

**Auteurs :**

**Martine Agogué**, enseignante et psychosociologue, université de Gergy-Pontoise, ESPÉ  
**Nicole Clerc**, maître de conférences, université de Gergy-Pontoise, ESPÉ

**De 2006 à 2016, l'évolution d'un processus d'accompagnement professionnel en formation de formateurs et en référence à la psychologie sociale clinique**

**Résumé**

A la suite du colloque « scénario de formation » de 2006, et dans le cadre, 10 ans après, de la Formation de Formateurs à l'Espé, les auteures proposent de revenir sur l'avancement de leurs réflexions théoriques associées à leurs pratiques de formatrice, en explorant un espace-temps de formation d'adultes qu'elles nomment « méta-analyse ».

Dès 2004, elles situent ce dispositif de formation, repéré comme efficient par les participants, dans le cadre de la formation continue des enseignants. Puis depuis 2010, à l'issue du passage des IUFM vers les ESPE, elles analysent comment la « méta-analyse » a trouvé une place prépondérante dans l'accompagnement professionnel des formateurs, permettant l'appropriation d'une posture professionnelle réflexive et facilitant des compétences psychosociales propices à l'évolution de cette posture.

Depuis 2011 jusqu'à aujourd'hui, associées aux problématiques de la recherche sur l'accompagnement professionnel à partir de la conception et la mise en œuvre du parcours de master MEEF, mention 4 : Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel - FFAP - et des pratiques qui s'y rattachent, elles ont pu identifier les compétences développées et ainsi conforter leur approche psychosociale d'orientation clinique.

Cette contribution reprend trois écrits de recherche situés entre 2013 et 2016. Revenant sur le concept de « transmission subjective du geste partagé », les auteurs cherchent à identifier en quoi le dispositif de la « méta-analyse » est un espace performant de trans-formation du sujet professionnel.

In the wake of the 2006 symposium "training scenario", and 10 years later within the context of « Training Trainers » in Espé, (Teachers training colleges), the authors look back on the progress of their theoretical reflections into their trainers' practices, exploring a space-time in adult education which they call "meta-analysis".

Since 2004 they have embedded this training scenario, whose efficiency has been recognized by participants, in teachers training programs.

Since 2010, and following the shift from IUFM to ESPE, they have analyzed how this "meta-analysis" has found a prominent place in the coaching of trainers. They show how it facilitates the appropriation of a reflexive posture by enhancing psychosocial skills liable to foster the evolution of this posture.

From 2011 up the present time they have succeeded in identifying the skills developed and as a result have reinforced the legitimacy of their psychosocial approach founded on a clinical orientation.

Their study is based on research into professional accompaniement, the conception and implementation of the master course MEEF, mention 4: Training of trainers and coaching - and FFAP practices associated with it.

This contribution rests on three research papers written between 2013 and 2016. Revisiting the concept of "subjective transmission of a shared gesture," they seek to identify how resorting to "meta-analysis" is a powerful tool for the trans-formation of a professional subject.

**Mots clés**

Méta-analyse, formation de formateurs, accompagnement professionnel, psychosociologie, clinique.

Cette contribution est une opportunité pour nous, de notre place de formatrices, pour reconsidérer l'évolution de notre parcours, en le présentant depuis notre désir de transmettre notre expérience et de stabiliser, mais également enrichir, les apports théoriques soutenant nos actions avec l'intention d'interroger la question de la professionnalisation du formateur.

Dans cet esprit, nous allons retracer son évolution dans un contexte institutionnel à la fois instable et riche en nouvelles perspectives. Après avoir mentionné le contexte de crise institutionnelle qui a eu notamment pour effet de dynamiser la conception de notre parcours de master, nous nous appuyerons sur trois articles scientifiques qui ont accompagné de 2014 à 2016 nos pratiques de formatrices et ont précisé la spécificité de nos savoirs expérimentiels en référence à la psychosociologie d'orientation clinique. Ces articles nous ont permis de clarifier nos convictions, en précisant nos enjeux épistémologiques et les compétences que nous souhaitons aujourd'hui transmettre. Nous reviendrons ainsi sur deux vignettes cliniques de formation illustrant, de nos points de vue, les déplacements que nous pensons avoir accompagnés dans les temps de méta-analyse présentés ici comme un dispositif de formation ouvrant à un espace performant de trans-formation du sujet professionnel.

En 2006, en réponse à la demande du premier colloque *scénarios de formation*, nous avons présenté une action de formation continue à la DAFPEN<sup>1</sup>, située dans le PAF<sup>2</sup> dans la rubrique *formation des formateurs*, à destination des enseignants du second degré de l'académie de Versailles.

Notre contribution intitulée « *Former des nouveaux formateurs à l'IUFM<sup>3</sup>* » (Agogué, Clerc et Maurelet 2006) revenait alors sur l'origine de la création de notre dispositif en 2004, fortement liée aux besoins académiques en formation de formateurs d'enseignants, besoins exposés dans la *Charte des formateurs* du rapport Bornancin (2002). Nous évoquons combien les multiples missions et fonctions des formateurs fragilisaient leur place et leur rôle, en entretenant un manque de lisibilité du cadre institutionnel et une certaine confusion propice à freiner la dynamique des effets de la formation conduite. Afin de contribuer à clarifier le positionnement et la posture des formateurs puis optimiser ainsi l'accompagnement aux changements des pratiques professionnelles, la question de leur professionnalisation devenait pour nous une préoccupation importante. En accord avec le rapport Caspar (2002), nous énoncions notre projet d'identifier les nouvelles compétences d'aide au positionnement comme celle de déplacement de la posture d'enseignant vers la posture du formateur, en lien avec le dispositif d'analyse des pratiques inscrit dans une approche réflexive. Nous nous positionnions explicitement comme formatrices et psychosociologues accompagnant, dans une institution singulière, le processus (Dubost, 1987) de professionnalisation des formateurs. En référence à la démarche de type réflexif de Donald D. Schön (1994), nous proposons « *une logique épistémologique intégratrice qui s'appuie sur des mises en situation puis sur l'analyse du vécu.* » Notre modèle de formation précisait : « *nous n'accordons pas plus de primauté aux savoirs académiques qu'aux savoirs pratiques [...], et c'est à l'occasion d'une implication active de mises en situation que les savoir et savoir-faire pourront émerger. En même temps, nous optons pour une procédure d'alternance dans laquelle le travail de mise à distance s'opère dans l'analyse et peut mettre alors en mots l'émotion du vécu.* » Nous étions convaincues que « *l'implication fait partie de la professionnalisation et qu'analyser ses effets est essentiel.* » Nous posions également comme indispensable la question du rapport au cadre : « *Il (le cadre posé) devra aider les enseignants-formateurs à prendre de la distance, à être capable de décoder la complexité des situations professionnelles, à analyser l'implication des acteurs dans l'expérience de situations relationnelles impliquantes et intersubjectives.* »

