

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 24 | 2015

Accompagnement des transitions professionnelles et
dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

La méta-analyse, espace transitionnel de transformation en formation de formateurs

Meta-analysis as a transitional and transformation space for teacher training

Nicole Clerc et Martine Agogué



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1775>

DOI : 10.4000/questionsvives.1775

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Nicole Clerc et Martine Agogué, « La méta-analyse, espace transitionnel de transformation en formation de formateurs », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1775> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1775

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation de formateurs

Meta-analysis as a transitional and transformation space for teacher training

Nicole Clerc et Martine Agogué

- 1 La contribution que nous proposons ici, dans un contexte de formation d'adultes, fait état de notre engagement professionnel à rechercher de nouveaux espaces de formation suffisamment créatifs et souples pour accompagner les impacts inattendus des multiples mutations de société (Giust-Ollivier & Oualid, 2011, p. 8) touchant aux domaines professionnels des « métiers de la relation » (Cifali & Perilleux, 2012). En effet, le contexte mouvant des institutions, les pertes de repères, la nécessité d'affronter l'incertitude et l'imprévu, « la crise de légitimité, l'attaque des idéaux, l'accroissement des écarts culturels et sociaux » (Giust-Ollivier & Oualid, 2011, p. 9) déstabilisent les acteurs au point d'augmenter considérablement leurs malaises professionnels.
- 2 Alors à l'écoute de ces nouvelles questions professionnelles, nous percevons comme une onde de choc dont on ne peut encore aujourd'hui prévoir ni l'ampleur, ni les effets. Certains auteurs comme René Kaës (2004, p. 3) parlent d'« échos catastrophiques » pour nommer la propagation des dérégulations des « systèmes éco bio psycho sociologiques ». Elle traverse l'espace social et frappe sans ménagement, souvent à l'insu des acteurs, les différentes institutions dans leur logique d'organisation, dans leurs repères établis et dans la stabilité des places et des rôles de chacun. Ainsi, les instituts de formation intègrent des formateurs qui à leur tour accueillent des nouveaux formés également pris dans ces tourmentes, en relation eux-mêmes avec un public issu de structures familiales en souffrance, profondément désorganisées et en perte de repère.
- 3 Dans le même temps, suivant l'évolution de la politique de la formation initiale des enseignants en relation avec la loi de refondation de l'école¹ et dans une logique de concurrence entre universités, la formation des enseignants a dû faire face à des transformations importantes. Alors qu'au moment de ces remaniements, des zones

d'incertitudes se multipliaient, des équipes pédagogiques ont ouvert, en 2011 dans notre université², un espace propice à de nouvelles propositions de formation adaptées aux nouveaux besoins, en relation avec les futures missions des formateurs.

- 4 Le contexte était alors favorable pour promouvoir l'importance d'une formation inscrite dans une logique d'accompagnement, en référence à la psychosociologie clinique et ce, dans le cadre d'une formation universitaire.
- 5 Portées par cette dynamique, nous avons conçu un parcours de master intitulé « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel »³ visant la professionnalisation de formateurs engagés dans la formation d'adultes. Nous avons décidé d'ouvrir ce projet de formation à d'autres publics intégrant, au-delà de la formation des enseignants, différents champs professionnels de la formation à l'éducation, des secteurs de la santé au secteur social. Ainsi, en provoquant cet accès élargi, en mettant en lien les « métiers de la relation » et ce que l'on nomme les « métiers de la formation », entendus au-delà des spécialités et des expertises disciplinaires d'appartenance, nous engageons dans notre culture institutionnelle de formation d'enseignants, un nouvel enjeu de la formation des formateurs comme espace transversal de formation professionnelle qualifiante.
- 6 Ce nouvel enjeu s'inscrit dans l'actualité des données de la recherche contemporaine. En effet, de nombreuses études psychosociales, dans de multiples domaines professionnels, analysent les événements sociétaux et leurs impacts sur les structures organisationnelles. Elles appréhendent comment les déstabilisations produisent de l'anxiété et comment les incertitudes grandissent (Barus-Michel, Giust-Desprairies & Ridel, 1996). La souffrance au travail (Blanchard-Laville, 2001 ; Clot, 2005) s'exprime alors chez les formateurs qui ont en charge des nouveaux professionnels débutants en mal d'ancrages identitaires. Devant la fragilité de ces identités professionnelles en construction (Giust-Desprairies, 1996, 2003), 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. Les bouleversements vécus difficilement concernent la perte de leurs illusions, perte de leurs idéaux, perte des continuités dans la transmission dont ils seraient légitimement garants, entraînant des défaillances de l'estime de soi. Pour soutenir tous ces déplacements et ces violentes trans-formations, pour contenir (Ciccone, 2001) les dé-stabilisations de ces professionnels et accompagner (Cifali, 2007 ; Cifali, Théberge & Bourassa, 2010 ; Giust-Desprairies, 2011) les remaniements identitaires des formateurs nous avons, nous aussi, dans nos pratiques, mis à l'épreuve et renforcé une posture réflexive, associée à celle du psychosociologue clinicien car nous savons désormais que c'est dans l'élaboration de la rencontre avec l'autre que l'accompagnement prend forme.
- 7 Si l'on peut dire qu'auparavant, le formateur était considéré comme expert d'une pratique, dans son domaine, par sa capacité à transmettre un geste professionnel opérationnel, voire opératoire, aujourd'hui on ne peut manifestement plus considérer cette transmission d'outils comme suffisamment efficace.
- 8 Afin de s'adapter à la mobilité des nouveaux contextes, il s'agit 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. Créer de nouveaux outils ouvrant vers de nouvelles réponses éphémères et momentanément adaptées, concevoir des gestes professionnels sans cesse à ajuster aux

nouvelles pratiques des lieux d'exercice, serviront alors les nouveaux enjeux d'un travail collectif et collaboratif. Ainsi ce projet de formation liera formateurs et formés dans une même rencontre et dans une co-élaboration partagée.

- 9 Dans ce cadre, au-delà de la posture réflexive engagée, nous prenons appui dans notre parcours universitaire de formation de formateurs, sur un espace que nous qualifions de « transitionnel », et que nous nommons « méta-analyse ». Nous allons ici le présenter en appui d'une vignette clinique, afin d'en analyser le contenu et les effets. Ce qui nous permettra alors de définir ce que nous entendons par « méta-analyse ». Nous mettrons en évidence certaines fragilités identitaires des professionnels de la formation et nous identifierons certains de nos processus d'accompagnement notamment ceux qui conduisent à la prise de conscience puis aux déplacements de leurs représentations. En extension nous reviendrons sur les témoignages recueillis en formation continue auprès des personnels d'encadrement afin de mettre en valeur les ressources créatives de la méta-analyse en tant qu'espace de formation professionnalisante.

