Se former au sein d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles ?

L'exemple d'un dispositif APP proposé aux enseignants d'un microlycée

Jean-François Ferbos
Psychanalyste

Alors que j'accompagne en analyse des pratiques professionnelles (APP), depuis quelques années déjà, l'équipe pluridisciplinaire d'enseignants d'un microlycée, s'est posée la question, face aux exigences d'une institution portant ce dispositif, d'en mesurer les effets. Comment évaluer une formation mettant au centre la subjectivité et la singularité d'un récit porté par la parole d'un sujet avec sa part d'ineffable ? Comment obtenir des données exploitables à partir de ce frottement entre une source subjective et un travail d'objectivation dans l'analyse et la problématisation de situations professionnelles vécues ? Quelle serait aussi la place de l'inévaluable ? Définir les enjeux de l'APP mise en place au microlycée et en mesurer les effets sur le développement de la professionnalité et le rapport au métier constituent les deux axes de ce texte qui tente de faire saillir la dimension clinique de cette expérience de la parole et ses conséquences individuelles et collectives.

Mots clefs : transfert, parole, problématisation, inconscient, rencontre, compétences

I've been accompanying a multi-disciplinary team of teachers from a Micro Lycée in their Professional Practice Analysis (PPA) program for several years now. Naturally, I was faced with the demands of an institution supporting this program and the question as to how to measure its effects arose. How can we evaluate a training program that focuses on subjectivity and the singularity of a story told by a subject with its ineffable aspect? How can we obtain usable data from this friction between a subjective source and a work of objectification in the analysis and problematization of real-life professional situations? What is the place of the non-assessable dimension? Defining the issues at stake in the PPA implemented at the Micro Lycée and measuring its effects on the development of professionalism and the relationship to the profession are the two main areas of study in this text, which attempts to highlight the clinical dimension of this experience of speech and its individual and collective consequences.

Keywords: transference, talking, problematization, unconscious, encounter, skills

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1431
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

> Le sujet est structuré en tant que sujet parlant. C'est en parlant qu'il accède à ce qu'il savait et qu'il ne savait pas qu'il savait. Et encore, c'est en parlant qu'il a accès à ce qu'il ne savait pas mais qu'il croyait qu'il savait (Coutinho, 2015).

Lors d'une rentrée scolaire, en janvier 2020, l'équipe pédagogique d'un microlycée[1] (MILY), m'a adressé une demande d'accompagnement avec la mise en place d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles (GAPP). Depuis, un lien s'est tissé avec elle, se muant, au fil des ans, en une rencontre. Dès le départ, lors des présentations, j'ai amené la question de la parole posée comme élément central de l'analyse des pratiques professionnelles (APP). Cette APP a été sollicitée dans le cadre d'une offre académique de formation. Elle a donc été appréhendée comme une formation dont les personnels ne connaissaient pas, pour certains, la nature de l'activité engagée. Le sous-titre de l'offre précisait également, qu'il s'agissait d'une expérience de la parole, suggérant ainsi que toute velléité de développement professionnel supposé ne pouvait faire l'économie de la place centrale de cette parole annoncée. Il a été précisé qu'elle n'était pas seulement à penser comme acte de communication mais d'abord comme acte de singularisation de celui qui parle dans son adresse à un autre et dont la voix offre son ancrage dans le réel à ce qui est dit : « …si la langue est conçue comme un système situé à l'intérieur des faits de langage – et jamais réductible à un instrument de communication –, alors la parole est ce qui s'en distingue comme l'individuel du social » (Roudinesco, 2014, p. 39).

Formateur et référent de la formation APP à l'école académique de la formation continue (EAFC) de Bordeaux, également psychanalyste, l'animation de ce GAPP soulevait pour moi la question institutionnelle de son évaluation en tant que formation. En effet, ayant mis en place ce dispositif de formation à l'EAFC et l'ayant développé à un niveau académique, il m'a semblé important, alors que s'éternise une crise des moyens de formation et plus généralement une crise des dépenses publiques, de trouver quelques éléments tangibles de sa pertinence ou de ses bénéfices pour en assurer sa pérennité à un niveau institutionnel. Il est assez évident que l'APP n'est pas seulement une formation tant son souci est porté sur la singularité de situations vécues au sein desquelles un professionnel, pris en tant que sujet, est empêtré.

1. Un microlycée est une structure qui permet à des jeunes de niveau troisième-seconde, âgés de 16 à 25 ans et en situation de décrochage scolaire, de reprendre leurs études après une interruption de scolarité d'au moins 6 mois. Ces jeunes sont accompagnés par des enseignants de l'Éducation nationale.

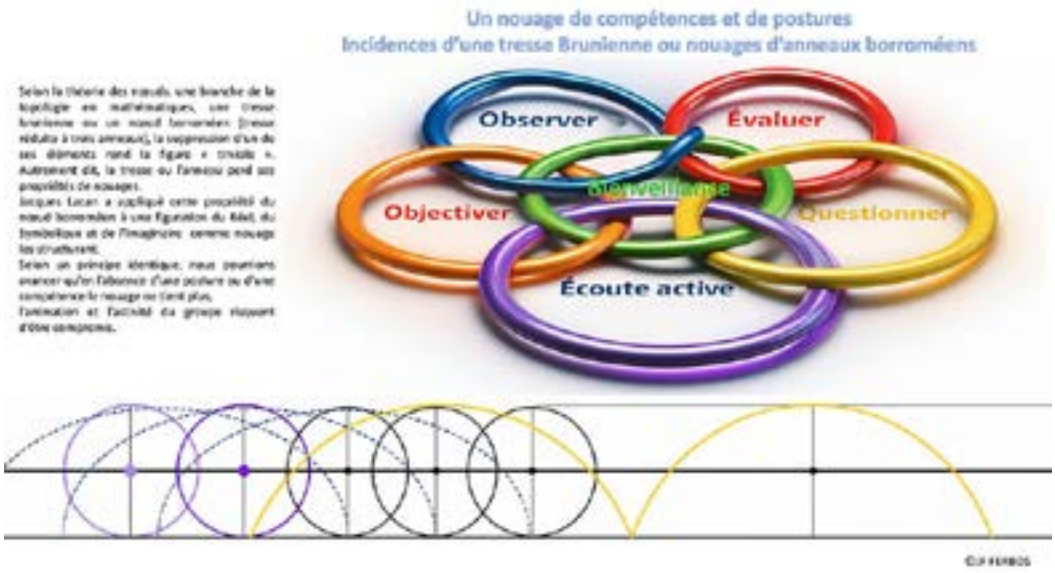
Comment évaluer les effets d'une formation mettant au centre la subjectivité et la singularité d'un récit par une voix et une parole ayant une part d'ineffable ? Comment obtenir des données exploitables à partir d'un frottement entre la source subjective de récits et un travail d'objectivation dans l'analyse et la problématisation de situations professionnelles vécues ? Est-il toujours pertinent et possible de mesurer la portée de ce genre de formation, dont l'objectif n'est pas nécessairement de construire des connaissances généralisables, pour en afficher une utilité institutionnelle ? Question d'autant plus vive s'agissant de GAPP où les dimensions transférentielles et les considérations éthiques qui en découlent, demeurent centrales.

J'ai donc engagé cette démarche en tant que praticien réflexif et souhaitant garder et maintenir une pensée en mouvement. Ce faisant, j'ai saisi l'opportunité proposée par l'Éducation nationale de rédiger un mémoire professionnel accompagné par l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) dans le cadre du CAFFA (certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique) afin de recueillir des données qui pourraient profiter à ma réflexion actuelle.

Afin de circonscrire une problématique cohérente et conforme aux attentes supposées de l'institution scolaire, j'ai orienté ma démarche selon deux axes ; la qualité du rapport au métier et son contexte au sens large et le développement potentiel de la professionnalité (Bourdoncle, 1991, p. 75) comme nouage borroméen de compétences (fig. 5) transversales individuelles et collectives mobilisées « à même le vivant » (Cifali, 1999). Je propose donc cette hypothèse que les compétences mobilisées par un animateur et un groupe d'APP, mais également par quiconque dans toute relation d'accompagnement, ne peuvent produire quelques effets, que nouées borroméennement entre elles et que par ailleurs, ces combinaisons borroméennes sont multiples, pouvant également se nouer à des postures professionnelles, notamment éthiques (fig. 1). Autrement dit, les processus engagés en APP (fig. 4) comme analyser, questionner, objectiver, interpréter, problématiser, proposer, nécessiteraient de mobiliser des compétences transversales et relationnelles, mais également des postures nouées entre elles de telle sorte que l'absence de l'une invaliderait à chaque fois, l'effectivité et la pertinence des deux autres. Comment problématiser sans communiquer ni questionner ? Comment décider sans mobiliser une écoute active, qui induit par ailleurs une posture éthique vis-à-vis de l'autre, ni s'adapter et s'ajuster ?

Comment évaluer sans observer, ni objectiver ? Évidemment les nouages sont multiples et fonction de ce qui se joue singulièrement, entre vifs, à chaque fois. Ils rendent compte par ailleurs de la complexité des enjeux en APP et du caractère rhizomique des processus engagés.

Fig. 1. Nouage brunien de compétences et de postures (en mouvement)



Afin de recueillir quelques données utilisables et corroborant l'hypothèse que l'APP puisse améliorer le rapport au métier et développer une professionnalité, j'ai mené quatre entretiens semi-directifs enregistrés et retranscrits. Sur ma proposition et en fonction de leur disponibilité, quatre enseignants ont accepté de venir répondre à mes questions et j'utilise leurs témoignages anonymés, pour alimenter ma démarche de formateur. Par la suite, à partir de textes officiels (LO juillet 1989, arrêté du 12/05/2010, rapport Bancel, rapport Marois, commentaire Carnus, 2010), j'ai identifié des compétences collectives et individuelles susceptibles d'être développées par l'APP. Chacune de ces compétences a été codée, tout comme ce qui relevait de la thématique du rapport au métier et de son contexte pour analyser et repérer certaines récurrences signifiantes leur correspondant dans les transcriptions.

Une remarque préalable demeure centrale selon moi ; l'APP désigne une grande variété de dispositifs sans qu'il y ait de réel consensus pour la définir. Que recouvre cette activité derrière les strates de sa complexité ? Quels en sont les enjeux pour un animateur, pour un groupe, pour une institution ?

Il semble donc nécessaire, dans un premier temps, de préciser la nature du dispositif mis en place auprès de cette équipe du MILY afin d'en établir les spécificités, les paradoxes, mais également ses effets potentiels et leur portée institutionnelle. Le traitement et l'analyse des données recueillies pourront alors faire l'objet d'une mise en perspective au regard de l'essence clinique de cette formation impliquant des professionnels et un animateur, considérés comme des sujets engagés dans la complexité de relations intersubjectives.