Ce positionnement nous conduisait à identifier, dans notre démarche d'accompagnement, une étape considérée comme importante que nous nommions : « *méta-analyse.* » Moment d'échange collectif privilégié dans l'après coup de l'expérience partagée qui tend, selon nos

---

<sup>1</sup> DAFPEN - Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale.

<sup>2</sup> PAF - Plan d'Action de Formation.

<sup>3</sup> IUFM - Institut Universitaire de Formation des Maitres.

observations, à accélérer le processus de déplacement des représentations et dynamiser l'acquisition de nouvelles compétences. Nous énonçons conjointement que « *cette réalité suppose un renoncement de notre équipe à un désir de transmission immédiate de savoir théorique et d'interprétation hâtive* ».

A ce jour, en 2016, ce stage est présenté par la DAFPA<sup>4</sup> sous la rubrique « Formation de formateurs » et sous l'intitulé « *Devenir formateur, nouvelles fonctions, nouveaux enjeux* ». Ce projet fut pour nous un espace d'expériences qui nous a permis d'envisager de nouveaux dispositifs de formation, de nouvelles modalités de transformation, de nouveaux processus d'accompagnement dans le cadre de la formation de formateurs. Nous avons posé en 2004, les bases principales de nos références théoriques mises au travail ensuite dans nos futurs projets professionnels exposés ici, dans la suite de notre propos.

### **Des IUFM aux ESPé, entre continuité et changement**

Le projet de mastérisation de la formation des enseignants a été précisé à l'automne 2008. Les maquettes des masters MEEF<sup>5</sup> ont été définies pendant l'année universitaire 2009/2010 et ces masters ont ouvert à la rentrée 2010. Les changements institutionnels conséquents et consécutifs du passage des IUFM vers les ESPé<sup>6</sup> produisirent une crise organisationnelle impactant les structures et les identités professionnelles (Giust-Desprairies, 2003) des enseignants et des équipes. Suivant l'évolution de la politique de la formation initiale des enseignants en relation avec la loi de refondation de l'école<sup>7</sup>, dans une logique de concurrence entre universités, la formation des enseignants a dû faire face à des transformations importantes. Il nous fallait dans l'urgence créer de nouvelles modalités de recrutement des étudiants et de nouveaux contenus de formation universitaire. De nouvelles équipes se sont constituées et la nôtre<sup>8</sup> a décidé d'élargir son public en l'ouvrant aux « métiers de la relation » (Cifali, Périlleux, 2012) des secteurs public et privé. Portées par cette dynamique d'ouverture, nous avons conçu, à l'université de Cergy-pontoise, un parcours de master<sup>9</sup> intitulé « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » (FFAP) visant la professionnalisation de formateurs engagés dans la formation d'adultes et ciblant, au-delà de la formation des enseignants, différents champs professionnels de la formation à l'éducation, des secteurs de la santé au secteur de l'animation et du social. En provoquant cet accès élargi, en mettant en lien les métiers de la relation au-delà des spécialités et des expertises disciplinaires, nous contribuons à engager dans notre ESPé un nouvel enjeu de la formation des formateurs comme espace transversal de formation professionnelle qualifiante. Ce faisant, l'évolution de notre parcours allait se trouver sans cesse enrichi par le développement de la recherche dans le champ de l'accompagnement (Cifali, Théberge, Bourassa, 2010).

### **Turbulences sociétales, incertitudes et approche compréhensive**

Dans le même temps, les malaises professionnels s'accroissaient dans les différents instituts. Les contextes instables et mouvants des institutions, les pertes de repères vécus douloureusement par les acteurs, l'accumulation des dérégulations des logiques organisationnelles, « la crise de légitimité et l'attaque des idéaux » (Giust-Ollivier et Oualid, 2011 p.9) déstabilisaient les professionnels devenus nos étudiants. Dans les lieux d'exercice et de formation, les incertitudes se mêlaient aux incompréhensions et faisaient violence. Dans ce contexte, notre responsabilité nous engageait à l'écoute, la vigilance et à l'effort de soutenir une logique d'accompagnement compréhensive.

### **Conception et ouverture à l'université d'un parcours d'orientation psychosociale**

Le type d'accompagnement auquel nous adhérons s'inscrit dans la mouvance théorique de la psychologie sociale. Nous souhaitons soutenir, par un projet de formation et un

---

<sup>4</sup> DAFPA - Direction d'Appui à la Formation des Personnels de l'Académie.

<sup>5</sup> MEEF - Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation.

<sup>6</sup> ESPé - Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.

<sup>7</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

<sup>8</sup> Equipe de conception du parcours : Martine Agogué, Nicole Clerc et Nadine Faingold.

