la pratique. Plus précisément, Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) le définissent ainsi :

Un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement s'inscrit généralement dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses (p. 17).

Ces auteurs proposent trois critères opérationnels permettant de circonscrire ces incidents dans la pratique professionnelle : ils décrivent des situations vécues; ils se sont produits dans un laps de temps repérable; ils sont inscrits dans une relation interpersonnelle. Butterfield et ses collègues (2005) ajoutent quelques précisions pour baliser l'utilisation de la méthode : l'incident nous informe sur un événement passé; il contient une description détaillée de l'expérience comme telle; il décrit les résultats de cet incident. De plus, pour être valable, un incident critique doit se baser sur une expérience personnelle (Sharoff, 2008). Enfin, Post (1996, dans Bradbury-Jones & Tranter, 2008) avance que pour être critique, l'incident retenu doit avoir eu un impact quelconque. Ce résultat, négatif ou positif, doit avoir affecté la réalisation de quelque activité d'intérêt. Les praticiens soulèvent davantage des événements plutôt négatifs, des événements qui les ont étonnés, choqués ou ont fait peur, des situations qu'ils auraient dû mieux gérer. Le critère clé pour retenir ce qui est considéré comme incident critique est celui que les participants veulent retenir pour apprendre (Fook & Gardner, 2007).

Quel est le contenu d'une description d'un incident critique que l'on souhaite utiliser comme méthode de recherche? La procédure la plus courante est de demander aux participants de rédiger un court document où ils décrivent un événement de leur vie professionnelle sur lequel ils veulent réfléchir. Tout d'abord, les participants sont préparés et savent ce qu'on leur demandera. Ensuite, ils doivent choisir une situation qui les laisse insatisfaits et/ou qui s'est mal terminée. Dans un premier temps, le praticien décrit ce qui est arrivé : il classe les faits de la façon la plus objective et claire possible : qu'est-ce qui est arrivé, quand et où? Qui était impliqué? Quel était le contexte? Quels étaient le but et le cœur de l'intervention? Ensuite, qu'a-t-il fait? Quelles étaient les hypothèses qu'il voulait vérifier? Quelles étaient les raisons présumées de son action? Quels étaient ses sentiments et ses réactions en cours d'intervention? Quel a été le résultat, et comment se l'explique-t-il? Comme le résumait Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), cette description faite par l'intervenant intègre la compréhension qu'il a de la situation, ses intentions et intérêts, ses émotions, ses croyances et ses valeurs. La mémoire peut être plus fidèle si le participant sait d'avance ce qu'on lui demandera et si les consignes l'aident à recenser et à structurer ses expériences (Flanagan, 1954). Toute proportion gardée, malgré les processus de refoulement et de négation qui peuvent s'exercer, la mémoire s'avère considérablement fiable. Le format du récit d'intervention varie, mais tous les auteurs suggèrent à peu près le même contenu (Butterfield et al., 2005; Kemppainen, 2000; Leclerc et al., 2010; Lister & Crisp, 2007; Savaya & Gardner, 2012). Les récits d'incidents contradictoires, trop généraux, incomplets ou vagues sont rejetés (Kemppainen, 2000).

Les auteurs recommandent d'utiliser le groupe parce qu'il permet de partager les expériences et d'apprendre les uns des autres. Le participant peut alors présenter des expériences singulières et partager avec les autres sa représentation de sa pratique. En discutant de plus en plus ouvertement, les participants discutent de leurs erreurs tout en profitant des suggestions des autres pour s'améliorer. Le groupe devient une sorte de laboratoire où les changements personnels et sociaux se rencontrent : la communication et le dialogue avec les pairs deviennent les moyens par lesquels les participants développent une compréhension plus complète (Fook & Gardner, 2007). Flanagan (1954) a tôt fait de remarquer le processus d'autocorrection qui joue entre les membres : non seulement ont-ils accès à davantage d'informations, mais le groupe permet de valider la qualité de ces informations. Concrètement, le groupe permet d'avoir accès aux stratégies que les autres participants ont déployées dans le passé. D'une part, le participant exprime une expérience « critique » vécue à travers sa subjectivité et c'est de son point de vue qu'il formule sa perception de l'évènement. D'autre part, comme il le fait de surcroît devant des pairs, ce récit suscite la réflexion, tant pour lui que pour les autres. Bref, les discussions de groupe associent les concepts et la pratique. La méthode de l'incident critique est ainsi susceptible de transformer les pratiques professionnelles, car elle s'ancre dans une réflexion adaptée à leurs

situations. Cependant, le travail de groupe facilite ces prises de conscience : il est le contexte permettant de passer d'un récit au développement professionnel.