1. L'analyse des pratiques professionnelles : nature du dispositif proposé

1.1. Un dispositif parmi d'autres

L'APP, envisagée comme processus formatif, est d'un recours fréquent en institution, même s'il est vrai qu'à l'Éducation nationale, de nombreux dispositifs voisins, comme l'échange de pratiques, les laboratoires d'analyse de l'activité en classe, ou encore le codéveloppement (CODEV) entrent en concurrence comme offres de formation. Une question demeure, qui vient différencier les postulats respectifs des offres de développement professionnel : jusqu'à quel point doit-on et peut-on s'adapter et ajuster ses pratiques professionnelles ? Quelle serait la limite ? C'est à l'endroit précis de cette limite que la question du professionnel pris en tant que sujet effectuant un « travail de sa subjectivité » (Cifali, 2025, p. 214), se pose.

1.1.1. Variété des représentations et singularité d'une expérience de la parole

Les témoignages de professionnels ayant participé à des GAPP sont nombreux et leurs expériences semblent variées voire différentes, même si les dispositifs paraissent similaires quant à leur cadre et à leur déroulé.

> Il apparaît néanmoins que l'APP constitue à chaque fois une expérience singulière et que son support principal est la parole structurée par le langage, qu'elle soit narration, évocation, remémoration, description, pensée en réflexion, etc. (Ferbos, 2019a)

La parole est entendue ici comme opérant dans la ténuité, une singularisation de ce dont un sujet témoigne. Autrement dit, il s'agit d'une « parole vive » (Giust-Desprairies, 2015, p. 56), en mouvement, d'un sujet considéré comme « un être tout autant parlé que parlant » (*id.*). Elle se situe dans cet écart entre ce que les mots signifient et la signifiance singulière que celui qui parle lui donne, opérant ainsi une sorte de subversion de la langue. Le langage,

quant à lui, en est la structure qui, à l'opposé de cette singularisation « inframince »[2] et énigmatique, vient soutenir un transfert de sens possible. Il est la structure qui porte cette parole, réduisant au mieux les malentendus inévitables, dans un acte de communication. Cette parole est donc au centre du lieu constitué par le groupe y participant. Elle y est par ailleurs soumise à des moments de suspension, rythmée dans sa circulation par la scansion d'un dispositif qui organise des moments d'écoute, de questionnement, de témoignages, d'analyse et de problématisation. Mais cette diversité des représentations de ce qu'est l'APP questionne et trouve peut-être sa source en ce qu'elle porte en elle une part de complexité, un insaisissable mouvement pulsionnel du vivant propre aux « métiers de la relation » (Cifali, 2020). Il me semble important que l'APP, présentée comme une formation participant au développement professionnel, ne soit pas seulement une formation, car elle porte un soin particulier aux effets innommables, dans le réel, de situations singulières, vécues, éprouvées et faisant événement auprès de professionnels. L'un de ses enjeux cliniques est en effet de porter attention, à chaque fois, à ce qui les travaille et qui, faisant potentiellement énigme, ne peut être modélisé en une réponse déclinable dans des situations similaires. La présence d'un animateur qui apporte un regard extérieur, garant d'un cadre éthique protecteur venant contractualiser la nature des relations au sein du groupe, est déterminante. Ce cadre éthique, propre aux relations d'accompagnement (Cifali, 1999, p. 2-12), est présenté de manière inaugurale, lors de chaque session.

Par ailleurs, l'APP pose l'hypothèse qu'il existe une porosité entre intimité et « extimité »[3], entre professionnel et personnel, l'un agissant sur l'autre et vice versa. Cette APP est multiple et variée, fonction des sessions, de la diversité des situations professionnelles

2. « L'inframince est cet espace défini par Marcel Duchamp, comme un espace de l'infime différence qui fait création et qui constitue donc un lieu de singularisation » (Ferbos, 2025). Ainsi écrira-t-il à ce sujet ; « Papier creux, intervalle infra-mince sans qu'il y ait pour cela 2 feuilles » (1912-1968, Duchamp. M. in *Ensemble : Notes autographes pour « Inframince », « Le Grand Verre », « Projets » et « Jeux de mots »*, n° d'inventaire AM 1997-98 (17)). Ensemble de 289 notes originales de Marcel Duchamp. Notes publiées en fac-similé par Paul Matisse dans *Marcel Duchamp, Notes* (Paris, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, 1980), réparties en quatre sections : « Inframince », « Le Grand Verre », « Projets » et « Jeux de mots » entre 1912 et 1968 Note autographe pour « Inframince ».
3. La définition retenue ici (sans exclure celle de Lacan) est celle de Serge Tisseron, selon laquelle l'extime correspondrait à une part d'intimité qui est volontairement rendue publique. L'extimité est initialement une invention de Jacques Lacan pour décrire, dans l'inconscient, l'extériorité au cœur même de l'intime, soit *das Ding*, la Chose. Ainsi, pour certains, comme Patrick Monribot (ACF, 30 septembre et 1er octobre 2000), l'extime est « une forme aboutie de l'intime » et « permet le mouvement et la transition » (Ferbos, 2025). Mis en relation avec l'intime il crée une topologie rappelant que le sujet est divisé par son inconscient (voir le ruban de Möbius).

abordées et de la variété des orientations théoriques qui viennent leur donner du sens. Elle est axée sur la problématisation de situations vécues et sur la recherche d'une réflexion introspective et de « voies de dégagement » (Jaillon, 2014, p. 29) possibles. Il s'agit d'une approche orientée par les travaux de Mireille Cifali (2014), de Claudine Blanchard Laville (1999), de Maela Paul (2022) ou encore de Florence Giust-Desprairies (2015). La dimension clinique de la démarche y est centrale et le professionnel est envisagé comme un sujet inscrit dans un écheveau de relations professionnelles et dans un contexte social et institutionnel intériorisé. Par ailleurs, chaque relation professionnelle peut être considérée de façon statutaire, fonctionnelle ou au regard de ce qui est y est construit singulièrement avec l'autre, interrogeant ainsi le statut, le rôle et la fonction du professionnel, question soulevée par Jean Oury à la Clinique de Laborde.

> Il faut donc se mettre sans cesse en position de pouvoir faire cette gymnastique entre statut, rôle, fonction… Le statut c'est ce qui est écrit sur la feuille de paie, ou le diplôme ; la fonction soignante est très ventilée, dans ce genre de travail, tandis que le rôle, ce sont les autres qui vous le donnent… (Oury, 1997, p. 165).

L'activité proposée est un travail d'objectivation par la parole d'une situation professionnelle singulière, une tentative collective de modéliser des caractéristiques de problématiques professionnelles par l'analyse et le questionnement afin d'envisager d'éventuelles issues ou pas de côté. Il s'agit d'une approche par petits pas et micro variations, d'un travail de la subjectivité en quête d'une compréhension de ce qui se joue pour le professionnel engagé dans la situation amenée. Mais rien ne garantit à l'avance la réussite de cette démarche. Ces deux mouvements apparemment contraires, le souci de la singularité d'un sujet, d'un groupe et d'une situation, et le travail d'objectivation collective, sont en réalité complémentaires. Ils se chevauchent, avec parfois quelques frictions dans le groupe, mais c'est de ce frottement entre deux mouvements opposés que surviennent la production de sens et la création de perspectives. Reste pourtant une part énigmatique venant résister aux évidences, car chaque sujet investi dans le groupe demeure divisé par son inconscient. Tout en parlant, il ne sait pas complètement ce dont il témoigne dans son adresse à l'autre. Un autre dont la place est variable, parfois imaginaire, pour lequel un savoir peut être supposé comme réponse aux questions. Quelle place accorder aux relations transférentielles dans l'analyse ? Quelle incidence ont-elles sur le dévoilement de ce qui fait énigme dans le récit d'une situation ?

> Ce nouage transférentiel nous permet de déchiffrer l'opacité cachée dans notre dire et de mieux nous en débrouiller, car malgré les mirages contemporains de transparence, nous ne savons pas ce que nous disons. (Miller, J-A, 2007).

La notion de témoignage et l'opacité énigmatique qui pourrait être la sienne constituent donc un enjeu important de l'APP. Pour Lacan (1981), l'instauration de l'expérience est une fonction du témoignage (1955, p. 49) qui engage le sujet. Autrement dit, c'est en ce qu'il témoigne que le vécu consiste pour le sujet et son récit vient instituer ce qu'il a vécu en expérience. De Certeau (1990), allant plus loin encore, propose le récit comme théorisation de l'expérience. Mais pour Lacan c'est l'inconscient, fût-il « à ciel ouvert » (1955, p. 71), qui témoigne. Le délire du Président Schreber, par exemple, est pour lui un témoignage. Il y aurait donc un témoignage en ce fait de parler en son nom à l'adresse d'un autre qu'il institue en témoin, mais également, par ailleurs, dans le fait que ce qui témoigne dans cette adresse est une expression de l'inconscient.

Il me semble que ce processus d'objectivation d'une expérience professionnelle constitue, en réalité, une réappropriation subjective et il ne serait qu'une étape nécessaire pour faire sens commun. Objectiver induirait donc des interprétations négociées à l'échelle du groupe et soutenues par des références communes, comme des textes, une culture professionnelle, des représentations professionnelles, etc.

1.1.2. L'APP mise en œuvre au MILY : La place de la complexité relationnelle

L'APP mise en œuvre au microlycée est soutenue par un cadre éthique explicité et un dispositif (Faingold, 2014 ; Paul, 2022) favorisant une scansion du travail du groupe et rythmant des modalités de circulation de la parole dans l'élaboration d'une pensée à la fois analytique, réflexive et opérationnelle. Cette pensée est animée par des processus complexes, articulés et liés les uns aux autres (fig. 4 et fig. 5). La phase d'analyse par le groupe s'inaugure par un questionnement, puis se poursuit par une interprétation, une déconstruction, une objectivation et une problématisation de la situation afin d'envisager des hypothèses de dégagement. Tout au long de ces processus, les représentations professionnelles, les doutes et les certitudes sont interrogés. La recherche de réponses et de perspectives professionnelles que chacun puisse s'approprier demeure un fil rouge. Cinq étapes rythment chaque session ; une phase de narration présentant au groupe une situation professionnelle vécue et une question que le narrateur lui adresse. Il est précisé qu'il ne

s'agit pas d'un problème général ou théorique de praticien, mais plutôt d'une situation singulière située dans un contexte professionnel spécifique et que les situations encore actuelles sont les bienvenues ; une phase de questionnement (questions non inductives) du narrateur par le groupe, pour obtenir des précisions de compréhension de la situation ; une phase de travail spécifique du groupe avec une analyse tenant compte des enjeux relationnels de la situation et prenant en compte le sujet du récit, sa déconstruction par un travail d'objectivation, d'explicitation et par l'établissement d'hypothèses causales ; une phase de problématisations et enfin une étape de reconstruction et de propositions de « voies de dégagement » (Jaillon, 2014). Il n'y aurait donc pas de bonnes réponses mais seulement de bonnes questions permettant un pas de côté offrant les perspectives d'un rapport modifié au monde du travail. Avec ce dispositif, mis en œuvre au MILY, il est proposé au narrateur, une fois sa question adressée au groupe, de se placer où il veut dans la salle afin de voir le groupe travailler. Il est également précisé au groupe, qu'à ce stade de la session, il n'est plus possible de questionner le narrateur, l'objectif étant de s'approprier le récit comme objet fictionnel et de permettre au narrateur une première distanciation symbolique et topologique. Il m'est arrivé, avec d'autres groupes, de proposer au narrateur de participer à l'activité collective, ce que propose Maela Paul pour permettre au groupe de se constituer en « collectif (s') accompagnant » (Paul, 2022). Il semblerait, à travers leurs témoignages, que les effets sur le narrateur ne soient pas les mêmes, la première proposition favorisant plutôt la distanciation émotionnelle et intellectuelle et la seconde l'autonomisation.