1. Accompagner les transformations de la professionnalité, une orientation en psychosociologie clinique

- 10 Pour nous, en formation d'adultes, le processus de la rencontre intersubjective entre professionnels, issue d'une modalité duelle ou groupale, suppose un accompagnement à l'évolution et aux transformations de la professionnalité. Celle-ci est interrogée à l'aune de nouvelles compétences (Clerc & Agogué, 2014) qui impliquent des déplacements d'une expertise centrée sur l'objet, la transmission des gestes professionnels attendus, vers une expertise centrée sur l'analyse du processus. Cette démarche entraîne à son tour des déplacements de la logique d'explication vers la logique de compréhension, stimulant alors l'acquisition de nouveaux savoirs scientifiques, l'expérimentation de nouveaux positionnements et le développement d'une posture réflexive. Autant d'effets de ces nouvelles logiques de formation impliquantes et déstabilisantes qui stimulent les sujets professionnels à remettre alors en question leur expérience acquise.
- 11 Notre orientation psychosociale clinique nous conduit à être particulièrement attentives à la complexité des liens dynamiques entre logique institutionnelle et relation de pouvoir (Barus-Michel, 1987), entre champ social, conduites individuelles ou collectives et vie psychique. En effet, dans l'espace de formation, les enjeux implicites se superposent à différents niveaux d'analyse et complexifient les approches compréhensives. Ainsi le désir du sujet professionnel à se former, mobilisé par ces différents enjeux, se développe au travers de conflits internes liés à des mouvements psychiques individuels et collectifs plus ou moins conscients. Ces conflits accélèrent ou freinent les processus d'apprentissage du groupe, mais aussi de chacun dans sa relation à l'autre.
- 12 Devant ces résistances, cette approche impose de nouvelles logiques adaptatives et régulatrices pour atteindre un nouvel équilibre éphémère et momentanément stabilisé. C'est le cas dans de nombreux métiers notamment, comme nous le verrons ensuite, dans celui d'enseignant (Lessard, 2000) ou de personnels d'encadrement.
- 13 Les paradigmes de la psychosociologie d'orientation clinique permettent de se situer au niveau des « processus internes », à l'endroit même où Dupuy et Le Blanc (2001, p. 63) situent la transition et en lien avec le rapport des sujets à leurs valeurs et leurs

engagements. Nous sommes également à l'écoute de ce qui relève du « rapport au savoir »⁴ des sujets professionnels en situation d'apprentissage ou de transmission. S'intéresser au rapport au savoir c'est questionner la tension qui existe et se noue entre l'objectivité du savoir et la subjectivité singulière de celui qui entre en contact avec ce nouveau savoir. Notre approche soutient la dynamique subjective du sujet professionnel en transformation alors mise à l'épreuve de sa capacité à se déplacer.

- 14 A l'instar de Kaës (2004, p. 45), nous pensons que « la formation humaine est une dimension de la transitionnalité [...] passage d'une forme à une autre, qui mobilise l'idéal d'une perfection de Soi, sans mélange, sans faille, sans division. Passage qui comporte aussi ce risque terrifiant : être déformé, détruit », passage dynamique et symbolique qui tout à la fois attire et fait peur.
- 15 Face à ces mouvements psychiques, il devient donc nécessaire d'accompagner ces transformations/mutations professionnelles, comme de véritables espaces d'« entre deux » qui exigent mutations et transmutations (Sibony, 1991/2003, p. 19), dans le sens évoqué par Kaës (2004, pp. 59-60) : « Dans l'entre deux, celui qui se forme se déforme, celui qui recherche la suture trouve la division et la rupture : étranger divisé en lui-même, celui qui se forme et se groupe fait l'expérience de l'utopie ».
- 16 Cette expérience de l'utopie et de l'illusion partagée dessine parfois des traversées douloureuses en voie d'interroger l'implication singulière des professionnels et le sens de leur pratique. Pour accompagner ces transformations, nous nous reconnaissons dans la « mêtis clinique » définie par Guy Jobert (2006, p. 36) comme « cette intelligence de l'action, courbe, indirecte, faite de ruse, et fortement inscrite dans le corps, qui permet de faire face aux situations qui résistent à l'application des savoirs formels ». En formation il s'agit bien de respecter avec « tact » (Mosconi, 2005) et délicatesse ce qui s'éprouve, de savoir contenir ce que Bion (Gimenez, 2014, p. 80) nomme « les faits de la séance », ces faits vécus subjectivement dans un temps de formation par les participants, à travers leur corps même et non encore élaborés.
- 17 Notre parti pris est de mettre au travail les éprouvés d'une séance vécue dans un temps « intermédiaire » et d'accompagner la formalisation de significations latentes grâce au tissage intersubjectif (Clerc, 2013) produit dans l'espace de co-élaboration.
- 18 Au-delà, nous contribuons à un type de formation spécifiquement humaine « pour résoudre les crises multiformes et répétitives que nous avons à élaborer pour survivre » (Kaës, 2004, p. 59). La conduite de ces rencontres humaines et professionnelles aura pour objet d'accompagner le développement des potentiels créatifs du groupe et des personnes afin de ne plus s'inscrire seulement dans la nécessité de survivre, mais apprendre aussi à vivre ensemble. Evoquant ce potentiel créatif, Winnicott (1975, p. 126) renforce notre conviction en affirmant : « Si cette créativité est réfléchiée en miroir, mais seulement si elle est réfléchiée,⁵ elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé ».
- 19 Réfléchir ensemble notre créativité dans l'espace de formation nous est alors apparu comme un projet congruent au regard des mouvances institutionnelles. Il pouvait faire sens pour nous et pour nos étudiants/professionnels pris aussi dans les turbulences sociales. Au sein du dispositif d'analyse de pratiques nommé « Analyse réflexive de pratiques professionnelles », nous concevons le moment de la méta-analyse comme espace transitionnel.

- 20 Notre processus de formation ainsi identifié, en accélérant la mise à distance, entraîne le groupe à co-produire du sens dans une dynamique d'accompagnement professionnel. Aider à parler l'implicite, mettre au travail la subjectivité et l'intersubjectivité, s'autoriser à dépasser ensemble les limites convenues, organiser de nouveaux cadres comme espaces de co-élaboration, accepter l'utopie comme source d'invention, c'est inscrire sa pratique dans une dynamique de déplacement et de création contemporaine.

