

PROFESSIONNALISATION DES INFIRMIERS ET INFIRMIÈRES SCOLAIRES
AVEC UN DISPOSITIF D'ATELIER D'ANALYSE DES PRATIQUES
PROFESSIONNELLES (AAPP) ET DANS DES FORMES DE RAPPORTS AUX
SAVOIRS

[Muriel Frisch, Jean-Marc Paragot](#)

L'Harmattan | « [Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence](#) »

2020/2 N° 3 | pages 111 à 127

ISSN 2644-9633

ISBN 9782343214009

DOI 10.3917/nrea.003.0111

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2020-2-page-111.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Professionnalisation des infirmiers et infirmières scolaires avec un dispositif d'Atelier d'Analyse des Pratiques Professionnelles (AAPP) et dans des formes de rapports aux savoirs

**Muriel Frisch¹
Jean-Marc Paragot²**

1. Introduction et contexte général

Parmi les métiers dits impossibles ou encore les métiers de l'humain, le métier d'infirmière mérite d'être valorisé et questionné à partir des professions spécifiques qui en font partie : ici, celle d'infirmière de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Dans le souci de participer à la bienveillance scolaire ainsi qu'à l'accueil de toutes et de tous au sein de l'institution, l'Infirmière de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur (IENES), praticienne réflexive, devrait apporter une contribution significative à la communauté éducative. L'école de la confiance décrétée aujourd'hui³ se construit avec tous ses acteurs au profit de tous les élèves. Quelles seraient, dans ce contexte, les spécificités de cette profession organisée entre le « cure » et le « care » ?

Le travail présenté ici cherche à comprendre les effets produits par un dispositif de formation (les AAPP) dans un processus de professionnalisation du corps professionnel des infirmières au sein de l'institution scolaire avec la

¹ PU Sciences de l'éducation et de la formation, Directrice du Cérep (Centre d'étude et de recherches sur les emplois et les professionnalisations).

² Enseignant à l'université de Lorraine, responsable du master Ingénierie de Formation de Formateur.

³ Loi N° 2019-791 du 26 juillet 2019 : pour une école de la confiance.

recherche, en prenant appui sur le contenu des échanges réalisés, partagés, théorisés. Il vise à mettre en lumière et à caractériser ce qui, dans ce dispositif réflexif, contribue au développement professionnel de chacune des infirmières scolaires.

Dans cette communication nous développerons les liens entre le dispositif de recherche et le dispositif original de formation. Nous présenterons quelques résultats de recherche dans le respect de la temporalité de l'action et du réel de l'activité. Pour aider à la conceptualisation et au développement professionnel, nous proposons des exemples d'importations théoriques en les contextualisant et des constructions de « notions/concepts ». Nous livrons aussi des exemples de catégorisation d'évènements professionnels, du travail d'importation des objets dans les AAPP, de conceptualisation par les acteurs accompagnés en formation et en recherche.

2. Aperçu historique du travail en ateliers d'analyse des pratiques professionnelles avec les infirmières de l'éducation nationale.

Les Infirmières sont les seules professionnelles de santé dans un établissement scolaire et elles peinent à partager les réalités professionnelles avec les enseignants, les éducateurs, les personnels techniques et administratifs. Lors des regroupements et des formations institutionnelles réservés à leur corps, elles pointent la difficulté de travailler dans une forme d'isolement et revendiquent la nécessité de pouvoir partager dans la durée et la régularité des *temps d'échanges* sur leurs pratiques et construire des analyses étayées. Nous proposons, dès 2008, la constitution d'Ateliers d'échanges des pratiques. Très vite, l'essor de la demande va obliger les garants institutionnels à penser la formation des animatrices infirmières de ces temps d'échanges afin de pouvoir les démultiplier et d'offrir ainsi

des lieux déconcentrés, au plus près des bassins scolaires de l'Académie de Nancy-Metz.

Peu à peu, nous installons *un temps de supervision* proposé chaque année aux animatrices qui viennent confronter leurs pratiques, nourrir leurs réflexions et continuer les investigations théoriques, gages du développement de leur réflexivité professionnelle d'animatrices d'AAPP et d'infirmières de l'éducation nationale. Le travail initié voilà plus de dix ans dans l'Académie de Nancy se développe dans les Académies de Besançon (depuis 2018), de Reims (2019) et d'Aix Marseille et de Dijon (2019/2020).