À partir de cette phase, le groupe est donc observé dans son travail par le narrateur auquel il n'est plus possible de s'adresser. Puis, suite à l'élaboration d'analyses et de problématisations effectuée par le groupe, la parole est redonnée au narrateur pour qu'il fasse état de ses observations et des éléments de compréhension qu'il a pu découvrir. Il peut également proposer des ajustements quand il estime que le groupe s'est égaré dans ses interprétations. La parole est reprise ensuite par le groupe et le narrateur. Chacun peut énoncer ce qu'il n'a pu dire, ce qu'il a compris à rebours, etc. Lors de cette dernière étape, il est clairement précisé qu'il est possible de revenir sur le vécu de la session et qu'il est aussi possible d'interroger le dispositif lui-même. Une méta-analyse peut donc avoir lieu de façon contextuelle, soit à l'initiative des participants, soit à l'initiative de l'animateur, en fonction des besoins du groupe et des enjeux de chaque session. Le cadre éthique,

quant à lui, concerne essentiellement les modalités de circulation de la parole adressée dans le contexte des relations au sein du groupe. C'est-à-dire qu'il explicite et institue les modalités d'une contractualisation des relations dans le groupe, le temps de la session, afin de préserver la sécurité de chacun et la confidentialité des propos. Il vise l'émergence d'une parole authentique et sincère qui permette aux locuteurs d'avoir le courage de leurs doutes et de leurs failles. Même si sa parole est suspendue, le temps du travail du groupe, le narrateur est considéré comme faisant partie intégrante du groupe. Ce cadre éthique se décline en prescriptions dont l'animateur est le garant. Elles concernent la confidentialité des échanges, le non-jugement, le respect et la bienveillance, entendus littéralement comme un état de bonne veille et de vigilance vis-à-vis de ce que chacun adresse à l'autre et reçoit de lui, l'acceptation du cadre, l'assiduité aux sessions et l'engagement, le droit de non-réponse du narrateur et le maintien de relations de confiance. Il s'agit d'écouter, d'entendre et comprendre.

Le GAPP établi au MILY est réuni quatre fois par an et fait l'objet, depuis cinq ans, d'une demande de formation adressée à l'EAFC chaque début d'année scolaire par le chef d'établissement sollicité par son équipe d'enseignants. Le rythme de quatre sessions annuelles correspond à une rationalisation institutionnelle prenant en compte le coût de la formation et le face-à-face pédagogique des enseignants vis-à-vis des élèves qui demeure prioritaire.

Ce GAPP mobilise donc, a minima, des éléments fondamentaux et communs à tout groupe d'APP. La notion de dispositif (Paul, 2022, p. 137) est importante, car elle suppose une entrée et une sortie, un dedans et un dehors, un espace structuré, protégé et contenant contribuant à la construction d'un groupe et de sa dynamique. Elle fédère un collectif autour d'activités, oriente vers des processus et un protocole (déroulé) pour canaliser l'activité. Le cadre éthique qui le garantit, sécurise l'activité du groupe et permet la mise en œuvre de processus interagissant entre eux pour appréhender la complexité d'une situation vécue et des relations qu'elle engage, a fortiori dans le champ des « métiers de la relation et de l'humain » (Cifali, 2019). La dimension relationnelle est en effet essentielle, car les relations ont des incidences systémiques à l'échelle d'un établissement scolaire (fig. 2 et fig. 3), notamment en raison des effets d'asymétrie qu'elles produisent, que ce soit pour des raisons statutaires (relation hiérarchique), fonctionnelles (relation pédagogique,

Fig. 2. Une présentation modélisée d'un établissement publique local d'enseignement (EPLE) comme système



Fig. 3. Une représentation modélisée d'un formateur dans un EPLE comme système



Fig. 4. La complexité des processus engagés dans des temps logiques



éducative, andragogique) ou en raison de ce qui est construit singulièrement en leur sein (leadership, refus de l'autorité, amitiés, inimitiés, etc). La complexité relationnelle liée à la superposition et à l'enchevêtrement de relations qui sont à la fois statutaires et construites « à même le vivant », nécessite un travail d'explicitation interrogeant la place où chacun se situe et d'où chacun parle.

1.2. Des processus

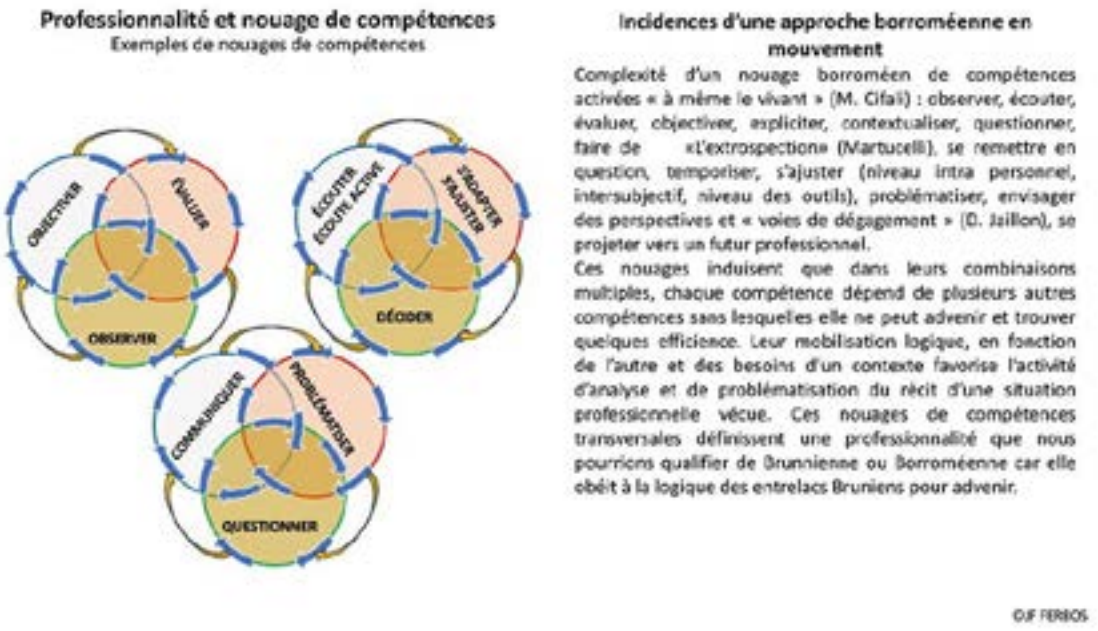
Si le dispositif de l'APP, tel que je l'ai établi à l'EAFC, semble simple, il n'en demeure pas moins que les processus propres à chaque situation et investis lors du travail du groupe ajoutent de la complexité.

1.2.1. L'hypothèse d'un nouage de compétences et de postures

Cette complexité est renforcée par le nouage borroméen (fig. 5) de compétences activées « à même le vivant » (Cifali, 2015, p. 4) : observer, évaluer, objectiver, expliciter, contextualiser, interroger, faire de « l'extrospection » (Martucelli dans Jaillon 2014, p. 9), se remettre en question, temporiser, s'adapter par des ajustements intrasubjectifs, intersubjectifs et instrumentaux (Saillot et al., 2024). Ce nouage induit que dans leurs combinaisons, chaque compétence dépend d'une autre ou de plusieurs autres compétences sans laquelle ou lesquelles elle ne peut advenir. Viennent se surajouter des postures professionnelles ayant une dimension éthique (éthique de l'altérité) et soutenues par le cadre éthique posé de façon inaugurale. Par ailleurs, la nature transférentielle des relations, ce qui au sujet est supposé comme savoir (sur l'inconscient), vient, telle une strate supplémentaire, accentuer le caractère rhizomique des relations professionnelles et souligner la nécessité d'une éthique des postures. La dimension clinique de cette expérience de la parole nécessite donc de prendre grand soin, à chaque fois, des relations engagées en recherchant une justesse authentique et circonstancielle, des postures et des propos tenus.

La nature de l'écoute, active, attentive et bienveillante est donc essentielle. Il y est attendu de penser, réfléchir et s'ouvrir à chaque fois, car nulle recette ne fonctionne. L'APP se nourrit de la singularité d'une situation et d'un récit porté par un narrateur en tant que sujet divisé par son inconscient. Tel est le cas quand le groupe repère par exemple, sans pouvoir le nommer clairement, ce qui insiste et qui dans sa répétition symptomatique soulève brièvement le voile de l'énigme enfouie d'une histoire personnelle venant interférer sur des pratiques professionnelles semblant justifiées par une culture collective du métier.

Fig. 5. Des nouages de compétences « à-même » le vivant



L'APP a une dimension transversale, pluridisciplinaire et multiréférentielle (Robo, 2013), car les situations professionnelles et les gestes qu'elle aborde sont envisagés en tenant compte de la subjectivité de chacun, de ce que chacun ignore ou croit savoir, notamment en tenant compte du rapport entretenu avec ses collègues, avec son métier et le cadre institutionnel.

Deux éléments sont fondamentaux et intrinsèquement liés en APP, l'accompagnement et l'approche clinique.

1.2.2. Dimension clinique et éthique d'une démarche d'accompagnement

La notion d'accompagnement (Paul, 2022) est omniprésente dès que nous nous trouvons dans le champ des « métiers de l'humain ». L'accompagnement proposé est à la fois individuel et collectif ; accompagnement du narrateur par le groupe, accompagnement du narrateur et du groupe par l'animateur, qui par ailleurs devrait pouvoir se laisser enseigner par ce même groupe dans la rencontre. Inspiré par Cifali, je me sens familier d'une approche de l'autre dans la ténuité, en mobilisant, pas à pas et à chaque fois, des postures ajustées au mieux à lui et à la situation qu'il rencontre. L'influence peut y trouver sa place, a minima, mais toujours arrimée au respect éthique de l'altérité avec ses étrangetés et différences, car il s'agit d'être le catalyseur d'une pensée en mouvement et non celui qui sait et qui fait à la place de l'autre. Le savoir peut venir en renfort, occasionnellement, pour trouver du

sens à ce qui est vécu, mais jamais pour masquer une faille narcissique. Mais surtout, il me semble important de questionner les effets sur soi, de l'autre, individuel ou collectif. Appréhender ces effets vise un travail de la subjectivité pour développer un « savoir de l'intérieur » (Cifali, 2005) et tenir une posture éthique respectueuse. La psychanalyse, mais pas seulement elle, en tant que « science de l'autre » et « boussole éthique » (Cifali, 2025, p. 295-297) vient orienter les pratiques en tenant compte de la subjectivité et de ses effets.