2. La méta-analyse, un espace transitionnel

- 21 Nous rejoignons la définition suivante de la « transition » :
- La transition est un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de ruptures et (re)construction de continuités. Ce processus s'inscrit dans un temps chronologique, celui d'un parcours de vie, autant que dans un temps kairologique, celui de l'instant. (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 102)
- 22 Pour nous, tout temps succédant à un temps dit de formation est un temps opportun de transmission pour accompagner le changement. En effet, si nous convenons que tout temps de formation « produit » des « faits de la séance » non élaborés qui sont en quête de « penseur » (Néri, 2005)⁶, nous pouvons faire l'hypothèse que le temps de méta-analyse facilitera la « co-pensée » (Delattre & Widlöcher, 2003). Ce « passage » vers de nouvelles significations sera élaboré en développant notre capacité créative, source de nouveaux liens, de nouveaux points de vue originaux, dépassant les ressources connues. Nietzsche dans son livre *Ainsi parlait Zarathoustra* affirmait « Il faut encore avoir du chaos en soi pour enfanter d'une étoile qui danse » (cité par Kaës, 2003, p. 62). Celui qui accompagne cette délicate création se situe bien comme « passeur » entre les ébranlements non stabilisés et le sens à imaginer vers de nouveaux éclairages.
- 23 Nous pouvons dire qu'une transition ne nomme pas un produit, un résultat ou des attendus mais nomme un processus d'entre-deux en devenir. Nous adhérons au processus de la pensée créative en affirmant avec Winnicott (1975, p. 13) : « Ne pas vouloir comprendre tout de suite, c'est en effet donner une chance à une autre identification possible qui nous permet d'apprendre de l'autre ». C'est en ce sens que le concept de transitionnalité nous intéresse et nous interroge. Cette démarche nous conduit donc à considérer l'espace de travail que nous nommons « méta-analyse » comme un « espace transitionnel » de formation. C'est un espace d'échanges professionnels rassurant, déculpabilisant, qui crée des ouvertures, offre dans « l'après coup » des nouvelles compréhensions inattendues, dans un premier temps surprenantes puis permettant des dépassements et des dégagements libérateurs. Passé la surprise des paroles partagées, ces déplacements touchent le sujet dans son intimité professionnelle et font écho souvent à son histoire de vie, à ses représentations singulières, à ses positionnements imaginaires. Par sa sensibilité, ce sujet offre à notre écoute et à ses découvertes, de nouvelles associations originales dans le temps de l'instant partagé.
- 24 Nous faisons l'hypothèse qu'un dégagement créatif a pu être conduit. En quoi le temps de la méta-analyse l'aurait-il facilité ? La mise au travail engagerait un nouvel investissement psychique. Alors que pour ces formateurs de formateurs le coût psychique dû au nécessaire changement est lourd. Le travail dans cet espace contrebalancerait la « régression de l'imagination » (Pezé, 2004)⁷ résultant inévitablement de la souffrance,

des pertes multiples et des transformations identitaires. Ces formateurs seraient ainsi protégés d'un épuisement du potentiel de pensée créative.

- 25 Christophe Dejours (2000) démontre que le niveau de « qualification-aspiration » est bloqué par trop de fatigue et d'usure mentale dans le monde du travail contemporain. En accord avec Claudine Blanchard-Laville nous pensons que « par rapport aux processus de découragement et de démobilitation récurrent, ce type de cadre peut être pensé comme un cadre "anti-fatigue" »⁸. Ce serait donc au niveau du déblocage du pouvoir de l'imagination que ce type de travail se mobilise. Un processus créatif co-créé soutiendrait une consolidation identitaire (Blanchard-Laville, 2005, p. 8) et d'inspiration.
- 26 Nous concevons ce dégagement créatif comme un processus de médiation valorisant le développement de la posture réflexive. Guy Gimenez évoque l'idée « d'être médiateur de soi-même sur le regard que nous portons sur nous » (Gimenez, 2014, p. 90), précisant que la « position méta est sous-tendue par une forme spécifique de dissociation » (Gimenez, 2014, p. 89). Une prise de distance nécessaire ouvre un espace psychique « entre la partie du sujet qui observe (auto-observe) et une autre qui est observée » (Gimenez, 2014, p. 90). Grâce à une pensée de nature autoréflexive « le sujet va développer une auto-représentation de lui-même et de son activité psychique, de ses mouvements internes, et de son activité d'observation » (Gimenez, 2014, p. 90).
- 27 Notre propre posture professionnelle, dans le temps de la rencontre, fait vivre *in situ* cette « forme spécifique de dissociation » comme compétence offerte au groupe et comme invitation à un futur développement partagé. Nous soutenons en effet une posture de « geste partagé », afin de transmettre l'autorisation symbolique à prendre des risques, considérés après réflexion commune, comme imaginaires. Nous empruntons la notion de « geste partagé » à Claudine Blanchard-Laville (2005) qui elle-même s'est appuyée sur la notion de « transmission du geste » de Masson (1996) pour proposer celle de « transmission subjective du geste partagé ». Cette prise de risque s'inscrit alors dans une posture centrale, pour les formateurs en exercice, consistant à devoir s'adapter sans cesse à un contexte non anticipable. En formation, par cette posture soutenue en séance, nous partageons la même temporalité que les membres de nos groupes. Nous nous exposons avec eux face à l'inattendu, à l'émergence non anticipée d'un sentiment, d'un point de vue, d'une valeur, d'une croyance qui feraient tout à coup irruption, effraction dans le champ de nos représentations. Ce faisant, nous donnons à voir, percevoir, ressentir, vivre en séance les effets de gestes professionnels, devenant à la fois objets et processus à identifier puis à analyser dans l'espace formatif. En proposant au groupe une étape cadrée, inscrite dans le champ de la formation, afin d'analyser ces gestes professionnels et les éprouvés du groupe au travail, nous sommes au cœur de l'identification d'une étape transitionnelle de notre dispositif de transmission et d'apprentissage.

3. Une formation universitaire de 3^e cycle

- 28 Nous présenterons ici notre parcours universitaire inscrit dans une logique d'accompagnement des identités professionnelles des formateurs ouvert aux domaines de l'enseignement, de la santé, de l'animation ou du social. Le passage des IUFM aux ESPÉ⁹ fut un moment historique de la formation des enseignants, provoquant à la fois une crise institutionnelle, déstabilisant l'organisation des équipes, imposant des remaniements identitaires subis, mais également déclenchant de nouvelles perspectives professionnelles, propices à concevoir des formations ouvertes aux innovations. Dans une

logique de concurrence interne propre à chaque académie, les ESPÉ se sont ouvertes à d'autres universités. Sur l'académie de Versailles notre institut¹⁰, repéré et reconnu pour son expertise auprès d'un public « captif » d'étudiants en formation initiale des professeurs des écoles et enseignants du second degré, subissait alors frontalement une perte de reconnaissance, une désorganisation des repères, mais simultanément s'inscrivait aussi dans de nouvelles mobilisations actives en prise directe avec les changements.

- 29 En même temps, et par un effet de causalité linéaire, les besoins académiques en terme de formation de formateurs se multipliaient. L'ouverture vers des publics autres que les enseignants a dégagé de nouvelles perspectives de recherche, décloisonné des anciens réseaux et permis de nouvelles alliances. Elle a actualisé de nouvelles mises en lien entre les ressources et les compétences des formateurs et enseignants-chercheurs. C'est ainsi qu'est né le dispositif de formation que nous analysons ici. Il fait partie de la mention 4 « Pratiques et ingénierie de formation » du master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ». Son parcours s'intitule : « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel ». C'est un espace de formation inscrit dans une alternance entre accompagnement en acte et réflexion sur la posture d'accompagnement.
- 30 Nous avons d'abord acté pour une approche expérientielle (Wittorski, 2001) propice à développer un apprentissage lié à la pédagogie des adultes. Le public ciblé pour cette formation est celui des professionnels des métiers de la relation ayant une expérience de cinq ans minimum dans leur domaine professionnel. Ils ont décidé de se former pour construire une posture et acquérir des gestes professionnels spécifiques à la mission de formateurs qu'ils visent ou exercent déjà. Certes, un besoin de reconnaissance, de validation d'un diplôme universitaire (Malet, 2010 p. 91) et de remaniements identitaires paraissent être en jeu dans le choix des professionnels à se former, mais nous avons très vite repéré, passé trois mois de formation, que ces motivations initiales se déplacent inévitablement vers un travail sur soi, de soi à soi, de soi aux autres. Ce qui rejoint le sens des analyses de Malet (1998, p. 65)¹¹ quand il écrit qu'« apprendre, c'est apprendre quelque chose et quelque chose sur soi, c'est faire "l'épreuve de soi" ».
- 31 La posture réflexive qu'ils devront accompagner eux-mêmes dans leur responsabilité de formateurs est une posture que nous nous efforçons d'engager dans nos dispositifs de formation. Nous la présentons d'ailleurs comme essentielle pour accompagner les déplacements des professionnels.