<sup>9</sup> Master MEEF - Mention 4 : Pratiques et ingénierie de la formation.

accompagnement spécifique, ses valeurs et ses engagements vers « *un art de reconstruction du sens pour des sujets coopérants* » (Barus Michel, 2015, p.40). En effet, c'est lorsque les turbulences et les incertitudes sociétales et organisationnelles sont prégnantes que les orientations de ce type d'accompagnement psychosociologique prennent tout leur sens. C'est lorsque les professionnels, confrontés à l'incompréhension de phénomènes, attitudes ou comportements non-anticipables, ne perçoivent plus d'explication rationnelle aux situations vécues qu'ils se sentent démunis et aspirent à concevoir de nouvelles voix de dégagement vers de nouveaux sens. Nous les invitons alors à développer leur capacité d'analyse, à interroger leur place, leur rôle, leur posture dans leurs activités professionnelles. La particularité de l'accompagnement psychosociologique, relevant de l'orientation clinique invite les sujets professionnels à interroger leurs pratiques, en élucidant ses mécanismes inconscients dont ils sont l'objet et « *à pouvoir raisonner, vivre et parler autrement, c'est à dire avec leurs sentiments, leurs pulsions et leur parole propre* » (Enriquez, 1978). La sensibilité clinique, ainsi convoquée s'intéresse précisément à ce sujet assujéti à son histoire, déterminé par ses appartenances et ses identités multiples, impliqué et impacté par l'imaginaire social dont il est aussi le produit. Dans cette perspective, le psychosociologue en s'abstenant de tout exercice du pouvoir, comme de tout point de vue à délivrer, est là pour aider à l'autonomie<sup>10</sup> (Giust-Desprairies, 2002) « *pour mettre en perspective, pour aider au dégagement d'un sens, pour favoriser la fonction d'analyse* » (Enriquez, 1978) chez le professionnel et le groupe accompagnés. Si accompagner suppose, dans cette orientation théorique et pratique, de guider le sujet vers une autonomie créative par la reprise de sens, ce projet implique de proposer des espaces suffisamment contenant pour élaborer ensemble de nouvelles modalités d'échange et de paroles d'où émergeront de nouvelles compréhensions.

Considérant notre expertise en formation de formateurs d'enseignants, nous avons conçu, dans le cadre universitaire, un dispositif, porté par cette approche, dont l'enjeu était de former des professionnels visant des missions de formation d'adulte dans une logique d'accompagnement. Nous saisissons alors, dans ce projet, l'opportunité de prioriser une réflexion sur le « cadre » et sur le « processus »<sup>11</sup>, distincts et complémentaires du travail mené sur l'« objet »<sup>12</sup>. En nous centrant sur le développement d'une posture professionnelle experte dans l'analyse et la prise en charge de situations professionnelles complexes, le projet de formation autour de compétences transversales et réparables dans les « métiers de la relation » nous semblait ainsi pertinent.

Plusieurs questions s'imposaient alors à nous. Comment accompagner le changement ? Comment aider les formateurs à prendre conscience et analyser les mouvements psychiques implicites engagés ? Nous avons choisi, dans les enseignements proposés, de soutenir le fil rouge de la réflexivité. L'expression des implications personnelle et groupale des sujets professionnels devenait donc une nécessité vers la trans-formation visée. Dans le même mouvement, une autre question émergeait : comment valoriser les apports de la recherche en lien avec les savoirs expérientiels des divers terrains professionnels ? Nous avons conçu deux Unités d'Enseignement, une par semestre, centrées sur les « *problématiques de la recherche en formation* », deux autres unités concerneront l'écriture réflexive.

Notre adossement aux enjeux de la psychosociologie d'orientation clinique nous engageait à inclure dans la maquette des Unités d'Enseignement au bénéfice de l'évolution des identités professionnelles, comme : « *la fonction d'accompagnement* », « *la posture professionnelle des formateurs d'adultes* », « *les dispositifs et enjeux de la formation* », et les spécificités de « *l'accompagnement individuel et collectif* ». Les Eléments Constitutifs, déclinés pour les Unités d'Enseignement choisies, ont été conçus pour favoriser l'émergence de nouvelles compétences à l'œuvre dans des situations professionnelles comme : « *la conduite d'entretien* », « *la relation au conseil* », « *l'analyse réflexive des pratiques* », « *l'ingénierie de*

---

<sup>10</sup> F. Giust-Desprairie écrit à propos de Castoriadis : « *il ne s'agit pas pour Castoriadis de produire un sujet autonome mais de le viser comme tel et de le considérer comme agent principal du développement de son autonomie* ».

<sup>11</sup> Notion sur laquelle nous reviendrons dans ce texte.

<sup>12</sup> Entendu ici comme « objet de travail ».

*formation et l'ingénierie pédagogique» et «les communications et interactions en formation d'adulte ».* « *L'approche institutionnelle* » et « *l'aide au changement* », en sociologie clinique et dans une perspective biographique, ont complété les approches théoriques et les outils d'analyse proposés et expérimentés.

Grâce à la complémentarité de nos formations de formateurs dans les champs de la formation initiale et continue, nos axes de recherche se croisaient en intégrant les nouvelles questions contemporaines des professionnels. La diversité des domaines professionnels, nous l'avons vu, mais également l'ouverture à des personnels intercatégoriels,<sup>13</sup> nous offraient un panel assez représentatif des pratiques individuelles, de groupe et d'équipe dans les écoles et instituts de formation. Nous avons choisi de maintenir simultanément nos expériences en formations initiale et continue et le maintien de ce lien nous permet encore aujourd'hui d'affiner, avec nos différents publics, ce qui interroge, perturbe, limite ou encourage et dynamise les formateurs dans leurs missions et leurs collaborations de travail

Ces expériences partagées nous ont conduites à co-écrire trois articles, en référence à la psychosociologie d'orientation clinique, dont nous allons souligner ci-après les apports.

### **Les compétences en psychosociologie d'orientation clinique**

En 2014, nous revenons sur la question des compétences du formateur travaillées dans notre dispositif de formation, celles qui permettent de devenir expert dans l'analyse et la prise en charge de situations professionnelles complexes<sup>14</sup>.

Nous souhaitons alors rendre lisible la posture du formateur et identifier les « *sources de déplacements actives* » (Clerc et Agogué, 2014, p.2) vers l'acquisition d'une compétence transversale réflexive inhérente aux « métiers de la relation ». En effet, cette compétence suppose des rapports fondamentaux exprimés ainsi par Philippe Perrenoud (2005, p.2) : « *La pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité* ». En ce sens, nous distinguons les compétences sur l'objet de celles du processus et nous écrivions : « *Alors que le professionnel, dans son quotidien, se réalise grâce au développement de ce que nous nommerons les « compétences sur l'objet » relevant d'une expertise scientifique, le dispositif que nous défendons s'appuie sur des « compétences sur le processus ».* « *Processus* » signifiant ici les mécanismes conscients et inconscients qui sont en jeu pour les individus en situations sociales, et évoquant l'implication des personnes, considérées alors comme des « *sujets professionnels* ».