> L'éthique n'a donc pas affaire avec la morale, avec le bien ou le mal, mais avec le juste. Elle s'inquiète du juste pensé comme la justesse d'un acte dans une situation singulière, unique et contextuelle. Un de ses objets est le souci de l'autre pris avec ses différences, ses remises en question, ses conflits, ses impasses dans le cadre d'une relation intersubjective, fût-elle professionnelle. Elle oriente le geste de celui qui accompagne l'autre afin de travailler sur ce qui fait énigme, sur ses empêchements et surtout elle ne doit pas l'empêcher de grandir et d'apprendre. Enfin, ultime destin de sa raison d'être, l'éthique de l'altérité suppose le nécessaire consentement de l'autre, l'interdiction de son aliénation par le jeu de l'influence et le respect de la fin possible d'une relation qui sonne le glas de sa dimension transférentielle. (Ferbos, 2025)
>
> La nature du lien qu'entretient l'accompagnant avec l'accompagné appelle donc la mobilisation de postures professionnelles, de compétences relationnelles ainsi qu'une grande vivacité intellectuelle, parfois dans l'instant, entre corps en présence. (Ferbos, 2023b)

Ne pas tenir compte en écoutant, observant et s'ajustant, de la plasticité d'une relation d'accompagnement, des variations de postures qu'elle induit, est donc risqué ; risque de passer à côté d'une problématique, d'une rencontre ; risque d'une incompréhension douloureuse dans le groupe ; risque de blesser l'autre et de devenir l'objet symptomatique d'une dynamique de groupe, etc. Les variations contextuelles de l'accompagnement, en fonction des situations amenées et des groupes, ne peuvent faire l'économie d'une actualisation de l'analyse de ce qui se joue, à chaque fois. Cela exige de l'accompagnant une présence de qualité, tant par son écoute active, son attention flottante, « sans mémoire, sans désir, sans connaissance » (Bion, 1989) ouverte à la différence de l'autre, que par ses actes d'interprétation. Ces ajustements nécessitant une certaine élasticité des postures, une compréhension de ce qui se joue à chaque instant, orientés par une éthique de l'altérité, définissent les contours et la justesse d'une « bonne distance » vis-à-vis de l'autre.

La relation d'accompagnement se construit donc dans la durée en respectant le rythme,

les évolutions et les hésitations de ceux qui y sont engagés tout en s'adaptant, au mieux, aux exigences immédiates de l'actualité d'un temps institutionnel.

Cet accompagnement débute par une question du narrateur adressée au groupe. Elle manifeste ses attentes vis-à-vis du groupe et de l'animateur et le situe dans l'asymétrie inaugurale de ce lien avec eux. Cette relation exige donc des garanties éthiques soutenues par un cadre protecteur au sein duquel personne n'abusera, même malgré lui, du pouvoir souvent imaginaire dont il dispose vis-à-vis de l'accompagné. C'est une responsabilité pour l'animateur, car toute parole amenée par lui sur cette « scène du transfert » (Ferbos, 2024), est susceptible de devenir une interprétation, c'est-à-dire un acte ayant des effets en produisant une réponse à une quête de sens qui est aussi une manifestation de son propre désir. Or c'est d'abord du désir du narrateur empêtré dans sa situation et de celui des membres du groupe s'appropriant cette situation ayant parfois quelques résonances auprès d'eux, qu'il s'agit. Cette relation de dépendance repose donc sur une acceptation de ses fragilités et failles par l'accompagné, l'objectif commun étant de retrouver une autonomie, un apaisement émotionnel et une connaissance de soi, « un savoir de l'intérieur » (Cifali, 2005) face à une situation problématique.

1.2.3. La scène du transfert, un espace de création par la rencontre

La relation d'accompagnement est donc au centre de cette rencontre professionnelle et humaine. Sa nature transférentielle nécessite parfois, de la part de l'animateur, un travail sur soi, en supervision, pour interroger « la provocation de l'énigme » (Vives, 2010) qui le bouscule, remettre en question les savoirs établis, trouver des réponses aux questions qu'il se pose : pourquoi ce personnel m'agace-t-il ? Suis-je passé à côté de la problématique ? Pourquoi mon interprétation n'a-t-elle eu aucun effet ? etc.

Cette asymétrie relationnelle est un point déterminant de la notion de transfert qui a une incidence concrète sur l'efficience d'un accompagnement. Le transfert serait ici ce que l'accompagné suppose à l'accompagnant de savoirs sur son inconscient et sur la situation, parfois de manière imaginaire et disproportionnée, au risque d'opérer une délégation de réflexion et d'action sur lui. C'est à partir d'une demande de soutien que l'accompagnant se trouve engagé « dans une relation transférentielle l'instituant, de fil en aiguille, en tant que "sujet supposé savoir" » (Ferbos, 2023b). Claude Revault D'Alonnes (1989, p. 26-27) indique à ce sujet que si le clinicien en tant que psychologue, psychanalyste

ou psychothérapeute travaille sur le transfert, il importe que le formateur, quant à lui, ce qui vaut aussi pour un animateur de groupes d'APP, travaille avec le transfert et en tienne compte pour éviter de mener un accompagnement à son échec. Ce genre de relation est défini par un transfert et un contre-transfert qui constituent deux éléments d'un « amour de transfert » (Freud, 2013), comme une modalité d'un rapport à l'autre. La parole en est son étayage et la relation transférentielle peut donc être envisagée comme « une relation duelle qui finit par se jouer à trois au fil du temps, la parole [jouant] à terme, [le rôle du troisième] » (Ferbos, 2019b). Le désir des protagonistes y est engagé. C'est empreint de cette relation transférentielle que l'accompagnant et le groupe prennent le temps, avec l'accompagné, d'établir l'histoire de la trajectoire professionnelle qui l'a mené jusqu'à un point de butée et mis en difficulté. Ils s'arrêtent un moment avec lui, afin de se distancier vis-à-vis des événements qui ponctuent sa vie professionnelle, afin aussi de l'objectiver et d'en analyser les mécanismes implicites et explicites, constatés ou ignorés. L'objectif demeure l'autonomisation de l'accompagné, individu ou groupe, remis en mouvement vers des perspectives professionnelles futures et des issues à ce qui faisait blocage, en apprenant à « faire avec ». Il y a donc grand intérêt, pour un animateur de GAPP, à poser ses limites et à clarifier sa place. Ce point de vigilance, aspect éthique d'une relation d'accompagnement, est inhérent à la dimension clinique d'une relation andragogique.

Daniel Lagache, en 1949 (Chagnon, 2014), a défini l'approche clinique « comme une science des comportements humains, fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie de cas individuels » (Ferbos, 2023a) ou collectifs, aussi bien normaux que pathologiques. Par la suite, l'approche clinique est devenue une question en formation. Dans le contexte d'un GAPP, elle trouve toute sa pertinence dans l'accompagnement d'un groupe au sein duquel des postures éthiques viennent soutenir le soin apporté aux relations qui y sont engagées tout en tenant compte des effets de subjectivité qui s'y produisent. Elle permet aussi de « restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent, son rapport à un passé et un futur » (Cifali, 2005).

La tâche consiste donc à aider un professionnel, un groupe, à trouver ce qu'il peut modifier par lui-même. L'animateur, le groupe, mais surtout la parole qui circule deviennent le catalyseur d'une transformation subjective du narrateur. Ces effets de transformation, portés par la circulation d'une parole dans un espace intersubjectif, peuvent évidemment

agir sur le groupe et l'animateur. La situation présentée peut aussi résonner sur l'animateur, par immersion, en raison de son engagement. S'engager sans s'y perdre, maintenir une juste distance relationnelle, participe d'une posture éthique. Cette juste distance définit un espace de transformation subjective où se joue la rencontre avec l'autre, comme sujet et comme groupe.

« La démarche clinique [serait] donc, littéralement, le fait de prendre soin de cette relation » (Ferbos, 2023a) d'accompagnement en permettant à l'autre de produire une analyse, une compréhension de la situation problématique et un nouveau récit de soi. Elle permet « un cheminement introspectif vers une connaissance de soi en milieu professionnel et une bascule subjective produisant une appréhension du monde modifiée » (Ferbos, 2023a). Elle est donc essentielle pour qu'il y ait rencontre, c'est-à-dire une transformation du sujet parlant dans un mouvement de bascule subjective permettant une connaissance de soi en milieu professionnel.

> [La démarche clinique] [...] c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et coproduit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par : une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social (Cifali, 2012).

Cette bascule subjective ou transformation du sujet, dans un écart vis-à-vis de ce qu'il a vécu, pensé et éprouvé, reste néanmoins mystérieuse. Qu'est-ce qui, dans cet espace singulier de l'APP, sorte de « scène du transfert », peut produire de tels effets ? J'émets cette supposition que la rencontre de l'autre, en tant que sujet, mais également en tant que groupe, quand elle a lieu (une rencontre ne se décrète pas), demeure l'un des leviers où l'autre peut venir nous toucher en intériorité et nous modifier. La parole de l'autre, portée par une voix, une prosodie, dans cet espace « de l'entre » institué avec lui par la rencontre (Nancy et Meister, 2021), peut ainsi laisser des traces et peut-être transformer subjectivement. Nous aurions un sujet qui ne cesserait pas de s'inventer dans un frottement à l'autre et à l'Autre, suivant dans leur mouvement pulsionnel le défilé des signifiants qui le représentent (pour un autre signifiant ajouterait Lacan) dans son récit.

Mais il y a matière à penser qu'autre chose se crée dans la rencontre, à travers des processus et une activité de groupe, qui parfois produisent des espoirs, des perspectives et des issues

possibles aux empêchements professionnels. Maela Paul, dans une logique proche de ce que Nancy et Meister ont appelé le pouvoir de création de « l'entre », parle du pli comme d'un lieu limitrophe où résiderait le problème vécu par le professionnel (Paul, 2022). À ce titre, il constitue un point d'articulation entre le sujet et le monde, entre l'intérieur et l'extérieur. En ce sens il nécessite une action de dépliement par un acte d'interprétation venant d'une rencontre entre ce qui vient de soi et ce qui vient de l'extérieur. Interprétation, explicitation et problématisation y engagent une pensée réflexive venant lever le voile des implicites et des non-dits, créer du sens et un nouveau récit. Ce dépliement initie en quelque sorte une ouverture vers d'autres possibles, vers quelque chose de nouveau. Nous nous trouvons donc ici dans un autre espace intermédiaire entre soi et le monde. Il nécessite néanmoins la présence de l'autre, en tant que groupe, pour analyser, problématiser et interpréter, somme toute pour produire également un acte de création.

Au-delà de ce que l'APP peut signifier pour moi en tant qu'animateur et formateur, il m'a semblé intéressant de vérifier si cette pratique permettait le développement d'une professionnalité, en termes de compétences transversales, et un sentiment d'amélioration du rapport de chacun avec son métier. Le terme métier, choisi à dessein, est important car il évoque un aspect artisanal, créatif, intuitif, sensible et improvisé, propre aux métiers de la relation.