3. Le cadre théorique articulé au cadre de formation

Les travaux menés sont référencés particulièrement aux disciplines de la psychanalyse et des sciences de l'éducation et de la formation. Ils font intervenir les champs de recherche des didactiques et de la clinique. Nous construisons des liens entre les didactiques⁴ et les métiers de l'humain ou métiers impossibles qui organisent et identifient nos travaux au sein du groupe / projet IDEKI⁵. Nous travaillons la compréhension des situations de formation et d'apprentissage à partir des points de vue des acteurs (clinique de l'activité) et analysons les conditions qui transforment une situation de travail en occasion d'apprendre et /ou de se former (didactique professionnelle).

⁴Nous ne rentrons pas ici dans le débat du singulier ou du pluriel de didactique(s) mais nous tenons compte du fait qu'historiquement la didactique des disciplines est intégrée aux sciences de l'éducation, ce qui n'est pas le cas pour la didactique professionnelle.

⁵ IDEKI signifie « ouverture » en Basque et l'acronyme du concept est : Information-Innovation-Didactiques-Documentation-Education-Knowledge-Ingénierie, Frisch, 2009.

3.1 Les métiers impossibles et la psychanalyse

D'abord, les métiers impossibles et la psychanalyse (Freud, 1925/1937 puis Enriquez, 1987 et Cifali, 1999 et 2018) nous conduisent à penser l'expertise dans ces métiers au-delà des gestes et postures techniques en acceptant les effets de l'intersubjectivité et en assumant le transfert et le contre-transfert comme des éléments latents mais inhérents à ces situations de travail. Les ouvrages et notes de synthèse qui tentent de rapprocher psychanalyse et éducation depuis Mauco (1967), Filloux (1987) puis Blanchard-Laville (2005), par exemple, nous permettent de nous situer dans cette forme d'élucidation des pratiques en définissant clairement nos actions dans une visée de développement professionnel. Les perspectives pédagogiques tracées par des expériences au croisement de la pédagogie et de la psychanalyse nous ont permis de construire des objets légitimes en formation et en analyse réflexive des pratiques.

3.2 Les didactiques et les sciences de l'éducation et de la formation

Ensuite, nous mobilisons les recherches menées initialement en didactique des disciplines et particulièrement les travaux qui touchent à la « contre transposition » (Frisch, 2003, 2008, 2016) qui confrontent formateurs, chercheurs et professionnels aux milieux d'intervention comme générateurs de savoirs et qui les confrontent aussi aux différents mouvements des savoirs dont les « émergences » (Frisch, 2016). Les questions de didactique professionnelle importées en sciences de l'éducation et de la formation engagent la reconnaissance des métiers impossibles comme des lieux de production de savoirs et d'apprentissage.

3.3 La Clinique de la formation

Enfin, la Clinique de la formation⁶ inspirée des travaux publiés récemment en Italie (Orsenigo et Ulivieri-Stiozzi, 2018) que nous relayons dans le courant français de la clinique pédagogique et de la didactique clinique. Les auteurs écrivent que la clinique de la formation établit un parcours et un cadre ayant « *comme objet la formation, comme procédure la méthode clinique, comme stratégie d'action le fait de penser et d'apprendre d'après l'expérience, comme but l'acquisition d'une sensibilité plus fine, d'une capacité de réflexion, de regard critique envers ses propres pratiques formatives et son propre rôle de formateur* » (Rezzara, Ulivieri-Stiozzi, 2004, p 42).

4. Des importations et constructions théoriques articulées au dispositif de formation

Il est essentiel à nos yeux, d'outiller la pensée professionnelle et d'entretenir un rapport authentique aux savoirs pour chacun des acteurs d'une telle recherche.

4.1 Nos propres importations théoriques pour conceptualiser l'activité professionnelle

Nous avons relevé, identifié plusieurs concepts qui peuvent être mis en lien avec l'activité professionnelle et devenir des objets cliniques pour notre dispositif comme autant d'objets importés dans les AAPP des IENES. Nous les citons en précisant leurs auteurs afin de permettre au lecteur de mesurer l'intérêt d'un tel travail de conceptualisation tant pour la formation que pour la recherche.

⁶ Massa 1988 propose une définition de la Clinique de la formation avec un C majuscule.