Ainsi, dans la perspective de pouvoir identifier les dynamiques de changement et les nouvelles compétences professionnelles qui en découlent, nous avons choisi comme objet d'étude les séances menées en Analyse Réflexive des Pratiques Professionnelles<sup>15</sup>. Nous considérons celles-ci emblématiques de déplacements observables, de mise au travail des représentations individuelles et collectives, de nouvelles compréhensions des situations et surtout, selon les témoignages de nos participants, de compétences rapidement transférables dans l'après coup en terme de changement de posture et de nouveaux gestes professionnels.

Après avoir distingué le dispositif du protocole et identifié leurs enjeux respectifs puis repéré la place du formateur/animateur dans son rapport au savoir sur le cadre, sur l'objet et sur le processus, il nous appartenait de préciser « *comment les modalités des séances accompagneront le sujet professionnel à élucider ce qui se joue, en situation professionnelle, au travers de ses représentations et de ses logiques personnelles et sociales.* Notre hypothèse nous a conduites à considérer que le développement de nouvelles compétences produirait les changements souhaités vers une nouvelle professionnalisation. A partir de l'analyse de séances en ARPP, nous avons pu identifier certaines compétences dont nous vous présentons ici, succinctement les spécificités.

---

<sup>13</sup> Formateurs, enseignants, éducateurs, conseillers pédagogiques, tuteurs, Formateurs Académiques, directeurs d'institut, cadres de l'Education nationale - chefs d'établissement et corps d'inspection - .

<sup>14</sup> Nous co-écrivions un article dans la revue *Recherche en Soins Infirmiers* intitulé « Analyse réflexive des pratiques et développement de nouvelles compétences ».

<sup>15</sup> ARPP

« *Savoir écouter et rencontrer l'altérité* » se rapproche de la compétence d'écoute active (Carl Rogers, 1942/1970) invitant, comme nous l'écrivions, à « *un effort d'attention et de bienveillance associée d'empathie difficile à soutenir car des velléités de jugements latents sont souvent prêts à surgir dans les propos ou dans les postures. Ainsi, l'acquisition de cette compétence ne se fait pas sans résistance car écouter en acceptant d'écarter une partie de ses propres repères est le signe d'un certain renoncement, d'une perte vécue plus ou moins difficilement.* ».

« *Savoir lâcher prise* » entraîne le formateur à mettre à l'épreuve sa posture d'expert sur l'objet dans son « rapport au savoir » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996) et dans ce qui construit son identité professionnelle éprouvée et stabilisée. S'éloigner de cette position d'expert suppose une mise en risque, voire une mise en danger pour certains et constitue en cela un véritable « lâcher prise ». Nous écrivions : « *Une tension interne se noue entre la tentation à garder la position sécurisante de l'expert et le lâcher prise, vers une nouvelle posture à découvrir* ».

« *Savoir associer et produire de nouvelles compréhensions* », compétence liée plus précisément à l'étape des hypothèses interprétatives introduit le phénomène de co-pensée. Construire collectivement une nouvelle intelligibilité de la situation et de nouvelles perspectives de sens implique le renoncement à exprimer une idée si celle-ci est dépassée par l'évolution de la réflexion collective. Mais en complémentarité, cela nécessite une vraie aptitude à co-penser ensemble dans un principe de mise en écho qui exige de chacun et du groupe une écoute active dense. Le principe d'associativité se développe ainsi.

« *Prendre de la distance vers de nouveaux déplacements* » consiste à formaliser dans « l'après coup » de la séance ce que chacun a repéré de différent dans la connaissance de soi et de ses pratiques professionnelles.

« *Parler de soi et penser en groupe* » rappelle que produire une parole réflexive singulière en groupe invite à s'exposer au regard des autres, à oser énoncer ses doutes, ses questions, exposer ses remaniements alors qu'ils sont en déplacement. La posture du non jugement est mise à l'épreuve et s'éprouve en groupe dans le respect des rythmes de chacun.

« *Penser en groupe et développer sa fonction contenant* » renvoie à la conduite d'un espace psychique bienveillant et empathique où la confiance se construit dans une acceptation et une reconnaissance des altérités. Les émotions comme les fragilités peuvent s'exposer et le formateur saura « *accueillir et nommer avec empathie ce qui dérange et perturbe, il autorise chacun à penser que la fragilité exposée ne représente pas un danger insurmontable dans son estime de soi ou son sentiment d'existence, mais bien un nouvel objet de travail complexe susceptible d'engager une analyse originale, fine et dégagée. Nous sommes là dans la même fonction théorisée par Bion (1962/1983) et nommée « fonction contenant* ».

### **La méta-analyse et le déplacement des représentations**

Les années 2010-2015 voient se multiplier les mutations sociétales brutales, heurtant les valeurs, les idéaux et renforçant irréversiblement les écarts culturels et sociaux. Devant ces dérégulations et les souffrances au travail des professionnels de l'enseignement et de la formation, il nous a fallu rechercher de nouveaux espaces de formation suffisamment créatifs et souples pour contenir ces malaises professionnels. René Kaës (1979/2004, p.3) parlait d'« *échos catastrophiques* » pour nommer la propagation des dérégulations des « *systèmes éco bio psycho sociologiques* » et nous écrivions alors : « *Devant la fragilité de ces identités professionnelles en construction les formateurs deviennent à leur tour des sujets professionnels en perte de repères ne sachant plus comment répondre à la représentation qu'ils ont de leur mission première, celle de former* ». Pour nous aussi, dans nos pratiques, l'enjeu était conséquent. Afin de s'adapter à la mobilité des nouveaux contextes, nous ressentions le besoin d'inventer une nouvelle posture originale et créative, capable de prendre en compte l'inattendu des situations, suffisamment solide pour renforcer une image de soi positive et suffisamment souple et propice à pouvoir prendre des risques sans se sentir insécurisé au point de renoncer. Nous commençons alors à nous intéresser au plus près de nos pratiques à ce que nous qualifierons « d'espace transitionnel » nommé aussi « méta-

analyse ». Notre article de 2015 (Clerc et Agogué 2015) intitulé « *La méta-analyse, espace transitionnel en formation de formateurs* » visait à étudier comment le temps de la méta-analyse, espace transitionnel contenant, facilite la compréhension des processus psychiques liés aux prises de conscience et déplacements des représentations. Nous avons pris appui en master sur une vignette clinique d'une séance en ARPP pour identifier les ressources créatives, celles qui permettent au sujet démocratique d'advenir dans un espace collectif du « penser ensemble ».