2. Les spécificités d'une expérience d'APP – le cas du microlycée

2.1. Une rencontre

L'équipe pédagogique du microlycée (MILY) accueille des adolescents et des jeunes adultes ayant « décroché » du système scolaire vis-à-vis duquel ils se sont trouvés en rupture. Un groupe d'enseignants soucieux de se mettre en réflexion et qui rencontrait des difficultés dans sa cohésion et face à certains élèves, a sollicité une demande d'APP à l'EAFC. C'est en tant que référent de ce dispositif que j'ai rencontré une partie de l'équipe du MILY. J'ai trouvé des professionnels engagés et déterminés. Leur désir d'évoluer en tant qu'équipe et de surmonter des problématiques de fonctionnement liées au public spécifique des élèves était manifeste.

Dans les premiers temps, le travail a porté essentiellement sur la nature des relations pédagogiques et éducatives vis-à-vis d'élèves fragilisés et à besoins éducatifs particuliers très hétérogènes. Mais rapidement s'est posée la question du travail en équipe et des tensions inhérentes aux manières de faire de chacun, à la diversité des représentations professionnelles entre les anciens et les nouveaux, entre l'administratif, l'éducatif et le pédagogique, entre l'individuel et le collectif, le normal et le pathologique, etc. Cette diversité interrogeait la qualité et les conditions de la coordination dans un lieu où la frontière entre autonomie et hétéronomie ne semblait pas claire. Cela posait la nécessité d'une culture et de valeurs communes pour développer une adhésion et un sentiment d'appartenance. Puis s'est posée, sous le prisme de la confidentialité, la question de la relation entre le « groupe restreint » (Anzieu et Martin, 2019), celui de l'APP et le groupe élargi, celui de l'équipe pédagogique du MILY dans son ensemble.

Au regard de ce constat, des questions brûlantes d'actualité ont surgi, portant avec elles leurs conflits individuels et des conflits collectifs. Les sessions d'APP semblent avoir permis au groupe de les surmonter momentanément en instillant, à l'échelle de la structure, des modes de fonctionnement renouvelés, mais également des modalités de gestion des conflits avec la mise en place d'espaces de discussions régulées. Le GAPP a pu également impulser une démarche de projets à l'échelle du groupe élargi, qui semble avoir muté en « collectif (s')accompagnant » (Paul, 2022), apte à collaborer, coopérer et à développer des pratiques instituantes tout en permettant à chacun de trouver sa place.

Le GAPP s'est donc mis en mouvement et en réflexion, à travers l'analyse et la problématisation collective des situations abordées, au gré des vicissitudes de sa vie professionnelle. Il aura fallu à chacun tenir compte des projections des uns et des autres et de ce qui se manifeste au-delà d'une approche rationnelle et statutaire des relations de travail. Les représentations professionnelles ont également été interrogées au regard de leur dimension spéculaire et imaginaire. La représentation, en tant qu'image, dit Bailly, « …est le dépôt actif d'un nouage de sens singulier qui est distinct de tous les autres effets de sens et qui, dans l'espace délimité par la surface où il advient, déploie une puissance énigmatique » (Bailly, 2020, p. 10). Une image serait donc le dépôt de sens singuliers, ceux que chacun y projette pour la faire parler, instillant en un même mouvement les mystères de son propre inconscient. Une image en soi ne dit rien. Elle est un média inanimé et muet. Mais il est possible

de parler pour elle, de la faire parler, de la questionner et se faisant parler de soi pour déconstruire les évidences et les impensés d'une culture professionnelle. Par exemple, comment faire avec cette idée que l'enseignant serait là seulement pour transmettre un savoir et qu'éduquer reviendrait à d'autres ? Comment surmonter les effets surmoïques de l'image idéalisée d'un professionnel qui ne doit montrer aucune faille et qui s'agrippe au mirage d'une pleine maîtrise, là où l'autre ne peut qu'échapper ? Que faire de cette image de l'adulte, plein de bonnes intentions, qui sait mieux que l'enfant ce qui lui convient et qui désire à sa place ? Que faire aussi du surgissement des émotions et de l'agressivité, là où elles sont supposées ne pas avoir leur place ? Enfin, que dire des principes et des valeurs représentant un collectif, qu'il ne serait pas possible de questionner et de faire évoluer ?

2.2. Une démarche de praticien

Cheminant depuis cinq ans avec ce groupe, il m'a semblé pertinent d'en solliciter les membres pour tenter de vérifier si l'APP aurait eu quelques effets sur leur professionnalité ainsi que sur le rapport que chacun entretien avec son métier et son environnement professionnel.

2.2.1. Des entretiens semi-directifs

En proie à mes propres représentations de ce qu'évaluer pouvait signifier aux yeux de l'institution, j'ai supposé que pour apprécier les effets de l'APP, la subjectivité serait un obstacle. Je redoutais qu'elle soit considérée comme venant interférer sur des critères d'évaluation objectifs et mesurables. Établir, pour ce genre de démarche, des éléments quantifiables et mesurables pouvant s'offrir à la justesse des lois mathématiques des sciences statistiques devrait donc être rassurant pour tous. Mais tel n'est pas le cas. L'une des raisons essentielles, selon moi, est la place centrale de la parole, car avec elle le professionnel se définit, établit sa condition, son vécu et son rapport au monde. C'est une parole incontournable dont Heidegger dit qu'elle est l'habitat de l'être (Heidegger, 1946, p. 67). Il n'y aurait donc pas d'être possible sans se dire et la parole serait le gîte[4] de la subjectivité. Donc, point de vérité absolue, seule subsiste une vérité relative, empirique et expérientielle. La narration est amenée par le recours à l'évocation et à la remémoration

4. Remarque : Le mot gîte, en raison de sa polysémie, me semble approprié et intéressant, car il rappelle l'habitat qu'invoque Heidegger et rend compte aussi du mouvement de subjectivité que porte une « parole vive », dans un va-et-vient entre sens du code contenu par les mots et signifiance de leur emploi par le sujet parlant et parlé.

en tant que témoignages de l'inconscient et d'une expérience. Ce faisant, le narrateur parle de lui dans son rapport au métier, aux autres, aux collègues, à la hiérarchie, aux élèves, etc. Cette narration, support du travail en APP, devient alors un objet fictionnel à partir duquel le groupe va pouvoir élaborer d'autres fictions en poursuivant l'histoire amenée, mais aussi d'autres discours (sociologiques, politiques, idéologiques), d'autres enjeux à s'approprier.

Il y aurait donc une tension insurmontable entre subjectivité et objectivité, avec cette idée que la subjectivité se dérobe à toute quantification précise. L'évaluer s'avérerait, sans coup férir, hasardeux. Que peut-on donc évaluer du sujet et du mouvement pulsionnel ? D'un sujet qui est divisé par son inconscient ?

Au regard de cette place centrale faite au récit, j'ai fait le choix de recourir à des entretiens semi-directifs centrés sur les apports de témoignages et de ressentis éprouvés. Cela me permettait, à partir de questions ouvertes thématisées et en entonnoir, d'aborder le champ du rapport au métier, ou encore celui des compétences perçues comme acquises ou retrouvées. J'ai fait cette proposition aux membres du groupe en explicitant les objectifs de ces entretiens. Quatre personnes ont répondu favorablement à ma requête. J'ai également sollicité et obtenu leur accord pour enregistrer nos échanges, en leur précisant qu'ils seraient ensuite transcrits et anonymés. Chaque interviewé a reçu la transcription de son entretien. Je leur ai par ailleurs précisé que les entretiens étaient confidentiels et structurés par un cadre éthique similaire à celui de l'APP. Il leur a donc été demandé de répondre en confiance, le plus sincèrement possible, en leur spécifiant qu'il était possible aussi de ne pas répondre, s'ils le souhaitaient.

Il m'a semblé important de préciser que je n'évaluais absolument pas leurs participations aux sessions d'APP, qu'il n'était évidemment pas question de juger quoi que ce soit, mais que l'enjeu était pour moi, de trouver quelques incidences repérables d'un dispositif APP à partir de l'expérience singulière que nous vivions au sein du MILY. Il n'y avait donc pas de réponses préétablies et bien qu'ayant quelques hypothèses en tête, je ne savais absolument pas ce qu'il allait ressortir de ces entretiens.

De mon côté, je me suis demandé quelles postures adopter, excepté celle de la neutralité, dans ce passage de l'animation d'un GAPP à celui de l'évaluation d'un dispositif. Comment faire avec les effets des relations transférentielles ? Ceux d'un groupe qui parfois me place

du côté de celui qui sait, parfois de façon imaginaire, dans lequel je ne me reconnais pas, de celui à qui l'on remet toute sa confiance et certains espoirs, de celui dont on doute aussi, ou qui déçoit. Ceux d'un animateur qui a tissé des liens avec un groupe et sur qui il compte, entrant dans son histoire professionnelle, qui apprécie les interventions perspicaces des uns, qui est surpris par les réactions des autres, parfois agacé et qui est tenu par une garantie éthique de les protéger tout en les bousculant par le questionnement. Ou encore ceux, parfois agressifs, qui surgissent entre les membres du groupe, produisant des alliances et des divisions ou bien des adhésions unanimes dans une sorte d'illusion groupale nécessaire à l'accueil d'un sentiment d'appartenance au groupe et à la construction d'une identité professionnelle.

Il m'a donc semblé essentiel de taire au mieux mon désir de trouver des réponses qui valorisent les effets d'une activité d'analyse en groupe, de taire mon envie de justifier la pertinence et l'importance de l'APP. J'ai opté pour une posture de secrétaire maïeuticien qui, une fois ses questions posées, n'est présent que pour recevoir et consigner des témoignages, sans interférence ni interprétation. Je ne sais pas si j'y suis parvenu. Il me fallait donc produire, au mieux, des questions non inductives, sans interprétation. Cette posture d'effacement de la part d'un animateur qui s'oublie à lui-même, tendu vers les autres au sein d'un groupe dont les membres interagissent, est beaucoup plus aisée qu'en relation duelle. Je pourrais parler, pour ces entretiens, d'une posture de psychanalyste corrompue, puisque c'est de moi que venaient les questions et de moi qu'émanait un besoin de réponses faisant l'objet d'une demande. Il ne me restait donc, pour surmonter ce passage difficile de l'accompagnant à l'évaluateur, que le recours à l'explicitation, pour des raisons éthiques, du point d'où j'agissais et parlais dans ce nouveau contexte où je tenais un autre rôle. La présentation du cadre éthique de ces entretiens constituait également une garantie. C'était pour moi un bricolage imparfait, j'en avais conscience, mais bricoler pour être au plus juste vis-à-vis de l'autre demeurait une solution.