Ce travail d'explicitation se fait mieux en petit groupe pour permettre aux personnes de s'exprimer. Pour ce qui est du nombre de participants aux échanges, un minimum de trois permet des interactions plus riches (Turcotte & Lindsay, 2014). En effet, les participants doivent être capables de discuter d'une variété suffisante de situations. Un petit groupe multiplie les perspectives à partir desquelles une personne peut envisager sa pratique et permet une discussion plus approfondie du matériel apporté par les participants (Fook & Gardner, 2007). Il ne doit toutefois pas dépasser huit personnes.

Pour ce qui est de la composition du groupe, les opinions sont partagées : faut-il que la participation soit volontaire ou non, et faut-il que le groupe soit homogène ou non? Idéalement, comme cela s'est produit dans les expériences ici rapportées, les membres de ce groupe acceptent de participer à cet exercice de l'incident critique. Les membres partagent déjà le contexte en commun, connaissent leur organisation et se connaissent entre eux. Par ailleurs, des participants non volontaires peuvent aussi devenir intéressés s'ils réalisent qu'ils ont de l'influence sur le choix des incidents étudiés, sur le degré d'ouverture qui leur est demandé, s'ils réalisent que le climat du groupe est favorable (Fook & Gardner, 2007).

Une précaution : le groupe doit être supportant de façon à ce que les participants se sentent en confiance et puissent ainsi exprimer leurs sentiments, leurs croyances, leurs postulats, et même communiquer leur regret ou leur embarras (Savaya & Gardner, 2012). C'est la tâche du chercheur ou du superviseur d'assurer cet appui. L'habileté de la personne qui anime l'entrevue de recherche ou de supervision est ici très importante. L'animateur doit avoir le doigté pour établir des limites au besoin; il donne des indications sur ce qui est plutôt privé ou trop sensible à discuter, ou ce qui peut créer un inconfort non productif dans le groupe (Fook & Gardner, 2007; Vachon & LeBlanc, 2011). Il s'agit également d'une posture de recherche qui valorise les compétences des participants en reconnaissant que l'acteur reste le mieux placé pour parler de ce qu'il vit et ressent (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997).

Le rôle de l'animateur est de fixer et de faire appliquer certaines règles comme la confidentialité et une attitude sans parti-pris. Toutes les opinions sont permises dans un climat de respect et d'acceptation d'autrui, d'écoute des autres, de leurs objections et de leurs opinions. Sur le plan de la forme, l'animateur doit être systématique en interrogeant chaque participant sur les faits vécus, les émotions ressenties, les interprétations qui ont émergé. Il dirige la discussion, soutient l'expression et stimule l'analyse. C'est ainsi que les membres de ce groupe se sentent appuyés dans leurs

démarches. De ce point de vue, l'expérience semble démontrer que l'animateur ne doit préférablement pas avoir de lien d'autorité sur les participants.

Illustration du procédé

La procédure utilisée est inspirée de celle de Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), que l'on a adaptée aux objectifs de nos travaux. Les deux projets dans lesquels nous avons retenu la méthode avaient en commun de porter sur l'intervention auprès d'une population masculine afin de : 1) aborder la question sous l'angle des défis particuliers de l'intervention auprès de cette clientèle, 2) recueillir les représentations sociales susceptibles d'influencer ces interventions et 3) documenter les stratégies d'intervention auxquelles recourent les intervenants. Le deuxième projet visait également à documenter les principaux défis de l'intervention auprès d'une clientèle masculine, tout en y ajoutant l'évaluation de besoins qui émergeait des incidents critiques et les retombées d'une formation sur l'intervention auprès d'une clientèle masculine. Afin de ne pas alourdir le texte avec des considérations pointues et spécifiques à chacun des projets (Deslauriers, 2014; Laferrière-Simard, 2011), nous donnons ici un aperçu général du procédé.