La situation analysée en ARPP présentait un enchevêtrement d'évènements aux repères sociaux complexes, d'éclatement des structures familiales, de brouillages intergénérationnels, de décalages des places et des rôles, de rapports défailants à la loi et de passages à l'acte violents. Dans l'après coup de l'analyse collective, le sujet professionnel exposant s'est trouvé touché par l'accumulation de ces dysfonctionnements. Il découvrait comment l'histoire de cet élève a percuté son histoire d'enfant dans son propre rapport à l'école, à ses figures parentales et à sa quête insatiable de reconnaissance. L'irruption de ces découvertes produisait tout à coup du sens pour lui, au regard de ses réactions spontanées en situation dont la logique professionnelle lui échappait jusqu'alors et qu'il interrogeait là. L'impact sur l'équipe pédagogique a été également mesuré par des pertes de repères, des brouillages de fonctionnement et de postures. La logique de contamination a été repérée par le groupe et nous écrivions alors : « *Après cette prise de conscience partagée, identifiant bien les principes de répétition et d'isomorphie (Kaës, 1976), les membres du groupe s'enrichissent de nouvelles connaissances et compétences d'analyse clinique* ». C'est ainsi qu'en identifiant en séance ces principes cliniques, et ses prises de conscience individuelle et collective dans l'« après coup » d'une analyse partagée, ces expériences renouvelées nous ont conduites à décrire comment le travail en méta-analyse aide à la prise de conscience des processus psychiques et participe à la mise au travail du « soi professionnel » Blanchard-Laville (2013a). Ce faisant, nous avons analysé, en méta-analyse, comment les paroles subjectives s'échangent, s'autorisent, et comment le sujet dans son expression singulière accepte « *d'être en insécurité et de ne pas savoir et de laisser advenir « des conséquences indéterminées* » (Néri, 2007a, p.109) et nous écrivions « *Il teste alors sa capacité à penser en éprouvant in situ avec le groupe l'expérience d'une « pensée ouverte* ».

Nous avons pu alors, suite à cette analyse, présenter ce temps particulier dans son rôle de « transmission des processus de déplacement du soi professionnel » et nous énoncions l'idée que l'ouverture vers une imagination créative est possible. Il s'agissait pour nous de rechercher « un espace plus ouvert et plus libre », d'où émerge le potentiel de nouvelles images, nouvelles pensées et associations, et de nouveaux sens. Nous écrivions alors : « *Cet espace transitionnel à la fois souple et contenant devient en ce sens un espace créatif qui renouvelle le pouvoir de comprendre et d'agir* ».

### **La méta-analyse comme espace co-élaboratif de transmission et trans-formation**

En 2016, nous nous sommes engagées dans les « controverses heuristiques » proposées par l'Université de Tours lors de son colloque : « Ethique de l'accompagnement et agir coopératif ». Nous y avons proposé une contribution intitulée : « *Co-réflexivité et méta-analyse en formation de formateurs à l'accompagnement professionnel* » prolongeant notre souhait d'affiner, à travers une vignette clinique de co-formation en formation continue de cadre<sup>16</sup>, nos élaborations théoriques à propos de la méta-analyse comme espace de transformation. Ce travail prolongeait nos réflexions sur la modalité de « transmission subjective du geste partagé » (Blanchard-Laville, 2008) mise en acte et visant la professionnalisation de nos différents publics. Cette modalité se trouvait au cœur de nos questions : Comment transmettre notre expertise sur le processus d'accompagnement ? Comment faciliter le développement d'une posture clinique ? Comment établir des liens de sens entre les apports de la recherche et les savoirs expérientiels ?

---

<sup>16</sup> Chefs d'établissement du second degré et inspecteurs de l'Education nationale (premier et second degrés).

La situation de co-formation que nous avons analysée interrogeait les fonctions de la méta-analyse dans ses rôles d'élaboration collective permettant l'accès à de nouvelles connaissances sur soi, sur l'autre, comme sur les contextes institutionnels et professionnels.

La séance retenue fait partie d'un module en ARPP situé en formation de formateurs des cadres de l'Éducation nationale<sup>17</sup>. Ces participants sont formateurs/référents des stagiaires/cadres. L'enjeu de notre formation est d'accompagner ces professionnels à passer d'une posture de cadre à une posture de formateur accompagnant des stagiaires, futurs cadres. Concernant le dispositif initial, deux groupes distincts sont constitués et chacune de nous assure la formation d'un groupe selon le même modèle de référence en ARPP<sup>18</sup>.

Nous avons réinterrogé un événement qui s'est déroulé lors de la troisième séance. A la suite d'un nombre restreint de présents, nous invitons les deux groupes à se rejoindre dans une salle commune, en présence des deux formatrices. Nous posons rapidement le cadre de cette nouvelle configuration et, sans plus de précision sur nos deux places respectives, la séance commence. En accord avec notre cadre de travail, une participante anime la séance. Celle-ci rappelle succinctement le protocole, ainsi que les règles de fonctionnement. Suite au choix de la situation à analyser, les étapes du protocole s'enchaînent : récit de la situation par l'exposant, moment des questions factuelles puis énoncé des hypothèses interprétatives d'analyse. Nous écrivons à propos du récit : « *Le récit, très impliqué et investi subjectivement, touche à des valeurs humaines en souffrance, à des postures éthiques malmenées, à des positionnements politiques engagés, à la légitimité des choix du citoyen en situation professionnelle. Le thème est brûlant d'actualité et chacun se sent touché, impliqué par les échanges* » ; puis à propos de l'analyse : « *L'inexpérimentation de l'animatrice laisse libre cours aux expressions des membres du groupe et à leurs sentiments de désapprobation ou d'approbation, d'alliances ou de rejet de points de vue. Les échanges sont passionnés, les regards se croisent et se cherchent, l'animatrice (stagiaire) tente de maintenir un cadre d'écoute et de respect, mais le processus du groupe se tend et se détend au rythme des tensions conscientes et inconscientes des participants.* »