4. Le dispositif d'analyse réflexive des pratiques professionnelles et mentalité du groupe en formation

- 32 En analyse de pratiques professionnelles, les nombreux dispositifs mis en place depuis les années 70 convergent vers une trame commune d'où se dégagent des protocoles aux étapes clairement identifiées. Leurs différentes conceptions s'accordent implicitement sur le principe que l'objectivation d'une situation professionnelle réclame une certaine rigueur. Bien que les conceptions théoriques qui les portent soient différentes, un accord se fait sur les étapes précises du protocole proposé. Concernant notre choix, la procédure que nous adoptons s'appuie sur cinq phases encadrant les étapes du protocole :
1. Présentation du cadre de référence, de la place et du rôle de l'animateur, de la fonction du groupe.

2. Présentation du dispositif, des enjeux de la formation et des compétences développées.
 3. Présentation du protocole, les règles de fonctionnement, les différentes étapes :
 - Présentation succincte et individuelle de différentes situations professionnelles vécues par des participants ;
 - Choix d'une situation professionnelle ;
 - Exposé de la situation professionnelle choisie ;
 - Questions factuelles du groupe à destination de l'exposant et réponses de celui-ci ;
 4. Hypothèses interprétatives exprimées par tous les participants.
 5. Méta-analyse, retour sur l'exposant et son processus d'élaboration.
 6. Méta-analyse, retour sur le groupe et son processus d'élaboration.
- 33 L'analyse qui va suivre s'appuie sur des données recueillies grâce à un enregistrement audio exploité avec l'accord des étudiants. Nous y avons vu l'opportunité de conduire une démarche rigoureuse de travail clinique pour rendre plus intelligible ce que nous pressentions et comprenions dans le temps de la méta-analyse. Nous avons pu analyser plus précisément ce qui se jouait dans cet espace de formation professionnelle spécifique, après deux semestres de pratique.
- 34 On notera que la « mentalité » (Bion, 1965) du groupe en formation dont il est question dans notre étude est caractérisée par la confiance et la bienveillance. La confiance a dépassé la phase de peur liée à la prise de risque engagée par le dépôt d'une parole subjective dans l'espace de formation. La crainte de jugement est affaiblie. Chacun s'est inscrit dans une sorte d'autorisation à s'exprimer comme s'il acceptait implicitement le postulat que la narration d'un « vécu [qui] ne peut être saisi que dans la parole d'un sujet qui en ouvre l'accès à autrui » (De Gaulejac, 2009)¹². Finalement, le partage qui suppose de se confronter à la peur de l'inconnu, de cet Autre qui est lui-même et Autre en lui (Giust-Desprairies, 2002, p. 199), est assumé collectivement, même si on peut toujours craindre que le jugement reste tapi dans l'ombre de la subjectivité du sujet confronté à la question de l'altérité et ses aléas.
- 35 Le groupe dont il est fait référence ici est composé d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs et de cadres de santé. Les participants de deuxième année ont appris à se connaître en première année de formation. Le dispositif d'analyse de pratiques est bien connu et expérimenté par tous.

5. Une situation contemporaine complexe et perturbante

- 36 Deux membres du groupe appartiennent au domaine éducatif, Habib est l'un d'entre eux. Il est coordinateur d'un atelier relais du nord de la banlieue parisienne qui accueille des adolescents en cours de déscolarisation.
- 37 Habib, est ici narrateur. Il a invoqué la « règle de l'urgence » pour présenter sa situation au groupe. Les mots choisis ont témoigné de son implication et de son fort sentiment de malaise « après avoir reçu autant d'affect ». Les expressions employées par Habib étaient lourdes d'émotion « j'ai été très bouleversé par cette rencontre », « ça me perturbe », « j'appréhendais beaucoup d'appeler au téléphone (le père) ». En séance, Habib a dit être « très bouleversé par cette rencontre », et « ne pas se sentir bien après avoir accueilli ça ». Un tel moment professionnel ne lui fait « plus voir les choses comme avant ». Ça lui « a vraiment fait mal à l'intérieur ». Il a déclaré « ne pas savoir comment réagir et comment poursuivre son travail

d'accompagnement du jeune », se demandant « quels mots choisir » pour parler à son équipe de ce contexte difficile, et comment « communiquer ça au reste de l'équipe pour qu'on soit dans une approche collective différente ».

- 38 Le récit de la situation présentait un enchevêtrement d'évènements, de repères sociaux complexes conduisant le narrateur à rapporter un témoignage parfois confus, aux rebondissements inattendus exprimés souvent en séance par des manifestations d'émotion visibles.
- 39 Habib s'est présenté comme coordonnateur de l'équipe d'une « classe-relais » accueillant des adolescents de collège en rupture scolaire. Les attitudes de l'adolescent, que nous nommerons ici Idris, sont exposées différemment selon la personne qui parle de lui. La mère le considère comme « un protecteur et un adolescent qui veut apprendre », le père comme « un futur délinquant ». Dans la structure on le dit « gentil », « sensible », « très cultivé ». Il « peut être concentré sur une tâche », mais être « absentéiste », « perturbateur » ou « réactif à propos de tout et ingérable ».
- 40 Évoquant la famille, Habib a raconté qu'Idris nie l'existence de son père et dit à sa mère qu'elle « n'a pas eu de chance » avec les hommes. Avec son mari actuel, plus âgé qu'elle de 24 ans, la mère a eu un autre garçon avec lequel Idris joue en cachette, son beau-père lui interdisant de lui parler. Au collège la conseillère principale d'éducation dit que la maman est en relation fusionnelle avec son fils et le surprotège. Le père de son fils, père dont elle a divorcé, la juge défaillante dans son rôle éducatif. Habib assure qu'il a compris que la maman était battue par son mari quand elle est arrivée au rendez-vous qu'il lui avait fixé « avec des traces sur le corps ». Il avait alors appris que le père d'Idris a fait un signalement d'enfant en danger contre la mère car son fils « toucherait à la drogue », « des choses graves quoi ».
- 41 Quant à l'équipe pédagogique, elle s'adapte à chaque cas, la classe relais n'est pas organisée par des protocoles établis. Elle « fait des efforts pour mettre en lien les partenaires afin de mieux accompagner le jeune ». La réunion hebdomadaire institutionnalisée permet de comprendre chaque jeune et d'adapter les stratégies à suivre en lien avec les partenaires.
- 42 À partir de cette situation rapportée, le groupe en séance, dans sa dynamique de compensée, a évoqué différentes pistes d'analyse. Il a exprimé par exemple les difficultés d'un élève dans sa relation aux autres et à son apprentissage. Il a perçu les malaises d'un élève – enfant/adolescent – appartenant à une famille recomposée où les places et rôles de chacun sont multiples et décalés. La situation rapportée fait écho à des fonctionnements sociaux désorganisés, à des relations familiales en pertes de repères quant aux places et rôles de chacun. Elle illustre les déséquilibres affectifs et les brouillages intergénérationnels, où les appartenances culturelles et communautaires l'emportent au dépend de l'application des règlements législatifs dans une communauté éducative. Le rapport à l'autorité y semble s'exercer en produisant des séparations et clivages, voire des discrédits et interdits où la confusion des repères générationnels se diffuse. Ainsi, les pertes de repères se succèderaient jusqu'à engendrer des incompréhensions, des violences physiques et psychiques. Le rapport à la loi n'existerait plus tant les héritages culturels se substituent au droit et les enjeux personnels économiques et sociaux déterminent les actes.