Un mois avant l'entrevue, chaque intervenante fut invitée à raconter une situation difficile éprouvée au cours de l'une de ses interventions. Les participantes¹ à la recherche furent rencontrées en petits groupes de trois à cinq personnes, de façon à susciter la discussion tout en laissant suffisamment de place à chaque participante, compte tenu du fait que celles-ci étaient appelées à discuter de sujets sensibles, à exposer leurs représentations sociales, leurs rapports aux hommes et leurs visions de l'intervention. Après la lecture d'un récit, les participantes engageaient entre elles une discussion les concernant chacun leur tour. La réflexion se poursuivait par la suite, portant sur de nouvelles hypothèses sur la façon dont l'homme auprès de qui l'intervention n'avait pas ou peu réussi, sur des stratégies auxquelles elles n'avaient pas encore pensé. Elles ont relevé des liens qui unissaient ou opposaient les cas présentés dans le cadre de leur petit groupe de discussion, à partir de leurs propres commentaires ou ceux des autres participantes. Elles ont proposé des réflexions qu'elles aimeraient apporter à la prochaine discussion de groupe.

Dans le cas de la recherche sur l'évaluation des retombées d'une formation sur l'intervention auprès des hommes, les mêmes intervenantes à nouveau réunies pour une deuxième discussion effectuaient un retour réflexif avec leurs pairs. Elles furent questionnées sur les façons dont la formation les avait inspirées ou non par rapport à l'incident critique rapporté au préalable et dans la recherche de stratégies auprès d'autres hommes. Les réflexions furent centrées sur les écueils et les stratégies de l'intervention en lien avec la formation. Les intervenantes ont formulé des conclusions théoriques générales à partir des situations spécifiques qui avaient été partagées au départ.

Résultats de l'utilisation de la méthode de l'incident critique auprès d'intervenantes

Traditionnellement, le chercheur doit adopter une attitude neutre, voire impassible, afin de conserver une distance avec le sujet de la recherche et ne pas induire ses réponses. Or le contraire risque parfois de se produire. En effet, devant la neutralité du chercheur, le sujet pourra chercher à obtenir son approbation. Paradoxalement, si le chercheur annonce ses couleurs, par exemple en reconnaissant la complexité des enjeux pratiques auxquels le participant à la recherche est confronté, l'effet du phénomène de désirabilité sociale peut s'en trouver atténué. En donnant au sujet la possibilité de réagir et d'interagir, en abordant les risques d'erreur et les dilemmes éthiques, un processus de validation des informations s'opère entre le chercheur et le sujet et réduit l'effet de Hawthorne (Lazar & Feng, 2010).

La méthode de l'incident critique nous a permis de recueillir de nombreux exemples de difficultés d'intervention auprès de la population masculine. Les participantes aux deux projets (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011) ont été généreuses de leurs témoignages qui rapportaient pourtant des insatisfactions, des échecs de leurs interventions, parfois des confidences sur leur sentiment d'impuissance ou de colère par rapport à ces situations. L'efficacité du procédé pour recueillir des faits précis sur la pratique professionnelle d'intervenantes ainsi que l'expérience intime qu'elles en ont eue ne fait aucun doute. Comme d'autres chercheurs, nous avons constaté que l'incident critique est centré sur la solution de problèmes pratiques et permet d'améliorer les actions posées (Schluter, Seaton, & Chaboyer, 2008). Il s'agit d'un procédé simple et convivial, tant pour le participant, le chercheur ou le formateur (Sharoff, 2008).

En effet, cette méthode produit des résultats rapidement. Il est relativement facile d'obtenir beaucoup d'informations d'une grande richesse de détails, tant en ce qui concerne les émotions qu'en ce qui a trait à la description de la pratique et aux moyens de la faire progresser. Outre la précision des faits, cette méthode crée l'espace nécessaire pour aborder des angles morts de différentes pratiques et dévoiler des aspects du travail que l'on garde habituellement pour soi. Cette technique a permis de partager des croyances, des perceptions et des limites des compétences, et parfois des échecs, ce que les intervenants ne dévoilent pas toujours. On pourrait même qualifier ces exemples de tabous, en principe invouables (Bulpitt & Martin, 2010). Dans l'utilisation de l'incident critique, on s'attend à ce que les participants nomment des difficultés et des défis d'intervention, ce qui renverse la logique de « performance » des participants à la recherche. Au lieu de s'attendre à obtenir les réponses aux problèmes, on valorise la capacité de se remettre en question. On évite la perception que les intervenants soient évalués, ce qui peut biaiser ou inhiber leur réflexion ou même les amener à simuler (Chaubet, 2010).

Par exemple, les récits mentionnent des refus de donner des services, de tenir un discours moralisateur ou de référer à un autre organisme au lieu de tenter une intervention. Ce transfert révèle les limites personnelles de l'intervenant et ses limites ou son désintérêt de composer avec cette clientèle. Ces observations ont été possibles grâce au recours à cette méthode. Il est rare qu'un incident critique ne se base pas sur des émotions (Fook & Gardner, 2007).