« L'impossible à supporter » ou le travail indispensable sur ses propres limitations.	(Carnus et Terrisse, 2009).
« Le sujet supposé savoir » ou « la contingence »	(Lacan, 1966)
« La conversion didactique » ou « déjà-là décisionnel, intentionnel ou conceptuel »	(Terrisse et Loizon, 2013)
« Les empêchements »	(Schapp, 1950 et Greisch 1992)
« Le montage narratif de soi » « Ipséité et passivité ». Etre le même et/ou subir l'Autre, les événements, le contexte.	(Ricoeur, Artaud, Schapp par Arrien, 2007)
« Altérité ». C'est travailler avec un autre soi-même : ce qui vaut pour moi vaut pour toi et réciproquement.	(Lévine, Moll, 2001)
« Subjectivité assumée ». Comment ce qui se passe me touche mais ne m'interdit pas d'agir.	(M. Cifali 1996, 2008)
Réflexivité : se penser en action	(FV Tochon, l'enseignement réflexive 2001).
Le praticien réflexif	(D. Schön, 1984).
Imprévu/événement/surgissement/urgence	(P. Perrenoud, 1999)
Co influences. L'influence qui guérit	(T. Nathan, 1994)

Importations théoriques pour analyser l'activité professionnelle

4.2 Nos propres constructions de « notions/concepts » pour saisir la réalité en cours d'action

Le « double épistémologique » et les vertiges du double dans des situations de travail avec soi, avec l'objet (le soin, l'éducation, le bien commun) et l'Autre humain. La « pensée professionnelle en action »	(Paragot, 2014)
Le « soi personnel » ou moi intérieur (Abraham, 1984) et le « soi professionnel » qui nous ont permis de concevoir la « distance de professionnalité » comme un enjeu et un signe de l'expertise dans les métiers de l'Humain.	
La réflexivité (Schön 1984) puis le virage réflexif (Tardif, Borgés, Malo, 2012) et enfin « l'efficacité réflexive » (Frisch, 2016) qui prend le risque de rendre visible et de mettre en débat ce qui se construit dans les dispositifs de formation et de professionnalisation qui affichent la nécessaire compétence réflexive dans leurs référentiels.	(Frisch, 2015 et 2016)

5. Le dispositif de formation et le protocole d'Analyse de Pratiques Professionnelles : des acteurs simultanément concernés

Nous proposons que les AAPP puissent être compris comme un dispositif d'une Clinique de la formation (Paragot, mai 2019). Nous présentons les éléments qui structurent nos choix d'intervention aux différentes étapes de ces AAPP. Ils rendent compte de nos pratiques actuelles.

5.1 Trois temps de travail impliquant les acteurs

5.1.1 Un espace-temps individuel

Au cours de cet espace-temps individuel, chacun est amené à écrire pour se décrire et passer ainsi de la chronologie de l'action (d'éducation, de soin, d'accompagnement du développement, de communication avec autrui, de travail institutionnel) à une logique de récit oralisé devant le groupe qui proposera des titres de films, chansons, romans, œuvres d'art en guise de signes de compréhension. Le « héros » est ainsi certain d'être écouté dans une perspective d'intelligence collective. L'enjeu de ce temps de travail consiste aussi à réaliser, après un effort individuel de tri dans la mémoire d'expérience, de reprise, « d'après-coup » (Chaussecourte, 2010), une trace qui peut devenir archive collective (J. Derrida, 2002). Le groupe choisira par un vote (le plus souvent à bulletins secrets pour éviter les effets de contamination ou d'influences liés au fonctionnement des groupes restreints de pairs) qui signifie l'intérêt collectif du jour pour tel ou tel fragment/épisode/événement. La personne dont le « fragment » est choisi peut encore refuser cette place de « héros ».

Ce premier temps peut être remplacé, court-circuité par une urgence portée par un membre du groupe. Après consultation et accord, nous passons alors directement à l'étape suivante.

5.1.2 Le travail autour d'un « héros »

Le groupe est alors au travail autour d'un « héros » (au sens de Greimas, 1966 et de son schéma actanciel) comme autant d'adjuvants, d'opposants dans la quête de compréhension voire de résolution de l'agir professionnel par le héros lui-même et avec elle/lui. (Aucouturier, Darrault et Empinet, 1984). Ce temps de travail permettra par questions multiples d'explicitier (Vermersch, l'entretien d'aide à l'explicitation, 1996) le contexte de l'action puis de spécifier l'état /les états de l'acteur (perceptions, ressentis,