6. Retour sur soi comme sujet professionnel, et principe d'association

- 43 En méta-analyse et dans l'« après-coup », Habib explique que l'espace ouvert par la diversité des questions factuelles l'a engagé à lâcher prise (Clerc & Agogué, 2014) et à laisser surgir des associations inattendues. Il comprend, dans un processus auto-réflexif, qu'il a été irrité par la confusion ambiante lui faisant dire de façon péremptoire : « *Je ne comprends pas ta question Alain ?* ». Irritation dont il perçoit, *a posteriori* les effets lorsqu'il remarque avoir emprunté à son insu une parole autoritaire à destination de son interlocuteur : « *c'est ce que je disais [...]* ». Dans « l'après coup », cette irritation fait sens pour lui. Il énonce maintenant qu'il lui était impossible de comprendre le sens de cette question tant elle heurtait ses représentations du moment. Puis en affirmant une nouvelle fois son point de vue, dans le souci de le faire à nouveau entendre à l'autre, il perçoit son insistance et son impossibilité à lâcher prise. Cette résistance à se dégager de ce qui faisait nœud, lui devient à présent limpide.
- 44 Il va alors pouvoir, troublé par ses résonances affectives, faire des liens avec des expériences relevant aussi de sa sphère privée et livrées au groupe au moment de la méta-analyse. Il évoque avec émotion son propre rapport à l'école, à ce qui est renvoyé par l'autre, quand « *on ne comprend pas en tant qu'élève* ». L'échec scolaire d'Idris a percuté l'histoire d'Habib et les émotions qui la traversent. « *Quand tu es en échec, tu déçois tes parents!* ». Les images de l'élève Habib et de l'élève Idris se rejoignent alors, ces deux élèves en échec scolaire se confondent ici dans une même temporalité. Pour les deux, l'élève devient l'enfant dans sa relation aux parents et dans sa quête de reconnaissance.
- 45 Habib procède à un deuxième lien personnel portant sur sa difficulté à accepter l'incapacité de la loi à protéger les personnes. De façon intuitive et associative, il va livrer au groupe, avec une précaution oratoire « *je ne sais pas si c'est le moment de le dire* », la difficulté de sa propre sœur à avoir eu recours à la loi dans un moment de vie douloureux pour elle. Ainsi, le principe d'association lui permet de mettre en lien cet événement de la vie professionnelle en écho avec les événements douloureux dans sa sphère familiale. Par cette question : « *est-ce le moment de le dire ?* » Habib interroge le cadre. Est-ce le lieu ? Il questionne également la pertinence de son association. Y aurait-il un lien entre ces deux événements en apparence si distincts ?

7. Processus de co-pensée du groupe et logique de contamination

- 46 Il a été question, dans ce temps de méta-analyse, de comprendre également ce qui avait contribué à faire « co-penser » un groupe d'analyse en se détournant parfois du cadre posé, se déjouant par moment des règles de fonctionnement, s'engageant même dans une posture de jugements ou de tentatives d'explication. Le travail a consisté à identifier le processus inconscient de contamination entre les pertes de repères de l'équipe pédagogique et celles du groupe en séance d'analyse de pratiques. Il est fait état dans la situation d'une équipe éducative dont chaque membre, faute de pouvoir assumer son rôle assigné, se retranchait dans ses systèmes de défense personnelle, se désolidarisant en perdant ses réflexes d'échange et de collaboration. En revenant sur ces effets de

brouillage, source de nombreuses confusions, le groupe établit un lien avec ce que le professionnel/narrateur évoque des profonds bouleversements de ses propres cadres de références. En effet, à entendre les troubles et dérèglements de la sphère familiale, le narrateur perdrait sa lucidité à se situer facilement dans son registre professionnel, et « à pouvoir faire ainsi la part des choses ». Pris au dépourvu, il se découvrirait comme démuné sur un terrain relevant pourtant de sa compétence professionnelle et d'une place identifiée.

- 47 Lors de cette analyse, le groupe établit des liens entre les dysfonctionnements familiaux, ses effets sur les dysfonctionnements de l'équipe pédagogique et les troubles du narrateur. Il identifie alors, pour lui-même, la répétition des mêmes effets subis et reproduits dans l'ici et maintenant de la séance d'analyse de pratiques. À présent, il est en mesure d'évoquer les pertes de références, le manque de repères, le brouillage des règles de fonctionnement et des postures. Il acquiert une nouvelle lucidité de la façon dont l'imaginaire groupal (Giust-Desprairies, 2003) peut être contaminé à son insu, lorsque le professionnel est ainsi touché et que ses compétences ne le guident plus.
- 48 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.

8. La méta-analyse comme aide à la prise de conscience

- 49 Cette vignette clinique visait à saisir, dans la singularité d'un temps de formation, ce qui est mis au travail dans l'espace transitionnel qu'est la « méta-analyse ». Elle devient pour nous une source d'analyse des effets de nos gestes professionnels en formation universitaire.
- 50 Le moment de méta-analyse a porté sur les diffractions engagées dans le temps de l'analyse de la situation pour le narrateur et pour le groupe. Elles ont été accueillies, nommées et identifiées. Elles participent pour tous à la mise au travail du « soi professionnel » (Blanchard-Laville, 2013).
- 51 Nous identifions deux dynamiques transitionnelles dans ce temps de travail. D'une part, ce temps intermédiaire est celui d'une ouverture libératrice. Ainsi, il est possible de revenir sur une pratique professionnelle passée, qui a été interrogée collectivement dans sa complexité et les sens multiples révélés en groupe. Lors du temps d'analyse de pratiques, chaque participant y a perçu de nouveaux liens interprétatifs, a revisité ses premiers points de vue, a pu également se projeter vers d'autres compréhensions et construire de nouvelles représentations. D'autre part, dans le temps de la méta-analyse qui suit l'analyse de la situation, en mettant en mots ses déplacements, chacun-e dans une posture auto-réflexive, nomme à l'instant ses nouvelles prises de consciences vécues en séance. Tout à la fois, la diversité et la singularité des propos renforcent pour chacun l'originalité de ses propres dégagements. Leurs mises en écho résonnent avec des intensités et à des rythmes différents. Certain-e-s reviennent sur leurs prises de consciences comme nouvelles compréhensions, certain-e-s expriment leurs émotions ressenties corporellement à des moments précis de l'analyse. Cette mise en association inattendue fait alors sens pour eux.