L'autre type de résultats des plus pertinents en recherche-action est la théorisation qui s'ensuit naturellement au cours des discussions qui suivent la présentation des événements critiques. En effet, en expliquant leurs situations, elles ont poursuivi leur réflexion et leurs perceptions ont continué d'évoluer en interaction avec les autres sous la forme de constats généraux, de dénominateurs communs entre leurs « cas ». De nombreuses intervenantes ont mentionné ressentir un inconfort avec les hommes qui recourent à leurs services. Comme ils tardent souvent à consulter, ils se présentent souvent excédés, stressés et au bout du rouleau. Ils peuvent crier, vociférer, employer un vocabulaire injurieux et montrer de l'impatience. Ils refusent de parler de leurs émotions, ils adoptent un comportement agressif en haussant la voix. Tout en exigeant des services, ils sont inconstants et ne se pointent pas aux rendez-vous fixés. Ils se présentent en état d'ébriété et essaient parfois de « charmer » les intervenantes plutôt que de communiquer. On comprend que les intervenantes savent généralement moins comment transiger avec des hommes qui ne correspondent pas au client idéal : « J'investirais plus auprès d'une femme parce que, dans ma tête à moi, une femme en intervention dans mon bureau, à l'accueil, est plus encline à vouloir de l'aide » (une intervenante). Les femmes sont vues comme plus coopératives et moins têtues que les hommes.

Au cours de la discussion de groupe, des intervenantes ont pris davantage conscience des spécificités de l'intervention auprès des hommes. En cours de route, elles ont constaté qu'elles attachaient peu ou pas du tout d'importance à la socialisation des hommes qui pouvait expliquer les difficultés rencontrées dans leurs interventions. Les principes de base de la relation d'aide ne s'appliquent pas toujours de la même manière selon que l'on accompagne un homme ou une femme. Les intervenantes ont conclu que les hommes sont plus portés vers l'action, les résultats tangibles, et les femmes, vers les échanges, l'introspection et les discussions. En fait, lorsque les hommes recourent aux services sociaux, il faut passer à l'action d'abord et discuter ensuite. De plus, le style de communication que les hommes affichent amène les intervenantes à interpréter les différences de comportement des hommes comme une déficience et de la résistance alors qu'il s'agit de différences entre les deux genres (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011). Les intervenantes peuvent y voir un comportement violent alors que ce n'est pas nécessairement le cas : ça peut être une façon d'exprimer une insatisfaction, une irritation, de la détresse. Les intervenantes

mentionnent qu'elles ne sont pas toujours habituées à traiter avec ce type de comportement (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011).

Limites de la méthode de l'incident critique

La technique de l'incident critique comporte aussi certaines limites. Dans notre cas, elles sont surtout d'ordre technique. Il peut s'avérer fastidieux de rappeler aux intervenantes de préparer leur situation d'intervention dans ses différentes dimensions, particulièrement si on souhaite rencontrer beaucoup d'intervenantes. Dans ce cas, il faut passer par plusieurs intermédiaires hiérarchiques pour rejoindre les intervenantes. Leur motivation à se préparer peut être très variable. Par exemple, certaines se sont présentées à l'entrevue sans avoir rédigé la description de l'incident critique. Parfois, la motivation était plus faible chez certaines et l'écoute de ces réserves avait son importance. Il faut composer avec cette variable.

Même si le chercheur n'a pas perçu l'effet du phénomène de la désirabilité sociale, on ne peut être certain que personne n'a été tenté d'écrire ce qu'on attend de lui plutôt que ce qui s'est réellement passé (Lister & Crisp, 2007). En effet, du moins dans un premier temps, le participant peut pratiquer une certaine censure pour se montrer à son avantage. Également, la rédaction et l'analyse critique font appel à la capacité du participant d'écrire, de décrire et d'analyser sa pratique, ce que certains participants ne sont pas capables de faire au même degré.

De plus, l'attitude de la personne qui réalise les entrevues est décisive : sans mettre son interlocuteur au pied du mur, elle doit pouvoir questionner le participant pour le faire réfléchir. Également, la personne qui réalise les entrevues doit rappeler de façon nuancée que ces difficultés font partie du travail. Il est crucial de souligner l'ouverture d'esprit et l'humilité dont font preuve les participants. L'intervieweur doit démontrer une attitude d'écoute pour valoriser l'exercice auquel se livrent les intervenants, tout en reflétant et questionnant les intervenants. Si les intervenants se livrent personnellement, ils doivent avoir confiance qu'ils sont entre bonnes mains. Certains auteurs font même la comparaison entre le caractère sensible des confidences divulguées dans ce contexte de recherche et un contexte thérapeutique (Bulpitt & Martin, 2010). Ces facteurs sont importants, car la réussite de l'entrevue repose sur la coconstruction que le chercheur et les intervenants font à partir des situations présentées (Scheurich, 1997).