Nous avons repris dans notre analyse les nombreuses questions qui nous avaient mobilisées dans l'après coup de la séance. Que s'était-il joué pour nous et pour les participants lors de cette séance ? Que s'était-il passé pour nous, comme professionnelles mais également comme sujets, pour que les règles de bienveillance et de non jugement nous échappent à ce point ? Comment interpréter cette situation, chercher du sens à ces dysfonctionnements afin que le stage continue dans la confiance et le respect des paroles singulières ?

Nous avons ensuite témoigné des réflexions qui nous avaient amenées à nous interroger sur nos places, nos rôles et nos évitements respectifs et qui nous conduisaient à comprendre que « *pour maintenir cette relation de complicité partagée, ni l'une ni l'autre n'avait pris le risque, sans l'avoir anticipé, de réguler en séance les écarts au cadre observés* ». C'est dans ce contexte que nous avons décidé de proposer un dispositif de méta-analyse pour la séance suivante, les effectifs nous permettant alors la constitution des deux groupes.

Nous présenterons là les analyses des verbatim des deux groupes sans distinction<sup>19</sup> sur lesquelles nous nous sommes appuyées et qui constituent ici, pour nous, une analyse « illustrée » de ce qui se joue comme prises de conscience et nouveaux questionnements dans un temps de méta-analyse.

Nous remarquons que l'annonce du temps de méta-analyse animé par la formatrice soulage les participants. Ils évoquent rapidement leur « *sentiment de malaise et d'insécurité* » lié en premier lieu au regroupement, puis le « *sentiment inquiétant d'un nouveau groupe étranger* » dont les pratiques seraient différentes. Le temps de méta-analyse, aide le groupe à repérer l'évocation de cette « *inquiétante étrangeté* » (Freud 1919) qui « *produit de la confusion* » au point de créer « *des pertes de repères* » et des « *impossibilités de se concentrer et être présente au groupe* ». Nous relevons que les participants expriment facilement leurs

---

<sup>17</sup> Chefs d'établissement et corps d'inspection premier et second degrés, formateurs référents des stagiaires cadres dont ils assurent l'accompagnement professionnel.

<sup>18</sup> Clerc, N., Agogué, M. (2014).

<sup>19</sup> Nous vous invitons à lire notre article qui présente cette distinction.



sentiments de contrariété, d'empêchement, d'énervement, de fragilité qu'ils lient partiellement aux pratiques dont les différences observées entre les groupes les déroutent. Ils reviennent sur leurs croyances et représentation d'une pratique « idéale », semblables d'un groupe à l'autre alors que la découverte *in situ* des différences leur fait violence et les perturbent dans leur identité de formateur en devenir. Notre analyse, partagée en séance, met en évidence les dégagements opérés par ces prises de conscience, leur permettant alors d'aborder les questions comme celles de « l'imaginaire groupal », de l'« identité groupale » et celle du « style du formateur ». Ils reviennent sur le concept de « contamination » et identifient la « dynamique trans-subjective » reliant les sujets entre eux. Nous écrivons : « Ces échanges, nous ont permis de remettre au travail des concepts abordés en formation afin d'en affiner la compréhension. Nous sommes revenus sur la nécessité d'évoquer ce qui encombre nos subjectivité et intersubjectivité et freine la co-élaboration ».

La compétence réflexive sollicitée dans cet espace de formation est particulièrement active et participe du processus de mise en sens visé. A l'issue de ce premier moment, les stagiaires paraissent libérés pour mettre des mots sur les attitudes et les ressentis des participants « chacun défendait ses propres points de vue, on ne savait plus où l'on était », « ils ne respectaient pas le cadre », « quand l'animatrice a demandé de ne pas prendre de notes ils n'ont pas obéi à la consigne ». Nous nous sommes appuyées sur ces remarques pour réinterroger le sens de ces paroles dans une perspective de compréhension. Nous écrivons : « peu à peu les différences de perceptions surgissent et créent pour chacun le besoin d'en comprendre le sens ». Le sens du travail engagé dans un temps de méta-analyse nous paraît ici se dévoiler de lui-même.

L'élaboration engagée dans ce dispositif s'approfondit au fur et à mesure que le sens se construit en séance. Elle réinterroge intimement et collectivement les postures professionnelles et les représentations implicites de chacun. Dans la vignette évoquée, le temps de méta-analyse repris ici montre que la relation à l'évaluation des participants et leur prédisposition rapide à engager une posture de jugement ou de conformité sont questionnées. Considérant que les représentations résistent au désir de changer, le déplacement d'une logique explicative à une logique compréhensive a pris alors tout son sens. Les stagiaires ont pu identifier pour eux-mêmes combien ces résistances troublaient leurs positionnement et posture.

### **La méta-analyse et le principe d'isomorphie**

Lors de cette méta-analyse, un troisième moment a retenu particulièrement notre attention. Ce moment où nous avons toutes deux décidé d'évoquer nos propres questions de formatrice quant aux effets de nos place et rôle, sur l'évolution de la séance précédente. Nous écrivons : « devant cette invitation, certains stagiaires exprimèrent une sorte de gêne, comme un désir de vouloir protéger leur formatrice « ce n'est pas de votre faute, ce n'était pas facile », comme s'ils souhaitaient nous préserver de critiques susceptibles de nous atteindre.

Le vécu du groupe en formation est sans cesse interrogé par le formateur psychosociologue. Dans ce moment, de nouvelles questions nous saisissent : D'où vient leur gêne à questionner la pratique de leurs formatrices ? Que joue-t-il pour eux de leur rapport au savoir, de leur identité de formateur ? Quel sens a pour eux cet évitement ?