- 52 Habib dit avoir été bouleversé par ce qui s'est joué en séance et par le processus de « mise au travail » du groupe et ses achoppements. Alors qu'il repère sa difficulté à répondre aux questions, il témoigne de sa vive émotion en ces termes : « *à ce moment du récit, j'ai chaud et je ne suis pas à l'aise* ». Lors de l'analyse, le groupe a maintenu ses recherches d'information et besoins de compréhension et ce faisant, l'a aidé à prendre conscience, dans l'après coup, de ce phénomène de répétition lié à son propre fonctionnement
- il y a un truc aussi qui me frappe et qui fait écho à mon propre fonctionnement, c'est l'idée que il y a vraiment du mal entendu et de l'incompréhension et que parfois malheureusement, on renvoie l'idée qui est complètement à l'opposé de ce qu'on est réellement.*
- 53 Ainsi il dévoile que sa posture d'évitement produit des malentendus et brouille la perception de soi et des autres. Il l'associe à un mal être qu'il a envie de questionner « *ça m'encombre et ça me fait réfléchir* ». Une réflexion qui le conduit à livrer l'analyse de son ambivalence face à son désir de changer :
- Il y a d'un côté, ce désir de permettre au groupe de rentrer dans mon intimité, le désir de changer [...] et donc de travailler sur mes fragilités [...] mais en même temps il y a cette volonté de ne pas perdre la face, de ne pas laisser l'affect déborder.*
- 54 Habib opère ensuite un geste symbolique fort en contradiction avec ses limites qu'il interroge. En effet en lien avec la situation, il va s'autoriser à évoquer, affrontant l'interdit intériorisé de parler de soi, une scène d'incompréhension et de souffrance touchant la femme dans son cercle familial proche. « *Je ne sais si c'est l'endroit pour en parler, mais je m'en fiche, [...] et je sais à quel point il est difficile de se dépêtrer d'une situation comme ça* ». Libérant une parole intime, il libère simultanément la pensée du groupe comme la sienne. Ce déplacement illustre un lâcher prise inédit pour lui. Non seulement il parle, mais il déclare devant le groupe qu'il « *s'e(n) fiche* » à présent de ses représentations internes et de ses interdits culturels limitants. Ce faisant, il paraît réintégrer alors son moi historique et culturel (De Gaulejac, 2012) dans l'histoire de son « moi professionnel ».
- 55 Il va affirmer, s'adressant au groupe : « *je ne sais pas encore ce que je vais faire, ce qui va se passer* ». À ce moment précis, Habib accepte d'être en insécurité, de ne pas savoir et de laisser advenir « *des conséquences indéterminées* » (Néri, 2007, p. 109). Il teste alors sa capacité à penser en éprouvant *in situ* avec le groupe l'expérience d'une « pensée ouverte » nommée par Bion (1970) « *capacité négative* »¹³. Cette capacité même de « *rester dans le doute et dans la confusion* » et d'accepter de ne pas comprendre, avec « *le sentiment d'une intuition de l'existence de quelque chose qui ne peut être encore [...] saisi par la raison* » (Néri, 2007, p. 1).
- 56 Nous attribuons à ce temps particulier une mission d'espace de « *transmission des processus de déplacement du soi professionnel* » permettant au groupe et à chacun des participants de saisir les processus inconscients identifiés dans la scène groupale. Dans une logique de transmission, mettre à distance puis nommer collectivement et individuellement invite à se représenter le processus de transformation de l'identité professionnelle. Ce processus même que les formateurs reconduiront dans leur mission d'accompagnement.
- 57 Comment l'intersubjectivité du groupe a-t-elle participé à la co-élaboration ? Gimenez (2014) s'appuie sur l'idée de « *théorisation flottante* » pour expliquer la transformation élaborative. À partir des travaux de Bion (1962), il montre que ce travail groupal depuis la pulsion épistémophilique qu'il génère au niveau du groupe, produit « *un mouvement qui nous pousse, chacun, à nous connaître mieux, plus intimement* » (p. 91). Ce processus en apparence insaisissable s'étend sur la durée de l'analyse et peut apparaître comme

création originale du groupe car le temps de méta-analyse lui attribue une place reconnue.

9. La position méta au « cœur du réacteur »

- 58 Nous souhaitons ici également témoigner de la force d'accompagnement de cette expertise en psychosociologie clinique, dans le domaine de la formation continue, des personnels d'encadrement à l'Éducation nationale. Nous présenterons ainsi les effets du dispositif proposé, à l'heure où les ressources professionnelles déjà éprouvées ne suffisent plus pour faire face aux troubles sociétaux et institutionnels.
- 59 En formation continue dans l'académie de Versailles, lors du bilan d'un dispositif de formation de formateurs en analyse réflexive des pratiques professionnelles à destination du personnel d'encadrement du second degré¹⁴, nous avons pris en notes les paroles et analyses des participants concernant les effets de la « position méta » (Gimenez, 2014, p. 89). La « position méta » écrit Gimenez (2014, p. 90) permet de développer une « pensée autoréflexive ». Elle « est en lien avec la capacité à développer le “souci de soi”, comme le nomme Michel Foucault : s'observer, s'accompagner, prendre soin, envelopper, contenir ». Les témoignages que nous livrons ici relèvent, nous semble-t-il, de cette capacité.
- 60 Tout d'abord, les personnels de direction confirment, dans leurs missions aujourd'hui, la nécessité de développer une posture d'« auto-réflexivité sans cesse » à entretenir. Selon eux, cette posture professionnelle invite au travail par « rebondissements », engage à « une analyse en spirale » et à un « tissage intersubjectif ». De plus en plus s'affirme pour eux comme une évidence, que « la situation évoquée en séance n'est qu'un prétexte » à réfléchir ensemble aux enjeux professionnels et personnels implicites.
- 61 Par ce dispositif clinique, le sujet est engagé intimement au cœur de ses pratiques, afin d'évoquer avec confiance ce qui, jusqu'à aujourd'hui, restait dans l'ombre de ses questionnements. « C'est un outil pour rentrer dans la boîte noire », « boîte noire » qui selon ces personnels se cachait avec pudeur ou peur mais qui aujourd'hui, face aux violences des dérèglements, est reconnue par ces professionnels comme étant « au cœur du réacteur ». L'intimité du sujet serait bien engagée et, parce que le « soi professionnel » est touché, ils pourraient à son tour, dans leurs responsabilités de référent, dispenser « un accompagnement plus fin en formation ».
- 62 Ce faisant, « ça fait mal, et ça bouge ». Le « ça » concerne le sujet professionnel, ses désirs et ses résistances associées à son histoire de vie, ses représentations, ses valeurs, ses croyances, ses idéaux. Et nous faisons l'hypothèse que le « ça » fait écho également aux pulsions de vie (Freud, 1923) comme aux pulsions de mort du sujet. Ce qui l'agite, ce qui le confronte aux troubles causés par l'« actualité de ce qui fait violence ». Dans l'agitation incessante du monde professionnel, ils affirment que ce type de travail devient indispensable car « c'est un moteur pour avancer dans les pratiques ».
- 63 Les personnels de direction évoquent un « travail du négatif et du doute » soutenant l'idée d'une parole adressée s'éloignant volontairement de la « réponse de certitude ». Selon eux, elle « inverse le “je” ». Nous comprenons cette analyse comme l'autorisation du « je » à revendiquer sa pensée et ne pas l'assujettir à un savoir de certitude. Laisser la pensée ouverte, non saturée et en suspension rejoint la posture psychique de la capacité négative précédemment évoquée.