L'incident critique et l'autoformation réflexive : une passerelle naturelle entre la recherche-action et le développement professionnel

Au départ, le choix de la méthode de l'incident critique était fondé sur son efficacité à documenter des situations d'intervention de façon détaillée chez des professionnels en tentant d'éviter de recueillir un discours qui traduit ce que les chercheurs veulent entendre. Même si ce n'était pas un objectif, la démarche de recherche s'est avérée un

type d'autoformation suscitant un regard critique et pratique sur la façon de travailler, sur le plan rationnel, mais aussi personnel. Le fait de rédiger l'incident fut parfois l'occasion d'une prise de conscience de biais dans la lecture de situations. Des participantes ont déclaré avoir pris conscience d'enjeux ou de nouvelles dimensions de la situation dès l'instant où elles ont commencé à écrire leur incident critique. Elles ont été amenées à prendre un recul, à réfléchir en écrivant (LaFerrière-Simard, 2011). Les intervenantes le disent de façon unanime : les exigences du travail au quotidien rendent très difficile le retour sur les interventions qui ont mal tourné. Ce temps d'arrêt fourni par la recherche constitue en soi un moyen pour procéder à la relecture d'une situation qui a posé problème. Cette retombée non planifiée nous amène au constat que la méthode de l'incident critique, telle qu'utilisée par les auteurs, s'inscrit aussi dans une démarche réflexive. Nous rappelons ici les principaux fondements de l'approche réflexive que nous mettrons en lien avec la méthode de l'incident critique.

Le concept d'approche réflexive réfère à un processus de réflexion qui touche à la vie en général. À différents moments, chaque personne doit réfléchir à la conduite de sa vie, à ce qui lui arrive ou le préoccupe – chercher à comprendre ce qui est arrivé et pourquoi –, à ce qu'il fera, etc. C'est ce qui s'appelle la réflexion au sens le plus simple du terme (Hickson, 2011). La réflexion provient d'une certaine difficulté ressentie, que ce soit la recherche de sens, de solution ou d'explication (Bruster & Peterson, 2013). Cependant, dans le monde professionnel, la réflexion dépasse ce retour sur le soi individuel : il s'agit en soi d'une nécessité professionnelle. Tout d'abord, elle signifie la volonté du professionnel de remettre en question les présomptions et les prémisses personnelles sur lesquelles il base sa pratique (Fook & Gardner, 2007; Kelchtermans, 2001). Dans ce processus, le professionnel revient sur sa pratique pour déconstruire comment il a développé ses idées, ses habiletés et ses pratiques (Hickson, 2011). La réflexion comprend les relations que la pratique entretient avec les aspects sociaux de la pratique professionnelle et avec le pouvoir, dans une perspective critique (Hickson, 2011). Nous apprenons de l'expérience, mais la transformation de l'expérience en connaissance n'est pas automatique : il faut en tirer de nouveaux constats permettant d'améliorer la pratique présente en revenant sur le passé (Eadie, Wilkinson, & Cherry, 2012). C'est la raison pour laquelle elle se construit en interaction avec ses pairs par le dialogue et les échanges (Van Woerkom, 2008).

Notre expérience rejoint aussi les constats de Chaubet (2010), résumant les travaux de Dewey (1933) qui a structuré la démarche réflexive :

- 1) au cours du vécu, une situation interpellante « déclenche »
- 2) une investigation, notamment par l'observation, qui entraîne
- 3) une analyse menant à
- 4) une restructuration de la compréhension de la situation initiale (reconceptualisation), débouchant ou non sur
- 5) une action différente (p. 63).

Et comme Chaubet le mentionne, « cette nouvelle compréhension peut provoquer des effets psychologiques positifs (“énergisation”, sentiment d’*“empowerment”*, de plus grande maîtrise, d’appartenance à une communauté, etc. » (Osterman & Kottkamp, 2004, cités dans Chaubet, 2010, p. 63).