Avec ces entretiens, j'ai tenté d'identifier des compétences acquises ou redécouvertes par le groupe de manière individuelle et collective. J'ai voulu également apprécier les effets ressentis par chacun sur son rapport avec le métier, avec les collègues et l'institution. La spontanéité des témoignages a produit certaines surprises, mais aussi certaines frustrations de mon côté, n'obtenant pas nécessairement ce qui était attendu. Cette approche a permis

d'entrer dans la nuance d'un propos et de recueillir les éléments de processus complexes liés à une expérience vécue. Elle m'a permis un croisement dynamique de regards dans une co-construction de sens par le questionnement de ce qui a été vécu et éprouvé. Les questions posées se dépliaient autour de quatre thèmes : se présenter, l'impact sur les pratiques professionnelles et les compétences, l'impact sur les relations interpersonnelles et le travail en équipe, enfin le soutien et le développement professionnel. Il est arrivé, par exemple, que des réponses surviennent, devançant les questions ou thématiques suivantes. Ainsi, quand j'ai demandé à l'un des interviewés s'il pouvait identifier des incidences de l'APP sur ses pratiques en classe, il m'a répondu sur le registre de la confiance en soi, dans le fait d'oser changer ses pratiques pédagogiques, établissant ensuite un lien direct avec une confiance et un bien être retrouvés dans les relations collectives, avec ses pairs. Les glissements et enchaînements d'idées étaient fréquents, ce qui a rendu ensuite, la codification (fig. 6) et l'interprétation des transcriptions ardues. Je me suis donc appuyé essentiellement sur les réponses à partir desquelles, en les interprétant, j'ai reporté des codes relatifs à des compétences individuelles ou collectives identifiées et choisies en amont ou bien en lien avec un sentiment de bien-être ou une perception du rapport au métier et à l'environnement professionnel.

J'avais évidemment conscience que les résultats obtenus ne pourraient prétendre avoir une valeur scientifique, ni valoir pour tout type d'APP. Je gardais en tête cette hypothèse que la parole fait lien, indépendamment de la volonté du locuteur, entre son monde intérieur et un extérieur incarné par l'autre de l'adresse, un groupe et son contexte social. Je ne pouvais pas négliger non plus, le fait que la démarche d'objectivation de l'activité engagée dans le groupe en compétences repérables, constituait un processus ne pouvant se passer d'une parole pour les interpréter. Écarter les effets de subjectivité s'avère donc impensable, notamment si l'on admet que ce qui relève du culturellement et du socialement admis est absorbé et intériorisé comme appropriation d'un rapport au monde et que les desseins intimes peuvent trouver leur source dans l'inconscient. Bourdieu parle d'une objectivation participante (Bourdieu, 2003) qui, dans un mouvement réfléchi de retour sur soi vient aussi objectiver l'agent du processus d'objectivation. Mais il fait référence aux desseins politiques et idéologiques, aux schèmes intériorisés qui orientent une démarche de sociologue. Objectiver le sujet est un impensable. Cette part d'inévaluable n'est donc pas problématique. Elle rappelle que dans les relations humaines il y a un ineffable du réel

qui ne peut être que vécu et que l'APP n'est pas seulement une formation, mais également une expérience singulière de la parole et un espace de création du sujet, qui ne cesse pas de se créer (Ferbos, 2024, p. 232).

2.2.2. Objectiver des compétences professionnelles

La notion de professionnalité, « notion floue » (Carnus, 2010) et généraliste, semblait convenir pour établir les critères de compétences individuelles et collectives car, selon Raymond Bourdoncle, elle renvoie « à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont des capacités que le ministère cherche à développer chez les enseignants et les associations de spécialistes […] On peut appeler ce processus d'amélioration le développement professionnel, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation » (Bourdoncle, 1991, p. 76). M'appuyant sur des textes de notre système éducatif (Loi d'orientation de juillet 1989, rapport Bancel 1989, cahier des charges de la formation des enseignants 2007, rapport du recteur Marois juillet 2009, arrêté MENH1012598A du 12 mai 2010), j'ai pu identifier, en les adaptant, un certain nombre de compétences individuelles et collectives transversales officiellement reconnues (analyser, évaluer, se distancier, se remettre en question, modifier ses pratiques, mesurer les effets de sa parole, expliciter, s'ajuster, coopérer, collaborer, etc).

Les interviewés, revenant sur leur expérience encore actuelle de l'APP, ont pu identifier certains de ses effets, seulement reconnus parfois, au moment de l'entretien. Certaines réponses furent donc le fruit de trouvailles spontanées. L'un d'entre eux, par exemple, réalise que ses capacités d'écoute, de compréhension, d'analyse et de distanciation développées avec ses collègues lors d'une situation de crise d'équipe, l'ont aidé à tenir une posture éthique ayant une incidence sur ses pratiques d'enseignant dans la conduite de classe. La qualité de ses cours s'en est trouvée améliorée alors qu'il n'avait initialement fait aucun lien entre les compétences transversales et ses compétences pédagogiques disciplinaires qu'il a estimées « vivifiées ». Des interviewés ont manifesté le souci de donner de bonnes réponses en sollicitant mon assentiment, ce qui pouvait signifier, en creux, ne pas décevoir l'enquêteur, également animateur du GAPP. Il m'a donc fallu travailler la neutralité de ma posture en réfrénant mon désir de réponses. J'ai précisé à qu'il n'y avait pas de bonnes réponses, seulement leurs réponses et que ce qui était interrogé concernait les effets potentiels du dispositif mobilisant le groupe.

A. Des compétences individuelles

En ce qui concerne les compétences individuelles, les interviewés estiment que l'APP ne leur a pas permis de développer leurs compétences disciplinaires d'enseignants face aux élèves. Pourtant, dès lors qu'ils conçoivent une compétence individuelle de façon transversale, c'est-à-dire mobilisée dans leur relation avec la classe, certains constatent des effets sur leur positionnement vis-à-vis des élèves. L'APP permettrait, par exemple, de mieux analyser la dynamique de groupe en classe et d'oser de nouvelles manières de faire, améliorant ainsi la nature et la qualité de la relation avec les élèves. L'APP favoriserait la réactualisation et l'acquisition de compétences individuelles ayant des répercussions indirectes sur leurs pratiques pédagogiques. Mais bien qu'individuelles, ces compétences semblent surtout investies dans la sphère collective, entre collègues. L'un d'entre eux a bien perçu que la nature des situations professionnelles amenées, majoritairement axées sur des problématiques de groupe et de travail collectif, en était une explication. Ces compétences découleraient de l'apprentissage, par chacun, des processus engagés dans une analyse collective de situation, notamment en termes relationnels. Cette capacité d'analyse induirait une capacité de compréhension des enjeux et une distanciation permettant, le cas échéant, une remise en question de ses pratiques professionnelles et de ce que chacun adresse à l'autre. Ils témoignent aussi d'une capacité d'adaptation à leurs interlocuteurs et au contexte institutionnel, en modulant la parole adressée et la qualité de l'écoute dans les relations professionnelles. En d'autres termes, ils ont développé, à des niveaux variables, une écoute active prenant en considération l'autre dans sa différence, comme groupe ou comme individu. Enfin, il semblerait que chacun estime avoir pu restaurer, voire expliciter sa place en observant une éthique professionnelle respectueuse des élèves comme des collègues. Les quatre interviewés, avec des styles et des approches différents, semblent tous avoir acquis ou réactualisé ces compétences individuelles transversales et en avoir perçu la valeur « humanisante ». Je suppose qu'il s'agit pour eux d'une humanité retrouvée et restaurée par les relations intersubjectives et que cette humanité accueille avec respect, les manques consubstantiels de l'être humain.

B. Des compétences collectives

Quant aux compétences collectives, il m'a fallu envisager en amont d'évaluer un sentiment d'appartenance à l'équipe du microlycée en tant que groupe fédéré par des valeurs

communes et une identité professionnelle spécifique. En effet, si l'activité du groupe semble permettre d'actualiser, conscientiser ou découvrir des compétences professionnelles, les notions de sentiment d'appartenance, de rapport au métier et à son contexte sont également centrales, car elles ont constitué la question inaugurale d'une demande d'APP par un groupe se sentant « essoufflé, usé et divisé ».

Tous estiment que l'APP a agi sur le fonctionnement collectif et l'acquisition de compétences collectives. Des décisions, comme la rédaction d'un « Vade-mecum du MILY », ont émergé en APP et ont été mises en œuvre. Le travail du GAPP aurait fait émerger une identité professionnelle collective instituée par des valeurs humanistes et des pratiques professionnelles identifiées. Il aurait stimulé la créativité de l'équipe pluridisciplinaire grâce à la mobilisation de compétences relationnelles comme l'écoute active, l'attention aux effets de la parole, la capacité d'ajustement, la prévention et la gestion des conflits dans la coopération et la collaboration. D'ailleurs, tous estiment avoir acquis ou développé des compétences pour gérer les conflits, en classe ou en équipe. En effet, l'équipe du microlycée a connu un gros conflit impactant l'ensemble des personnels et le travail du GAPP. Ce conflit, brûlant d'actualité et prenant une ampleur systémique, a donc été abordé en APP, offrant ainsi au groupe un cadre éthique protecteur pour une analyse des situations conflictuelles. J'occupais, quant à moi et selon leurs dires, la place du « garde-fou ». Une garantie pour ne pas choir ? Cette capacité du GAPP à une analyse relationnelle tenant compte du point de vue de l'autre et de la force des malentendus inhérents à tout énoncé, demeure initiale et au centre des compétences acquises ou développées.

La capacité à analyser semble donc centrale pour les quatre interviewés, notamment en ce qu'elle donne accès à la complexité des relations dans leur environnement professionnel. Analyser permettrait, selon eux, de réfléchir, de comprendre, de donner du sens et de décider. Nous retrouvons ici le nouage de compétences qu'induit la capacité à analyser.

C. Le rapport au métier

La question du rapport au métier et à l'institution a, quant à elle, trouvé quelques témoignages. La revendication d'une « confiance en soi retrouvée » est présente de manière récurrente tout au long des entretiens pour les quatre interviewés et identifiée comme effet de l'APP. Cette confiance se décline en une capacité à oser dire et se dire vis-à-vis des collègues et en une reconnaissance par les pairs. Elle révèle une prise de conscience du poids de la

parole et des effets de l'analyse. La conscientisation des entrelacs entre les dimensions statutaires et les dimensions construites d'une relation professionnelle, a été décisive. Ils l'associent à un bien-être « personnel » résultant des effets cathartiques d'une parole qui libère les tensions internes, latentes ou ressenties. Selon eux, l'APP devrait être un recours plus régulier au sein d'institutions comme l'Éducation nationale.

Évaluer l'effet professionnalisant de l'APP au sein d'une équipe pédagogique, ainsi que les modifications subjectives du rapport au monde professionnel est ambitieux et peut-être vain. Néanmoins, cette démarche a donné accès à un trésor de témoignages permettant d'envisager la pertinence de l'APP et le constat de quelques effets concrets dont on peut faire l'hypothèse qu'ils soient aussi valables pour d'autres groupes.