- 64 À ce sujet, Freud a évoqué ce type particulier d'attention contenant l'inattendu et l'inconnu, en la nommant « attention flottante ». Cette attention détendue, voire « défocalisée » analysée par C. et S. Botella (1989) concerne l'analyste qui accepte, dans sa relation à l'autre, de se laisser surprendre par ce qui advient.
- 65 Ainsi la souplesse de la pensée se démultiplierait dans un espace de co-élaboration qui laisserait « suffisamment de liberté » au sujet professionnel pour décider de ses besoins. Souplesse de pensée, souplesse du dispositif et changement de posture se rejoignent. Dans ce dispositif, « on n'est pas dans une stratégie de rivalité entre les acteurs, pas dans une concurrence. », « on s'autorise(r) sans culpabilité à ne pas venir », s'éloignant ainsi d'un positionnement utilitariste et valorisant « le plaisir de penser ensemble ». Cet espace permettrait de « se rassurer », en s'interrogeant sans jugement : « est-ce que je suis utile dans ce que je fais ? », « jusqu'où je vais, dans quel but, quelles limites ? ». Comme si nous partageons la recherche d'une « nouvelle efficacité », vers une nouvelle éthique partagée de l'accompagnement des métiers de la relation.
- 66 Les personnels de direction repèrent alors en séance qu'un dispositif d'analyse réflexive des pratiques figé dans le temps et l'espace ne pourrait pas les accompagner au plus près de leurs besoins. Ils en concluent collégialement que ce dispositif se doit aussi d'être mobile dans sa forme. Le cadre de la « méta » devrait relever d'une logique que nous nommerons ici « la logique du vivant ». Cette logique s'intégrerait dans un processus qu'ils désignent comme « accompagnement du vertige ». Nous avons bien entendu dans les propos recueillis le dévoilement d'une nécessaire congruence. Puisque pour leurs stagiaires, le terrain est mouvant, la forme de leur accompagnement comme référent doit être également mobile et souple. Car « la réalité du terrain fait que cela échappe toujours », ce qui entraîne les professionnels vers « une mise en abyme qui donne le vertige ». Afin de diminuer les effets du vertige, il s'agirait d'assouplir les limites capables d'accuser les à-coups et contenir les ondes de choc.
- 67 La nouvelle proposition qui émerge de ces échanges revient sur la nécessité d'un lieu géographique de proximité et sur la constitution d'un « groupe ressource » de supervision ouvert aux professionnels, en fonction de leurs besoins. Ce faisant, ils développent alors une posture créative, s'autorisant à émettre de nouvelles règles d'organisation capables de soutenir l'évolution des remaniements identitaires à venir.

10. La méta-analyse, espace transitionnel de transformation

- 68 Nombreux sont désormais les formateurs des métiers de la relation qui se questionnent sur les modalités d'un accompagnement vers une posture psychosociale clinique. Chacun est convaincu de la nécessité de développer cette qualité d'analyse capable de conduire les professionnels vers de nouvelles efficacités. En revenant sur une modalité de « reprise accompagnée » dans un espace prévu à cet effet, nous avons mis en évidence et identifié une posture de formation dont nous pouvons à présent préciser les caractéristiques essentielles.
- 69 Accompagner un professionnel à adopter une posture psychosociale clinique suppose d'abord de veiller à préserver une souplesse psychique. Une souplesse qui s'acquiert dans la mesure où le formateur, facilitant la « pensée flottante » du professionnel, accueille le travail du doute et sait laisser place, sans jugement, à la pensée suspendue. En acceptant

de mettre en suspens le recours aux savoirs de certitude, la « capacité de contenance » est activée et l'ouverture vers une imagination créative est possible. Il s'agit de « créer un espace plus ouvert et plus libre », d'où émergent le potentiel de nouvelles images, nouvelles pensées, associations, de nouvelles questions, de nouveaux sens. Lorsque le formateur adopte cette « disposition mentale » d'ouverture à ce qui va arriver, il « favorise l'adoption par les membres du groupe d'une disponibilité mentale similaire » (Néri, 2007, p. 109). Cette transmission de la posture partagée peut se développer dans un espace transitionnel d'où émerge « une sensation très forte d'engagement » (Néri, 2007, p. 109) et de transformation stimulée par le « penser ensemble ». Ce processus ainsi identifié accompagne les remaniements identitaires des professionnels.

- 70 Nous accordons à l'espace de méta-analyse une qualité épanouissante renforcée par une « pulsion épistémophilique » qui fait supporter la tension entre un « désordre identitaire » (Chapelier, 2011, p. 57) et la découverte *in situ* et en toute sécurité, de processus psychiques inconscients. 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. Un tel espace permettra au sujet d'advenir, « comme un sujet démocratique qui rend compte des processus de formation et des conditions d'émergence d'un tel sujet » (Delzescaux 2009, p. 99).

BIBLIOGRAPHIE

- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles, *Recherche et formation*, 74 [En ligne] <http://rechercheformation.revues.org/2150>
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridel, L. (1996). *Crises, Approche psychosociale clinique*. Paris : Ed Desclée de Brouwer, coll. Reconnaissances.
- Barus-Michel, J. (1987). *Le sujet social, étude de psychologie sociale et clinique*. Paris : Dunod.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. (1961) Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1970). *Attention and Interpretation*, Londres, trad. fr. J. Kalmanovitch, L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes. Paris, Payot, 1974.
- Botella, C., & Botella, S. (1989). La problématique de la régression formelle de la pensée et de l'hallucinatoire. *Revue française de psychanalyse*. Colloque SPP, Unesco du 14 et 15 janvier 1989, 63-90.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2005). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité, *Éducation Permanente*, 16, 16-30.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative, *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 63-80. DOI : 10.3917/cpc.041.0063.