L'analyse que nous avons faite témoigne des sentiments éprouvés et émotions partagées : « Ce fut un moment de grande intensité, un court instant confus et déstabilisant. Nous sommes revenues sur l'expression de nos émotions, de nos hésitations à prendre la supervision de la séance puis sur notre renoncement et ses interprétations. Moment précieux d'échanges où ce temps partagé pouvait faire acte d'autorisation symbolique, pour un formateur/stagiaire, à réinterroger sa pratique et faire preuve, avec son public accompagné, d'une démarche réflexive celle-là même qui est visée comme posture à développer ». Nous avons pu ainsi mettre en évidence ce que Claudine Blanchard-Laville (2005) nomme « transmission subjective du geste partagé ». Celle-ci porte sur la capacité des formatrices, dans ce moment précis, à accepter, elles aussi, de travailler leurs émotions, doutes, désirs face et avec le groupe. Posture choisie par les formatrices, mais inattendue pour les participants et dont les

effets visent la trans-formation de leurs représentations. Pour nous, de notre place de formatrice, s'exposer ainsi donnerait à voir une capacité que nous souhaitons transmettre *in situ* en la vivant et en l'éprouvant avec le groupe. Ce dispositif permet, avec l'accompagnement qui le caractérise, d'interroger la place symbolique, du formateur de formateurs dont on attendrait certitudes et perfection dans son rapport au savoir, et qui devrait être dispensé d'exposer en groupe ses doutes et ses imperfections sous peine de perdre les qualités de sa légitimité.

### **La méta-analyse et la légitimité du formateur**

Avec Jacqueline Barus-Michel (2015), nous nous proposons de poser d'emblée une disposition première identifiée comme condition facilitatrice du travail de méta-analyse dans un espace de formation, celle de la légitimité. Au nom du principe d'isomorphie, principe soutenu par la relation directe entre la spécificité de nos propres pratiques de formation et celle attendue par les professionnels de l'accompagnement que nous formons, est légitime le formateur qui aura « l'intention de donner du sens à l'être et au faire ensemble » (Barus-Michel, 2015, p.40), garant « de ce qui vient, en tiers pour que de la parole se « re-prenne » là où ça ne se comprenait plus » (Barus-Michel, op.cit.).

Le geste professionnel mis en scène dans ce temps de méta-analyse est celui de la reprise, dans l'après coup, des interprétations des sujets.

Nous avons ici considéré la méta-analyse comme une « reprise transformatrice » dans un « espace transitionnel » (Agogué et Clerc, 2016) facilitant l'élaboration d'une expérience partagée. Nous avons réinterrogé ses fonctions et ce qu'elle suppose de posture professionnelle sans cesse à remettre à la question.

Nous sommes revenues sur les gestes professionnels du formateur face à un groupe, en questionnant *in situ*, avec les participants, nos propres pratiques. Nous nous en sentions légitimes au nom du principe d'isomorphie. L'hypothèse qui nous guidait s'écrivait ainsi : « *en partant de la verbalisation des vécus partagés, puis des interprétations des sujets, nous serions en mesure d'identifier puis d'analyser les gestes professionnels du formateur, les réactions subjectives de chacun et les dynamiques intersubjectives du groupe.* »

Centrées sur un objet de recherche ainsi précisé : « les fonctions de la méta-analyse », nous avons repéré comment la posture d'accompagnement peut faciliter le processus d'élaboration collectif en permettant l'accès à de nouvelles connaissances sur soi, sur l'autre, sur les contextes institutionnels et professionnels.

Nous écrivions alors : « *En partageant l'écoute des différentes interprétations, en les accueillant sans jugement et en essayant collectivement de leur donner du sens, petit à petit, nous co-élaburons et accédons à de nouvelles compréhensions des gestes partagés. La confiance s'installe car « ce qui se concevait comme critique devient objet de réflexion, changement de point de vue qui enclenche un déplacement vers un allègement des tensions ».* La posture d'accompagnement ainsi co-élaborée produisait un sentiment de légitimité liée à la logique d'isomorphie. Nous avons alors envisagé ainsi le processus de transmission : « *Lorsque le formateur met en scène ses interrogations, questionne sa pratique et ses effets in situ, il autorise les stagiaires, par un effet d'isomorphie, à légitimement questionner à leur tour leurs pratiques. Ce faisant, il expose sa capacité à se remettre en question, à exprimer ses émotions, ses doutes, ses désirs. Précisément dans un contexte de transmission de la posture réflexive, lorsque le formateur situe son expertise sur le processus d'accompagnement, il maintient sa légitimité face à son objet* ».

Cette nouvelle analyse nous a permis de progresser dans nos assises théoriques en identifiant plus clairement la fonction créatrice et innovante du temps de la méta-analyse. Nous avons précisément décrit sa fonction de « reprise transformatrice » (Kaës, Missenard, Anzieu, Kaspi, et al., 1984/2013 p.10) comme suit : « *Dans ces moments là, nous n'anticipons pas sur nos attentes d'objet mais accueillons les questions qui arrivent et les dynamiques du processus du groupe au travail par une écoute et une théorie flottante (Enriquez, 2015 p.31) afin d'introduire une congruence entre notre propre subjectivité et l'intersubjectivité groupale* ».

Nous avons ainsi mis en évidence la fonction de transformation/formation, modalité qui facilite l'appropriation des concepts de la psychologie sociale clinique.

En développant plus en avant la fonction médiatrice de la méta-analyse, donnant accès à un nouveau « savoir intégré », nous avons avancé un nouveau concept, celui de « concept éprouvé ». Parce que c'est de la responsabilité du formateur d'en ouvrir l'accès au formé, nous écrivions : *Ainsi, le formateur, en développant sa « capacité négative » (Blanchard-Laville, 2013b) va accueillir des pensées insuffisamment élaborées qui vont se transformer d'un premier état qualifié par Néri (2007b) de « pensée sans penseur »<sup>20</sup>, vers un état d'une pensée métabolisée puis incorporée*. En établissant des liens entre les notions de « savoir intégré », « concepts éprouvés » et « capacité négative », nous souhaitons mettre au travail le processus de transmission d'une posture professionnelle à partir de l'analyse de nos pratiques et de leurs effets sur les participants. L'hypothèse que nous faisons, repose comme nous l'avons évoqué, sur le principe d'isomorphie mais au-delà, sur l'intuition que pour aider à l'évolution des représentations singulières et collectives, nos dispositifs de formation et leur cadre devraient intégrer un premier temps collectif de réflexion sur l'objet, puis un deuxième temps identifié pour offrir, dans l'après coup, un espace d'analyse des processus d'élaboration psychique subjectif et intersubjectif éprouvés en séance. Il nous semble que la mise en mots, renforcée par l'identification de concepts scientifiques, engendre une nouvelle élaboration facilitée par la « transmission du geste partagé », vers une professionnalisation attendue.