2.2.3. Les enseignements de la démarche

D'un point de vue clinique, les entretiens m'ont permis de mesurer la délicatesse avec laquelle il est nécessaire de travailler sur les effets de transfert et à quelle point la vigilance éthique de la neutralité s'impose à chaque fois, pour chaque situation, pour chaque interlocuteur et de manière différente. J'ai dû questionner mon désir de trouver les réponses que j'attendais lors des entretiens, de voir que le dispositif que j'avais mis en place était utile et de justifier mon rôle de formateur et animateur. Là encore, sans éthique, sans oubli de soi, sans un regard neuf à chaque fois, sans ouverture et acceptation de la remise en question par l'autre, sans imprévu, le risque est de manquer une rencontre. Car la rencontre modifie subjectivement, fait saillir le sujet et produit « un pas de sens » (Lacan, 1998, p. 98) en tant que création pure, inédite et expérientielle. Je parle d'une rencontre de l'autre comme personne ou comme groupe et d'une « rencontre de soi avec soi parce que « soi » est toujours autre, inattendu, incalculable… Dans la rencontre il y a du « contre » qui met « l'entre » en jeu et ce qui s'y joue est le surgissement du pouvoir créateur de « l'entre ». Mais une rencontre ne se décrète pas, elle est pleine de surprises et il est possible qu'elle n'ait pas lieu ou qu'elle soit conflictuelle, prise dans les rets d'une relation transférentielle.

A. Évaluer ses limites

Ces aspects de l'expérience, intimes et singuliers, quoique professionnels, peuvent-ils et doivent-ils être évalués ? Trier, établir des critères, objectiver, interpréter, évaluer sont, en un sens, autant de petites trahisons vis-à-vis de l'expérience, de petits mensonges au

service d'une efficacité attendue. Évaluer viendrait aussi justifier le coût institutionnel d'une formation et les considérations d'une rationalité économique. J'ai conscience, évidemment, qu'évaluer peut revêtir d'autres significations moins sommatives, où la vérification d'objectifs ou d'indices de satisfaction atteints n'est pas nécessairement prioritaire. Dans sa définition étymologique, par exemple, évaluer consiste à trouver ou donner de la valeur. Valoriser une activité est évidemment louable si elle respecte la nécessité éthique, pour l'évaluateur, de lutter contre la tentation de s'évaluer lui-même ou d'évaluer ses gestes professionnels. Savoir que des stagiaires sont satisfaits d'une formation est évidemment gratifiant. Être questionné et se questionner en tant que formateur sur la pertinence de choix de conception et de mise en œuvre de formations est également important et stimulant. Néanmoins, mon propos manifeste ici une réaction et une certaine méfiance face à l'inflation actuelle de dispositifs d'évaluation venant vérifier, à chaque fois, que des objectifs sont atteints, validant ainsi des choix politiques ou que des investissements sont justifiés ou non, ou encore venant mesurer systématiquement si le public cible d'une action est satisfait. Ce phénomène, qui n'est pas réservé à une institution en particulier, me semble symptomatique d'un refus de se penser comme manquant et faillible et nous renvoie à une condition de consommateurs dont la satisfaction de besoins imaginaires (mais aussi réels) vient masquer un sujet dont les désirs se tarissent et qui préfère la jouissance à la sublimation. Charles Melman, interviewé par Jean-Pierre Lebrun décrit ce phénomène de l'incidence d'une nouvelle organisation de la société (de consommation) sur notre économie psychique (des pulsions). (Melman, 2002). Je demeure convaincu, à titre personnel, qu'évaluer coûte que coûte n'est pas pertinent ni intéressant et qu'il devrait persister une générosité institutionnelle à proposer ce genre de dispositifs dont les effets sont d'abord intimes, même si, dans un second temps, ils peuvent agir sur un « climat scolaire », une ambiance et un travail d'équipe. À moins que la question de l'évaluation soit seulement celle du formateur et non celle de l'animateur qui a conscience que l'APP ne peut se réduire à une formation. Elle pourrait ne pas en être une, se soutenant seulement du souci d'un professionnel empêtré singulièrement dans une situation problématique pour lui. Évaluer les effets de l'APP poserait alors la question de sa nature entre formation et clinique de la relation professionnelle. S'ajuster à un monde du travail et à une société en perpétuel mouvement, favoriser le développement professionnel ne devrait pas exclure quelques résistances et une éthique de la subversion modifiant l'institution et

justifiant la singularité inédite et atypique de certaines situations. Il y aurait grand intérêt à promouvoir une « plasticité » (Assude *et al.*, 2023, p. 92) des processus de pensée, mais également des modèles, notamment institutionnels. C'est la créativité et l'autonomie des professionnels qui est en jeu.

B. Conclusion : Formateur ou animateur ?

Dans le droit fil de ces interrogations soulevées par l'évaluation, un dernier point mérite, il me semble, quelques précisions au sujet de la difficulté à concilier la fonction et le rôle du formateur avec ceux de l'animateur. Parler de difficulté sous-entend peut-être des contradictions théoriques et pratiques insurmontables. C'est une question épineuse, car le formateur semble induire une certaine asymétrie de la relation (andragogique) qu'il n'y aurait pas avec l'animateur. Ici encore, le bricolage et l'ajustement éthique me semblent les bienvenus. Il y aurait, selon moi, une issue possible avec l'engagement de trois postures complémentaires et mobilisables en fonction des contextes de chaque session d'APP : Les postures du formateur, de l'animateur et du facilitateur. La posture ne se confond pas ici avec le statut ou la fonction de formateur et d'animateur. Le rôle, quant à lui, ce serait l'autre de la relation qui l'attribuerait. L'approche est donc complémentariste, c'est-à-dire que chacune d'entre elles n'a pas le même objectif, ni la même logique, ni le même objet (fig. 7). Ces postures sont pourtant investies par la même personne, dans ma situation un l'animateur de GAPP. La posture du formateur, dans le cadre d'une relation andragogique induit une asymétrie structurante dans le sens où l'animateur du GAPP est expert du dispositif et du cadre et qu'il a une expérience de l'activité. Par ailleurs il vient répondre à une demande de formation issue d'un besoin, éprouvé ou pas, conscient ou pas et inévitablement divers, en fonction de chacun dans le groupe. La posture de l'animateur, quant à elle, suppose une proximité relationnelle afin de stimuler les échanges, les interprétations et les témoignages dans le groupe, afin de soutenir ou relancer la dynamique de groupe en mobilisant l'art du questionnement. Enfin, la posture du facilitateur suppose un retrait, un effacement (même si sa vigilance reste mobilisée sur le respect du cadre éthique du dispositif) et un oubli de soi. Elle mobilise une écoute décentrée et flottante. Elle vise ainsi l'émergence de « voies de dégagement » co-construites dans le groupe et une bascule subjective vers la responsabilisation et l'autonomie. Certes, cette manière de surmonter la dichotomie entre animateur de GAPP et Formateur de l'EAFC demeure un bricolage

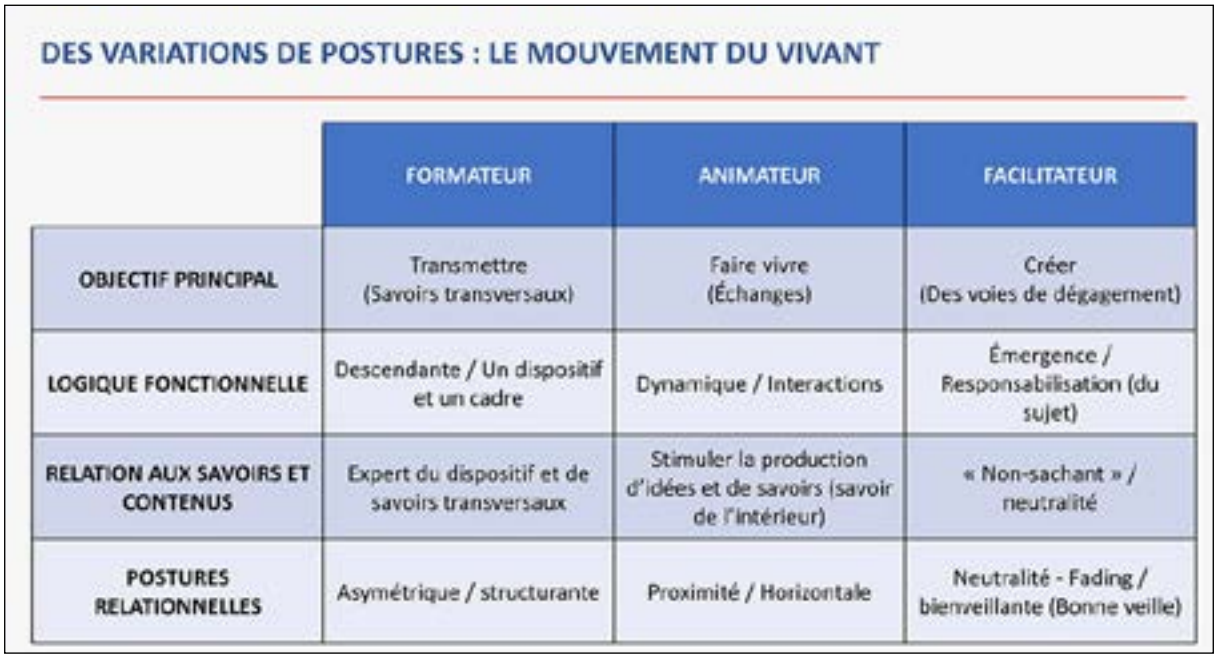
imparfait et incertain. Se pose d'ailleurs ensuite la question de savoir quand et comment mobiliser ces postures. Il n'y a pas de réponse toute faite, car l'essentiel réside dans la justesse des adaptations de l'animateur de GAPP, en fonction de son écoute et de ce qui se joue, en présence, avec les membres du groupe. Nous pourrions néanmoins imaginer (fig. 8) que la posture du formateur serait une réponse aux besoins d'un cadre sécurisant, permettant aux membres du groupe de se familiariser avec un dispositif et un cadre éthique venant contractualiser les relations autour d'une activité. Nous pourrions aussi concevoir que la posture de l'animateur répondrait à un besoin d'engagement, de proximité et de contenance afin de familiariser un collectif avec la spécificité de l'activité proposée en APP. Nous pourrions enfin envisager que la posture du facilitateur serait une réponse à un besoin de rencontre de l'autre dans la coopération et la collaboration pour appréhender la complexité de situations vécues. Nous retrouvons avec ces trois postures et les effets qu'elles sont supposées produire auprès d'un GAPP, les fonctions d'un collectif, dans le cadre de la constellation transférentielle, telle que la psychothérapie institutionnelle l'a théorisée (Delion, 2022 ; 2025). Il me semble vraisemblable de penser qu'un GAPP, en tant que « collectif (s')accompagnant » (Paul, 2022), ait une fonction phorique, une fonction sémaphorique et une fonction métaphorique (fig. 9). Autrement dit, ces trois postures faciliteraient une fonction contenante et soutenante du groupe, le partage d'expériences (chacun devant porteur d'éléments transférentiels) et une articulation de récits produisant un nouveau sens.