La réflexion peut se déployer de deux manières. D’une part, elle se veut une réflexion *dans* l’action, c’est-à-dire une mise à distance de ce qui se passe *in vivo*, pendant que l’action se déroule, sur les pensées, les actions et les sentiments en cause (Hickson, 2011; Vachon & Leblanc, 2011; Van Woerkom, 2008, 2010). D’autre part, la réflexion critique peut aussi porter *sur* l’action, lorsque l’intervention est terminée, soit *ex post facto*, sur la base de la mémorisation. C’est ainsi que procède l’incident critique : on demande aux personnes de nommer un incident passé et d’y réfléchir par après. Comme l’approche réflexive, l’incident critique permet une compréhension de la pratique actuelle à partir d’expériences passées (Dall’Alba & Sandberg, 2006).

Ainsi, sans l’avoir planifié, la démarche de recherche à l’aide de l’incident critique constitue une forme d’application de l’approche réflexive qui « valorise autant la rationalité que les affects, qui ouvrent les angles de vision » (Brockbank & McGill, 2007, cité dans Chaubet, 2010, p. 63). L’application de l’incident critique a permis une mise en commun de difficultés d’intervention, comme le prône l’approche réflexive, en mentionnant que les pratiques sont interrogées, que les qualités et les besoins psychologiques des participants sont considérés et que « l’accent n’est plus mis sur la correction des défauts et des déficits chez l’acteur » (Chaubet, 2010, p. 63), ce qui rejoint l’approche de recherche employée.

Également, au cours des entrevues de recherche, les professionnelles ont concrétisé une pratique réflexive dans leur façon de connaître et d’apprendre à partir de leurs expériences (Hickson, 2011). De ce point de vue, elles ont notamment réalisé l’impact de leurs comportements sur ceux de la personne qui sollicite et reçoit des services. Ainsi, de façon étonnante, cette cueillette de données, tout comme la pratique réflexive, fut non seulement un processus d’acquisition de connaissances dans la formation des professionnelles, mais aussi un moyen de perfectionnement professionnel (Van Woerkom, 2010).

Un autre lien entre l’application de la méthode de l’incident critique et l’approche réflexive est qu’en développant ce regard sur soi, le praticien peut l’étendre à d’autres aspects de son travail. Cette technique aide à structurer la réflexion et à produire une nouvelle façon d’être et de connaître (Hickson, 2011; Sharoff, 2008). En réfléchissant aux postulats de sa pratique à travers une démarche de recherche telle que celle qu’il a expérimentée, le praticien peut transformer son cadre de référence, le rationaliser. À partir de quelques incidents critiques qui agissent comme une sorte de « prototype », le praticien peut appliquer les résultats de sa réflexion à d’autres expériences, passées et futures (Butterfield et al., 2005).

Également, l'utilisation de l'incident critique, tout comme l'approche réflexive, offre comme possibilité l'acquisition de nouvelles habiletés, de nouvelles connaissances, et le transfert de ces habiletés et connaissances dans différents contextes à l'avenir. Ce processus aide le professionnel à remettre en question ses croyances et ses pratiques (Hickson, 2011). Elle fournit un cadre qui structure la réflexion et qui touche l'expérience émotive qui s'y rattache, une plus grande conscience de ce qui guide les actions, et engage le participant dans un changement dans lequel il est personnellement engagé (Bulpitt & Martin, 2010), ce qui dépasse les objectifs de la recherche.

De plus, ce procédé de recherche génère des retombées directes pour les intervenants qui sont partie prenante du processus et qui en viennent eux-mêmes à de nouvelles hypothèses pour comprendre les situations et intervenir autrement. Puisque ce processus de cueillette de données est doublé d'un processus d'analyse par les intervenants eux-mêmes, ils ont déjà accès à une partie des données recueillies.

Prévoir de la place pour la réflexivité et l'autoformation dans une démarche de recherche est une voie prometteuse et originale. En plus de recueillir des données riches, cela constitue une voie au développement professionnel dans plusieurs domaines, notamment en enseignement et dans les métiers de relation d'aide (Correa Molina & Thomas, 2013). Les dimensions où il est possible de s'améliorer à la lumière de l'expérience et de nouvelles connaissances sont indiquées et l'application est immédiate.

Conclusion

Plusieurs chercheurs en sont venus à la conclusion qu'il existait un écart entre les énoncés de principes des intervenants et ce qu'ils font. Cet écart entre la théorie professée et la théorie appliquée est connu. Toutefois, si on ne peut pas dépasser cet obstacle, cette constatation débouche sur une vérité de Lapalisse. Donc, le défi n'est pas seulement de reconnaître cet écart, mais de le réduire : comment, en se plaçant du point de vue de l'intervenant, l'amener plus loin? Comment appuyer les praticiens à décrire leur pratique qui, si elles ne se conforment pas toujours à la théorie professée, peut être néanmoins efficace? Et surtout, comment confier des doutes, des échecs, à un chercheur sans vivre un sentiment d'incompétence ou de jugement sur soi?