### **Propos conclusifs**

A l'instar de Gilles Deleuze évoquant l'intérêt d'activer des « concepts capables de mouvements intellectuels »<sup>21</sup>, nous avons déroulé l'évolution, depuis dix années, de nos recherches sur la notion de « méta-analyse ». Dans ce texte, nous avons donné à lire les éléments qui participent à l'évolution de nos pratiques d'accompagnement, comme nos espoirs dans les processus de création (Cifali, Giust-Desprairies, Périlleux, 2015) à inventer de nouveaux espaces de compréhension et de transmission. Pour avancer un nouveau concept, celui de « concept éprouvé », la route est sinueuse et pleine encore de découvertes à venir qui permettront aux pratiques d'avancer. Notre nouveau regard distancié par l'effet du passage à l'écriture nous a permis de mettre en lien, chemin faisant, des concepts empruntés à la recherche clinique participant à nos choix théoriques de formation. La transmission du geste partagé s'active dans des espaces cadrés et émancipateurs de la co-pensée grâce à la fonction médiatrice de la méta-analyse. Pour le formateur, la prise de risque est toujours présente, mais nous avons perçu que le bénéfique pour l'Autre en est la récompense.

### **BIBLIOGRAPHIE**

- Agogué, M., Clerc, N., et Maurelet, G. (2006). Former des nouveaux formateurs à l'IUFM. Colloque Formation d'enseignants : quels scénarios ? Quelles évaluations ? IUFM Versailles 16- 17 mars - Site d'Antony Val de Bièvre.
- Agogué, M. et Clerc, N. (2016). Co-réflexivité et méta-analyse en formation de formateurs à l'accompagnement professionnel, Colloque : Ethique de l'accompagnement et agir coopératif, Tours -26-28 mai.
- Barus-Michel, J., Arnaud, G., Fugier, P. (2015). (dir). Sociologie et psychanalyse. De l'échange de vue à la transformation du regard, Paris, L'harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N., (1996). (dir.). Pour une clinique du rapport au savoir. L'Harmattan : Savoir et Formation.
- Bion, W.R. (1962/1983). Une théorie de l'activité de pensée, 1962a, trad. fr., dans *Réflexion faite*, Paris : PUF, 125-135.
- Blanchard-Laville, C. (2005). L'espace de l'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité, *Education permanente*, 60, 16-30.

---

<sup>20</sup> C'est-à-dire des pensées qui flottent dans l'espace d'élaboration mais que le sujet ne peut pas reconnaître encore comme sa pensée.

<sup>21</sup> Cité par Le Boterf (1999, p1).

- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Comment faire ? Le défi de l'analyse de pratiques, 41, 135-144.
- Blanchard-Laville, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2 41, 63-80. DOI:10.3917/cpc.041.0063.
- Bornancin, M. (2002). *Proposition pour une charte des formateurs exerçant dans les IUFM*, Rapport, MEN.
- Caspar, P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, MEN.
- Cifali, M., Théberge, M. et Bourassa, M. (2010). (dir.) *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, série Psychanalyse et éducation, collection Savoir et formation.
- Cifali, M., Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*, Paris : L'harmattan, Col. Savoir et formation.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F., Périlleux, T., (2015). *Processus de création et processus cliniques*, Paris : PUF.
- Clerc, N., Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences dans *Recherche en Soins Infirmiers*, septembre 2014 ; 118 : 7-16.
- Clerc, N., Agogué, M. (2015). La méta-analyse, espace transitionnel en formation de formateurs dans T. Roux-Perez (coord.). *Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue*, *Questions vives* : n° 24, 197-214.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*, Paris : PUF, Col. Sociologies.
- Enriquez, E. (2015). Entretien avec E. Enriquez, une pensée « exotique » entre sociologie et psychanalyse, dans *Sociologie et psychanalyse, de l'échange de vues à la transformation du regard clinique* et changement social, Paris : l'Harmattan.
- Enriques E. (1978). Analyse sociale et intervention, *Connexion* N° 24, édition EPI, Chapitre : Rapport au travail et pratiques psychosociologiques p.105-106.
- Freud, S., (1919/1988). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, ed Essai Folio.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Cornéus Castoriadis, Le journal du chercheur [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=41](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=41)
- Giust-Desprairies, F. (2003). « Reconnaissance des identités professionnelles : logiques sociales et processus psychiques ». *L'innovation, levier du changement dans l'institution scolaire*, Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie DESCO. Bureau technologie de la valorisation des innovations pédagogiques.
- Giust-Ollivier, A-C., Oualid, F. et Col. (2011). Le groupe d'analyse des pratiques. *Nouvelle revue de psychosociologie*, Paris : Erès, 11.
- Kaës, R. (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.
- Kaës R. (1979/2004). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Missenard, A., Anzieu, D., Kaspí, A., et al. (1984/2013). *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod, Collection : Inconscient et Culture.
- Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? Journées d'étude « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international », Montpellier, 24-25 novembre.
- Néri, C. (2007a). Le thérapeutique dans les groupes. Intervention au 11<sup>e</sup> Congrès de Psychothérapie de groupes d'enfants et d'adolescents, Auxerres, 8 et 9 juin.
- Néri, C. (2007b). Des pensées sans penseur. Dans F. Guignard et T. Bokanowski (dir.) *Actualité de la pensée de Bion*. Paris : In Press : col. De la SEPEA.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2005 ; 2 : 30-33.
- Rogers, C. R. (1942/1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.