Ce bricolage, avec ses imperfections, pourrait être une manière de surmonter la difficulté à trouver la justesse d'une place, entre neutralité et influence. La question de l'influence, ne doit pas cesser, me semble-t-il, de se poser. Une question, ouverte, non inductive ou factuelle, par exemple, ouvre néanmoins sur un domaine d'investigation. Il serait naïf de croire à la neutralité absolue d'une parole ou d'ignorer que dans certains rares moments, un acte d'interprétation peut être nécessaire. Il est donc davantage question de tendre vers la neutralité, l'éthique restant une boussole et d'accepter notre irrémédiable incomplétude.

Fig. 6. Codification des entretiens semi-directifs



Fig. 7. Complémentarité des trois postures en APP



	FORMATEUR	ANIMATEUR	FACILITATEUR
OBJECTIF PRINCIPAL	Transmettre (Savoirs transversaux)	Faire vivre (Échanges)	Créer (Des voies de dégagement)
LOGIQUE FONCTIONNELLE	Descendante / Un dispositif et un cadre	Dynamique / Interactions	Émergence / Responsabilisation (du sujet)
RELATION AUX SAVOIRS ET CONTENUS	Expert du dispositif et de savoirs transversaux	Stimuler la production d'idées et de savoirs (savoir de l'intérieur)	« Non-sachant » / neutralité
POSTURES RELATIONNELLES	Asymétrique / structurante	Proximité / Horizontale	Neutralité - Fading / bienveillante (Bonne veille)

Fig. 8. Mobilisation de trois postures en APP

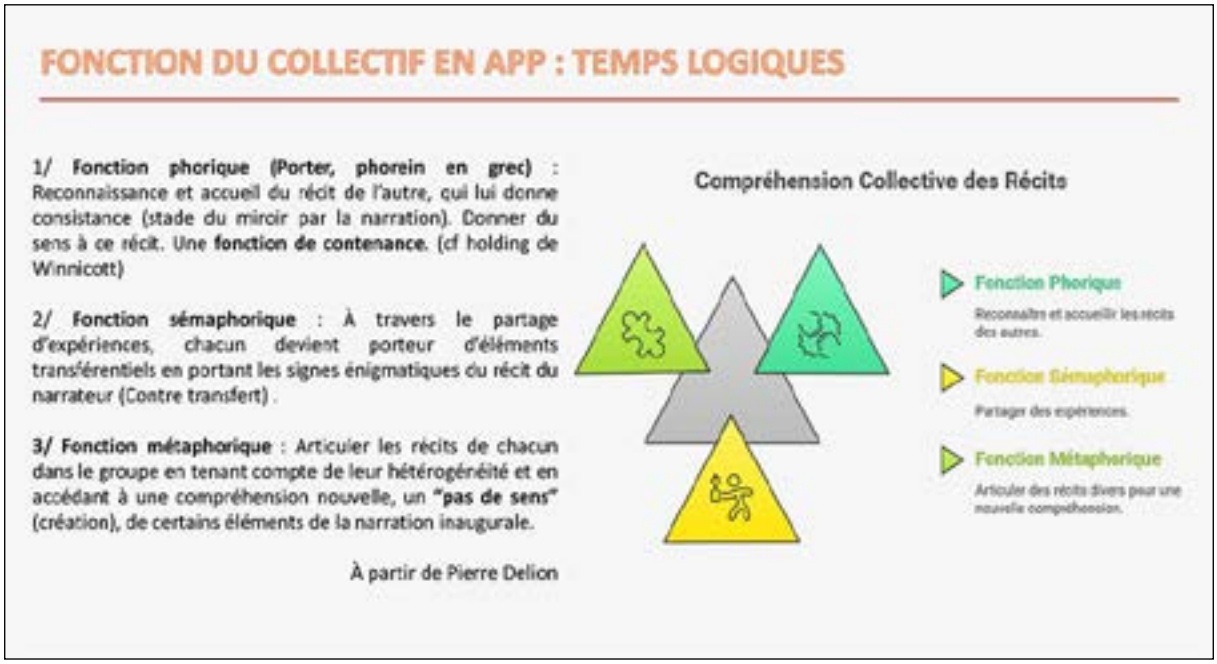


Fig. 9. Trois fonctions d'un collectif en APP



Bibliographie

Assude Teresa, Lansade Godefroy, Canat-Faure Sylvie, Benoit Hervé (2023). L'inclusion à la première personne Expérience(s), prise(s) de parole et résistances. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 97(3)*. DOI : 10.3917/nresi.097.0005.

Anzieu, Didier, Martin, Jacques-Yves (2019). *La dynamique des groupes restreints*. Quadriges Manuels, Presses universitaires de France.

Bailly, Jean-Christophe (2020). *L'imagement*. Seuil.

Bion, Wilfred Ruprecht (1989). Notes sur la mémoire et le désir, *Revue française de psychanalyse*, *53*, *5*, 1449-1451.

Blanchard-Laville, Claudine (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, *127*, 9-22, DOI : 10.3406/rfp.1999.1081.

Bourdieu, Pierre (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *150*, *5*, 43-58. DOI : 10.3917/arss.150.0043.

Bourdoncle, Raymond (1991). Note de synthèse (La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines). *Revue française de pédagogie*, *94*, 73-91, DOI : 10.3406/rfp.1991.1368.

Carnus, Marie-France (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie*, *173*, 19-40. DOI : 10.4000/rfp.2521.

Cifali, Mireille (1999). Une altérité en acte. Dans : Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation*, 121-160. CDRP.

Cifali, Mireille (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses universitaires de France.

Cifali, Mireille (2012). Démarche clinique, formation et écriture. Dans : Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (dir), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 145-161. De Boeck Supérieur.

Cifali, Mireille (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, *2*, 20-27, https://www.analysedepratique.org/?p=1014.

Cifali, Mireille (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Presses universitaires de France.

Cifali, Mireille (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Presses universitaires de France.

Coutinho Jorge, M (2015). Témoignages de l'inconscient. *Insistance*, *9*, 151-162, DOI : 10.3917/insi.009.0151.

de Certeau, Michel (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.

Deleuze, Gilles (1987). Qu'est-ce que l'acte de création. Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation à la Fémis, https://www.webdeleuze.com/textes/134.

Delion, Pierre. (2022). *La constellation transférentielle*. Érès.

Delion, Pierre (2025). *Pas de pédopsychiatrie sans démocratie*. Érès.

Even, Guy (2008). Les groupes Balint et leur spécificité : point de vue. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *50*, *1*, 149-160, DOI : 10.3917/rppg.050.0149.

Faingold, Nadine (2014). Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, *3*, https://www.analysedepratique.org/wp-content/uploads/nadine-fainfold-revue-app-juin2014.pdf.

Ferbos, Jean-François (2025). Éloge d'une tension élastique ou les variations du sujet en mouvement. Dans Prot F-M., *Psychanalyse et éducation*, 101-112. Presses universitaires de Rouen et du Havre. DOI : 10.4000/13lek.

Ferbos, Jean-François (2024). La escena de la transferencia, un espacio de creació en movimiento . *Momento Soury, revista de psicoanálisis*, *12*, 211-233.

Ferbos, Jean-François (2023a). La dimension clinique de l'accompagnement en formation. https://ferbos-jeanfrancois.legtux.org/?p=2460.

Ferbos, Jean-François (2023b). L'accompagnement en formation. Invariants et fluctuations ou les mouvements d'un seuil élastique. https://ferbos-jeanfrancois.legtux.org/?p=2524.

Ferbos, Jean-François (2019a). Dimension et place de l'analyse des pratiques professionnelles, *Educavox*, https://educavox.fr/formation/analyse/animer-un-groupe-d-analyse-des-pratiques-professionnelles.

Ferbos, Jean-François (2019b). De l'importance d'un contrôle ou d'une supervision pour les formateurs en analyse des pratiques professionnelles. *Educavox*, https://educavox.fr/formation/analyse/de-l-importance-d-un-controle-ou-d-une-supervision-pour-les-formateurs-en-analyse-des-pratiques-professionnelles.

Freud, Sigmund (2013). *La technique psychanalytique*. « Remarques sur l'amour de transfert », 129-141. Presses universitaires de France. [éd. originale 1915]. https://shs.cairn.info/la-technique-psychanalytique--9782130619543-page-129.

Freud, Sigmund (2003). *Œuvres complètes, IV*. « L'interprétation du rêve ». Presses universitaires de France. [éd. originale 1900].

Giust-Desprairies, F (2015). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Canopé – CRDP.

Giust-Desprairies, Florence (2015). Du processus poétique dans le site clinique. Dans : Cifali, M., Giust-Desprairies, F., Périlleux, T. *Processus de création et processus cliniques*, 41-68. Presses universitaires de France.

Heidegger Martin (1946). *Questions III*. « Lettre sur l'humanisme (Lettre à Jean Beaufret) », 65-130. (Trad. J. Munier). Vittorio Klostermann.

Jaillon, Dominique (2014). Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé. *Le sujet dans la cité, 3*. L'Harmattan.

Lacan, Jacques (1981). *Les Psychoses (1955-56), Le Séminaire, livre III*. Seuil.

Lacan, Jacques (1998). *Les formations de l'inconscient (1957-58), Le Séminaire livre V*. Seuil.

Lagache, Daniel (1949). Psychologie clinique et méthode clinique, In *Œuvres II (1947-1952)*. Dans Chagnon, J-Y. (dir), *40 commentaires de textes en psychologie clinique*, 17-26. Dunod. DOI : 10.3917/dunod.chagn.2014.02.0017.

Lévy, Danièle (2010). Le contrôle s'impose (Lacan). *Topique, 112, 3*, 61-77, DOI : 10.3917/top.112.0061.

Meister, Caroline, Nancy, Jean-Luc (2021). *Rencontre*. Diaphanes.

Melman, Charles (2002). *L'homme sans gravité. Jouir à tout prix. Entretiens avec Jean Lebrun*. Folios Essais.

Miller, Jacques-Alain (2007). Notre sujet supposé savoir. *La Lettre mensuelle, École de la Cause freudienne, 254*, 3-6.

Oury, Jean et Apprill, Olivier (1997). La moindre des choses. *Chimères. Revue des schizoanalyses, 31*, 163-170.

Paul, Maela (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers, 110*, 13-20. DOI : 10.3917/rsi.110.0013.

Paul, Maela (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck.

Ponnou, Sébastien et Wittorski, Richard (2024). *Le travail de la relation*. Champ Social.

Poymiro, Rémi et Vannereau, Jean (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en éducation, 43*, DOI : 10.4000/ree.3216.

Prot, Frédérique-Marie (2025). *Psychanalyse et éducation : questions à Mireille Cifali*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Revault d'Alonnes Claude, Giami Alain, Plaza Monique (1989). *La Démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Dunod.

Robo, Patrick (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 1*, 39-48, https://www.analysedepratique.org/?p=435.

Roudinesco, Élisabeth. (2014). Lacan, la parole. *Revue de la BNF, 47, 2*, 38-44, DOI : 10.3917/rbnf.047.0038.

Vivès, Jean-Michel. (2010). L'analyse de contrôle, une façon de ne pas oublier. *Topique, 112, 3*, 27-36. DOI : 10.3917/top.112.0027.

Winnicott, Donald Woods. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (Trad. Monod, C et Pontalis J-B.) Gallimard.