La méthode de l'incident critique a fait ses preuves à cet effet. De plus, elle s'avère être à la recherche ce que l'approche réflexive est à la supervision. Ainsi, l'emploi de cette méthode s'inscrit dans un paradigme de recherche qui place les intervenants comme partenaires actifs de la recherche et bénéficiaires des retombées. En effet, la démarche à partir d'événements critiques documente à la fois des situations concrètes auxquelles sont confrontés les professionnels, mais génère également de nouvelles hypothèses de même que des stratégies nouvelles d'intervention.

La méthode de l'incident critique est une passerelle vers une approche réflexive; toutes deux permettent de réduire l'écart entre les connaissances reçues au cours de la formation universitaire et les connaissances pratiques accumulées au fil de la vie professionnelle. Également, cette méthode de recherche a permis un accès direct aux difficultés et aux fondements de l'intervention de façon à éviter d'avoir comme résultat un décalage entre la théorie professée et la théorie pratiquée et, dans cette perspective, de limiter le phénomène de désirabilité sociale, ce qui était une préoccupation au départ.

Les chercheurs doivent eux aussi travailler avec humilité à la fois à partir d'un positionnement philosophique dans leur façon d'étudier les pratiques professionnelles, de même que recourir à des stratégies adéquates pour aborder ouvertement des aspects délicats de leur travail. Les expériences ici rapportées à titre d'exemples ont illustré la façon dont cette méthode permet de discuter ouvertement de difficultés d'intervention.

L'esprit de cette démarche rejoint des fondements du travail social, qui est une discipline d'action, centrée sur les valeurs de la justice sociale, de la défense des droits, de la répartition du pouvoir et de la richesse (Krysiak & Finn, 2010). La pratique professionnelle a imprégné la recherche en travail social (Marlow, 1998). Le chercheur considère les personnes qui y participent comme des partenaires avec qui il établit un rapport de collaboration. De ce point de vue, la méthode de l'incident critique 1) a des liens étroits avec la pratique du travail social : elle est centrée sur la pratique; 2) vise des rapports égalitaires entre chercheurs et participants; 3) fait appel à la participation étroite des travailleurs sociaux impliqués dans la recherche; 4) vise la prise de conscience et la réflexion.

Note

¹ En tout, 58 personnes ont participé à ces deux projets, en majorité des femmes, d'où l'emploi du féminin ici pour en rendre compte.

Références

- Argyris, C., Putnam, C., & Smith, D. R. (1985). *Action science : Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison Wesley.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1992). Introduction to the classic paperback. Dans C. Argyris, & D. A. Schön (Éds), *Theory in practice : Increasing personal effectiveness* (pp. xi-xxvi). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Belkora, J., Stupar, L., & O'Donnell, S. (2011). Using the critical incident technique in community-based participatory research : A case study. *Progress in community health partnerships : Research, education and action*, 5(4), 443-451.
- Bradbury-Jones, C., & Tranter, C. S. (2008). Inconsistent use of the critical incident technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 64, 399-407.
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Bulpitt, H., & Martin, P. J. (2010). Who am I and what am I doing? Becoming a qualitative research interviewer. *Nurse Researcher*, 17(3), 7-16.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Maglio, A.-S. T., & Amundson, N. E. (2005). Fifty years of the critical incident technique : 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Maglio, A.-S. T., & Amundson, N. E. (2009). Using enhanced critical incident technique in counselling psychology research. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counselling*, 43(4), 265-282.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : D'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis*, 2(1), 1-7.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development : A critical review of stage model. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Deslauriers, J.- M. (2014). *Évaluation de la formation For'hommes sur l'intervention auprès d'une clientèle masculine* [Rapport de recherche]. Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Deslauriers, J.- M., & Boivin, A. (2011). Étude du discours des intervenants sur les jeunes pères et des jeunes pères sur les services sociaux et de santé. *Intervention*, 135, 73-83.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA : D. C. Heath & Co.
- Eadie, T. B., Wilkinson, S., & Cherry, S. (2012). Stop a minute : Making space for thinking in practice. *Probation Journal*, 60(1), 9-23.