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, Col. Savoir et formation.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse de pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 19-22). Paris : L'harmattan, col. Savoir et formation.
- Chapelier, J-B. (2011). Chaos, contenance et créativité. Dans J-B. Chapelier (Dir.) *Groupe, contenance et créativité* (pp. 55-68). Toulouse : ERES.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17(2), 81-102.
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement, *Education et Francophonie*, 35(2), 12-23.
- Cifali, M., & Perilleux T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan, col. Savoir et formation.
- Cifali, M., Théberge, M., & Bourassa, M. (Dir). (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, série Psychanalyse et éducation, collection Savoir et formation.
- Clerc, N., & Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en Soins Infirmiers*, 118, 7-16.
- Clerc, N. (2013). Réflexivité, tissage intersubjectif et analyse de pratiques. *Education Permanente*, 196, 75-86.
- Clot, Y. (2005). Métier en souffrance et clinique du travail. Dans M. Joubert & C. Louzoun (Dir.), *Répondre à la souffrance sociale*. Toulouse : ERES « Etudes, recherches, actions en santé ». [En ligne] <http://www.cairn.info/repondre-a-la-souffrance-sociale--9782749203829.htm>
- Delattre, N., & Widlöcher, D. (2003). *La psychanalyse en dialogue*. Paris : O. Jacob.
- De Gaulejac, V. (2009). Grand résumé de « Qui est "je" ? Sociologie clinique du sujet ». Paris : Éditions du Seuil. *SociologieS*, [En ligne] <http://sociologies.revues.org/3362>
- Dejours, C. (2000). *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard.
- Delzescaux, S. (2009). Harry Potter où les chemins insolites de la résistance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, Erès, 7, 85-100.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles, *Connexions*, 76, 61-79.
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça. Essais de psychanalyse*, Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Gimenez, G. (2014). Attention, observation et notation en situation de groupe dans une perspective psychanalytique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 63(2), 79-94.
- Giust-Ollivier, A-C., Oualid, F et al. (2011). Le groupe d'analyse des pratiques. *Nouvelle revue de psychosociologie*, Erès, 11.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus entre liaison et déliaison. *Education permanente*, 128, 45-62.
- Giust-Desprairies, F. (2002). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- 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-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : Erès, sociologie clinique.

Giust-Desprairies, F. (2011). Instaurer une démarche clinique d'analyse de pratique aujourd'hui, un bras de fer épistémologique. Dans A-C. Giust-Ollivier & F. Oualid, (Dir.), *Les groupes d'analyse de pratiques*, *Nouvelle revue de psychosociologie*, Erès, 11, 67- 83.

Jobert, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. Dans M. Cifali. & F. Giust-Desprairies (Dir.), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 29- 41). Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation et formation.

Kacha, N. (2011). *Groupe, contenance et créativité*. Paris : ERES.

Kaës, R. (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2003). *L'institution et les institutions*, Etudes psychanalytique. Col. Inconscient de culture. Paris : Dunod.

Kaës R. (2004/1979). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.

Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'enseignement. *Recherche et formation*, 35, 91-116.

Malet, R. (2010). Mondialisation. *Recherche et formation*, 65. [En ligne] <http://rechercheformation.revues.org/162>

Malet, R. (1998). *L'identité en formation, phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Masson, A. (1996). La transmission du geste. *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7. Bruxelles : De Boeck Université.

Mosconi, N. (2005). Tact et groupes d'analyse des pratiques professionnelles, Actes de la journée d'études du 25 mai 2005 : *Qu'est ce que le tact pédagogique ?* IUFM Nord, Pas de Calais.

Néri, C. (2005). Des pensées sans penseur. Intervention au Congrès *L'actualité de la pensée de Bion*, organisé par la Société Européenne pour la Psychanalyse de l'Enfant et de l'Adolescent, Paris le 02 juillet 2005.

Néri, C. (2007). Le thérapeutique dans les groupes. *11^e Congrès de Psychothérapie de groupes d'enfants et d'adolescents*, Auxerres, 8 et 9 juin 2007.

Pezé, M. (2004). Le geste de travail, entre usure et sublimation. *Revue française de psychosomatique, La fatigue*, 24. PUF.

Sibony, D. (1991/2003). *Entre deux, l'origine en partage*. Paris : Seuil. Points Essais, 357.

Winnicott, D.W. (1975). Objets transitionnels et phénomènes transitionnel : trad Fr. In D.W. Winnicott. *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (pp. 7-39), trad. fr. Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. Dans M.P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social* (pp. 107-118). Paris : L'harmattan, Col. Action et Savoir.

NOTES

1. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

2. Université de Cergy-Pontoise.
 3. Intitulé de notre parcours de master.
 4. Depuis les apports de Beillerot, (1998) et Blanchard-Laville (1996).
 5. Souligné par l'auteur.
 6. Kacha Nadia (2011, p. 85) « Je commencerai en pensant que là où il y a de nombreux individus, il y a aussi de nombreuses pensées sans penseur. Ces pensées sans penseur flottent dans l'air, quelque part. J'é mets l'hypothèse qu'elles sont là, à la recherche d'un penseur ». C'est par ces mots que W.R. Bion ouvrit un séminaire à Rome en 1977.
 7. Citée par Blanchard-Laville, 2005, p. 8.
 8. Selon Claudine Blanchard-Laville (2005), p.8 et depuis les travaux de Christophe Dejours.
 9. L'université a intégré l'IUFM de l'académie de Versailles et ses enseignants chercheurs et formateurs experts dans la professionnalisation des enseignants.
 10. IUFM à l'université de Cergy-Pontoise.
 11. In Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 109.
 12. Paragraphe 11 du texte cité.
 13. Repris p. 9 par Claudine Blanchard-Laville (2013).
 14. Référent-e chargé-e de la formation professionnelle des stagiaires - chefs d'établissement et inspecteurs.
-

RÉSUMÉS

En référence à la psychosociologie clinique, cet article concerne les professionnels des « métiers de la relation ». Il vise à identifier les processus de remaniements identitaires des formateurs, concernés dans leurs missions par les impacts contemporains des mutations de société. Une vignette clinique d'une séance d'analyse réflexive des pratiques permet d'étudier comment le temps de la « méta-analyse », contenant un « espace transitionnel », facilite la compréhension des processus psychiques liés aux prises de conscience et aux nécessaires déplacements des représentations. Les modalités de travail décrites et analysées selon un principe d'association, dans une logique de contamination visant la transmission du geste partagé, ouvrent l'accès à une pensée suspendue et engagée. Une analyse critique s'appuie sur les témoignages de participants. Elle permet d'identifier les ressources créatives de cet espace transitionnel qui renouvelle le pouvoir de comprendre et d'agir et qui permet au sujet démocratique d'advenir dans un espace collectif du « penser ensemble ».

This article, set within the framework of clinical psychosociology, addresses experts concerned with « human relationship professions ». It aims at defining identity restructuring processes in trainers whose missions have been altered by contemporary society's mutations. The clinical study of a session devoted to a reflexive analysis of practices will enable us to focus on how the moment of « meta-analysis » containing “transitional space”, working towards the understanding of psychic processes related to new insights and necessary representational shifts. The type of work described and analysed below rests on a principle of thought association and a logic of contamination. Its aim is the transmission of a shared gesture that will open the way of thinking both suspended and committed. A critical analysis of collected testimonies will allow us to pin down the creative resources of this transitional space which renews the power to

understand and act, and prompts the emergence of a democratic subject within the space delineated by this “thinking together.”

INDEX

Keywords : meta-analysis, transitional space, accompagnement identity restructuring, clinical psychosociology

Mots-clés : méta-analyse, espace transitionnel, accompagnement, remaniements identitaires, psychosociologie clinique

AUTEURS

NICOLE CLERC

Maître de conférences. Université de Cergy-Pontoise, CREF, Paris Ouest Nanterre la Défense, équipe de recherche « savoirs, rapport au savoir et processus de transmission », (EA 1589).

MARTINE AGOQUÉ

Psychosociologue, enseignante, université de Cergy-Pontoise.