compréhension, décisions, action). La première visée est une focalisation sur le contexte spécifique, les enjeux particuliers de l'action convoquée et évoquée par le héros du jour. Cela permet à tous et à chacun de se représenter « le moment » (H. Lefebvre, 1959) qui porte le plus souvent l'événement qui fait obstacle, « empêchement » ou réussite. En effet, nous ne travaillons pas uniquement sur des épisodes fâcheux, nous pouvons comprendre aussi quelque chose qui fonctionne et apprendre d'épisodes professionnels heureux ou réussis. La seconde visée consiste en une analyse de l'activité (Clot et Faïta, 2000) du « héros » depuis sa place subjective (percevoir, ressentir, comprendre, décider, agir) en l'aidant à travailler les écarts entre le travail prescrit (même auto-prescrit), le travail réalisé, voire empêché (W. Schapp, 1953 et J Greisch, 1992) et l'expérience subjective qu'il met en mots. La reformulation généralisante assurée par l'animatrice permettra aux membres du groupe de réaliser des échos ; autrement dit chacun s'interroge pour saisir comment et en quoi le fragment proposé par « le héros du jour » lui parle, lui en rappelle un qu'il a lui-même vécu... Lessard et Tardif (2003) parlent de « pensée collective » pour construire l'identité professionnelle, Lévine et Moll (2001) construisent l'idée d'un possible soutien, voire d'un « soutien au soutien » et Frisch (2014) établit une méthode de recherche en sciences humaines par les « regards croisés ». C'est aussi une forme de confrontation avec les théories professées, relayées construites par les professionnels eux-mêmes, dites théories naïves ou « *folk psychology* » (l'ensemble de concepts et de principes dont on se sert quotidiennement pour décrire, comprendre et prédire le comportement et les états mentaux d'autrui et de soi-même). Le sens ou les ramifications en « rhizomes » (Deleuze et Guattari, 1980) sont des constructions de ce groupe à cet instant-là de son existence. Le « héros » est spectateur de ce moment d'intelligence collective. Il pense

intérieurement, soutenu par les pensées du groupe. Sa mise au secret évite l' (auto)-justification, les jugements et les conseils, même déguisés ou adoucis. Le « héros » est alors sans adresse. Il capte, comprend, associe ce qu'il peut, veut, désire et laisse tout le reste dans son silence.

5.1.3 Le travail des blocs émergents

Ensuite, le travail des blocs émergents consiste à caractériser la/les situations dont il a été question et à repérer comment elles interrogent les impensés du groupe professionnel et comment elles sont travaillées par des notions, concepts et/ou champs théoriques (scientifiques, professionnels, expérientiels...) plus larges que ceux strictement liés à la profession qui analyse ses pratiques, ici les IENES. Les blocs émergents sont appelés ainsi, car ils émergent physiquement des croisements successifs, des superpositions qui s'opèrent entre le récit du « héros », les échos des participants, les notes prises par l'animatrice ou le duo qui garantit le cadre de l'atelier. Enfin, la parole est laissée en clôture au « héros » qui peut rendre visible la nature et la qualité du travail effectué à l'instant de cet Atelier... Puis la séance prochaine c'est lui qui reprendra la parole pour une forme « d'après-coup » (Chaussecourte, 2010). Il pourra relater les liens, interférences qu'il aura perçus entre ce moment d'AAPP et sa vie professionnelle, culturelle, sociale, privée... au cours de ce rendez-vous actuel prévu, anticipé et collectif.

5.2 Mise en place d'une recherche-action-formation avec les professionnels : se former au travail de conceptualisation dans ce type de recherche

Nous avons mis en place un groupe de travail et de recherche de type recherche-action-formation collaborative constitué par des IENES et des « accompagnateurs-chercheurs » pour nous focaliser sur les événements professionnels au travail à partir du dispositif énoncé avec les IENES. Nous avons impulsé le travail de catégorisation

d'après les éléments travaillés en formation. Les professionnels à présent en *Posture de recherche* ont procédé à un premier travail de recensement puis de catégorisation des notions reliées à ces événements professionnels tout en leur préservant une signification professionnelle. Voici la consigne à partir de laquelle a travaillé le groupe en recherche-action-formation : « *À partir du corpus de fragments recueillis dans l'Académie, nous réaliserons un premier tri grossier. Ensuite, nous nommerons les catégories ainsi construites avant d'ajuster le tri par confrontations successives avec des trios différents. Enfin nous étayerons le travail de catégorisation à l'aide de concepts issus de nos champs théoriques.* »

5.2.1 Le travail de catégorisation par les professionnels en posture de recherche

Un premier recensement des événements professionnels relatés, explicités a été réalisé dans l'académie de Nancy-Metz puis a donné lieu à une communication en 2015 (De Lavenne, Grangé et all, 2018). Cette recherche initiale fait apparaître des catégories et des notions mises en évidence par le groupe de travail et de recherche constitué des IENES et d'accompagnateurs chercheurs.