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflexion. A resource handbook*. Berkshire : Open University Press.
- Friedman, V. J., & Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action Research*, 7(31), 31-47.
- Harnett, J. (2012). Reducing discrepancies between teachers' espoused theories and theories-in-use : An action research model of reflective professional development. *Educational Action Research*, 20(3), 378-384.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection : Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829-839.
- Kemppainen, J. K. (2000). The critical incident technique and nursing care quality research. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 1264-1271.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Kinsella, E. A. (2001). Reflections on reflective practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(3), 195-198.
- Krysiak, J., & Finn, J. (2010). *Research for effective social work practice*. New York, NY : Routledge.
- Laferrière-Simard, M. (2011). Les écueils et stratégies de l'intervention auprès des hommes dans un Centre de santé et de services sociaux québécois (Mémoire de maîtrise inédit). École de service social, Université d'Ottawa, Ottawa, ON.
- Larose, D. (2001). Les représentations sociales de la paternité chez les intervenantes psychosociales et l'implication des pères dans les services sociaux destinés à la famille. *Actes du colloque « Hommes, intervention et changement »* (pp. 219-238). CRIVIFF, Montréal, QC.
- Lazar, J., & Feng, J. H. (2010). *Research methods in human-computer interaction*. West Sussex : Wiley and Sons.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformations professionnelles. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 11-32.
- Lessard, G., & Turcotte, D. (2000). Les représentations sociales des familles à risque chez des intervenants sociaux : Un paradoxe révélateur. Dans M. Simard, & J. Alary (Éds), *Actes du 5^e Symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 239-259). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lister, P. G., & Crisp, B. R. (2007). Critical incident analysis : A practice learning tool for students and practitioner. *Practice : Social Work in Action*, 19(10), 47-60.
- Marlow, C. (1998). *Research methods for generalist social work*. Pacific Grove, CA : Brook/Cole.
- Neale, D. C., & Kies, K. (2000). Symposium of recent advances in the critical incident technique. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 44(37), 589.
- Pack, M. J. (2013). Critical incident stress management : A review of the literature with implications for social work. *International Social Work*, 56(5), 608-627.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding : The evolution of a construct. Dans H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Éds), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah, NJ : Erlbaum Associates.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Racine, P. (1991). L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale. *Service social*, 40(2), 7-25.
- Racine, P. (1992). Analyse de thèmes dans les théories de l'action d'étudiants en formation à l'intervention sociale. *Actes du colloque du Regroupement des unités de formation universitaire en travail social* (pp. 37-57). Montréal, QC.
- Racine, P. (1996). La rationalité des pratiques comme voie de construction d'une cohérence théorique. Dans M. Rafie (Éd.), *Les sciences humaines : État des lieux* (pp. 157-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savaya, R., & Gardner, F. (2012). Critical reflection to identify gaps between espoused theory and theory-in-use. *Social Work*, 57(2), 145-154.
- Savaya, R., Gardner, F., & Stange, D. (2011). Stressful encounters with social work clients : A descriptive account based on critical incidents. *Social Work*, 56(1), 63-71.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research method in the postmodern*. New York, NY : Routledge.
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique : A user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107-111.

- Schön, D. A. (1994a). *Frame reflection : Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994b). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans un agir professionnel* (Traduction de J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif* (Traduction de J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1987).
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing, 14*(4), 301-309.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education, 45*, 894-904.
- Van Woerkom, M. (2008). Critical reflection and higher-level conceptualizations of learning : Realistic or idealistic. *Human Resource Development Review, 7*(3), 3-12.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult education quarterly, 60*(4), 339-356.

Jean-Martin Deslauriers est professeur à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Au cours de sa pratique dans les services sociaux institutionnels et communautaires auprès de familles ainsi que dans le cadre de ses études et de ses expériences d'enseignement, il a développé comme champs de recherche : la paternité en contexte de vulnérabilité, le processus de demande d'aide des hommes et les services auprès d'hommes ayant des comportements violents.

Jean-Pierre Deslauriers est professeur associé au Département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais, ses travaux portent sur le travail social, la méthode de recherche, les groupes communautaires et le travail social international. Il a publié divers travaux dont l'ouvrage : *Les groupes communautaires : vers un changement de paradigme?* (Presses de l'Université Laval, 2014).

Martin LaFerrière-Simard est détenteur d'une maîtrise en science de la gestion de l'École des hautes études commerciales de l'Université de Montréal et d'une maîtrise en service social de l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Il est travailleur social au sein des Forces armées canadiennes où il est le gestionnaire d'une équipe du Programme psychosocial offrant des services aux militaires.