Parmi elles, il est intéressant de noter que dans les résultats proposés, quarante situations professionnelles ont été répertoriées sous la catégorie « posture professionnelle ». Dans cette catégorie ce sont d'abord les notions d'organisation du travail et de distance de professionnalité qui se dégagent majoritairement. Puis, celle de gestes professionnels en fonction du lieu d'exercice, spécifiques à l'environnement scolaire. Ensuite, il est question de protection dans le sens de « se protéger » c'est-à-dire de rester en deçà du seuil supportable, de ne pas s'engager au-delà de ses prérogatives professionnelles, d'éviter de se surexposer personnellement et affectivement dans des

situations vécues par les jeunes ou par leurs familles. Sous le terme de « responsabilité », nous repérons les notions de secret professionnel et de limite entre la légalité et l'illégalité. Enfin ce qui avait été classé dans les limites professionnelles recouvre les termes de seuil critique de tolérance, d'éthique et de valeurs, d'usure professionnelle, de manque de reconnaissance, de temporalité et de contexte professionnel.

Le groupe a convoqué des catégories plus larges qui renvoient à d'autres métiers de l'Humain comme la catégorie « accompagnement » qui est attribuée le plus souvent à l'élève et éventuellement à sa famille. Elle englobe les notions : d'insubstituabilité, de suivi individuel, de vigilance particulière liée à un risque potentiel détecté. Si elles accompagnent aussi des enfants et adolescents porteurs de pathologies chroniques ou non, il faut préciser que la majorité des consultations infirmières sont menées (à 90%) à la demande des élèves eux-mêmes. Elles sont déclenchées pour 75% d'entre elles par l'expression d'une douleur, d'une souffrance que les IENES doivent analyser lors de leur consultation infirmière, et pour laquelle la réponse professionnelle qu'elles lui apportent s'inscrit dans le cadre de l'exercice du rôle propre infirmier.

Ces premières analyses de traces nous ont permis d'organiser un colloque ⁷ à partir des préoccupations professionnelles et de poursuivre le travail de conceptualisation autour des pratiques et des expériences relatées. Il a été conçu comme un espace de travail liant la recherche aux dimensions de l'activité professionnelle réelle dans une lignée interdisciplinaire et

⁷ Colloque IENES : une nouvelle spécialité ? Emergences et premiers résultats pour une recherche-action. Canopé, Nancy, 10 mai 2019. (Actes à paraître).

multiréférentielle. Nous avons focalisé les présentations sur les objets qui prolongeaient la recherche plus ancienne. Six axes furent ainsi dégagés : la souffrance des élèves au quotidien entre « cure » et « care » ; le tutorat et l'accompagnement à la professionnalisation d'IENES ; le praticien réflexif et l'efficacité réflexive ; les démarches cliniques en cours ; les compétences psychosociales au cœur des actions thérapeutique et/ou éducatives ; l'identité professionnelle.

5.2.2 Les IENES entre spécialité et spécialisme

Aujourd'hui la réalité des métiers du « soin » et la reconnaissance d'infirmiers en pratiques avancées (18 Juillet 2018) montrent que « la profession » se diversifie en s'adaptant à la demande sociale et aux réalités des contextes d'exercice des soignants. Les IENES sont également concernées par les formes scolaires de leur professionnalité accentuée (Paragot 2012) ou de leur pratique professionnelle qui pourrait devenir « avancée ». Bien qu'étant déjà spécifique (concours de recrutement particulier, tutorat et accompagnement à l'entrée dans l'Institution Éducation Nationale) le travail de l'IENES doit encore trouver sa légitimité au sein de son contexte d'intervention (l'école) et s'imposer dans les formes de travail collaboratif comme un.e spécialiste. Le spécialisme lui permettrait d'assumer son point de vue de professionnel.le construit, étayé, autonome et responsable (niveau master dans les descripteurs de Dublin, 2005) pour contribuer au travail éducatif complexe qui consiste à accompagner des enfants, des adolescents et des jeunes adultes en développement. Le spécialisme questionne les partenariats et les formes de coéducation indispensables dans cette mission essentielle et complexe. Il pourra servir de levier de transformation de l'école de la confiance.

Conclusion

Dans cette expérience collective, les AAPP conçus comme une réponse fonctionnelle à un besoin exprimé par les professionnels sont devenus un lieu d'élaboration professionnelle de l'identité des IENES ainsi que des interrogations liées à leur positionnement à l'Education Nationale. Ces ateliers sont aujourd'hui, dix ans après, un lieu de travail commun pour développer le spécialisme des IENES et assumer collectivement les nécessités et les formes renouvelées d'expertise propres aux métiers de l'Humain. Le travail accompli par chacune avec plusieurs sur sa propre « subjectivité assumée » (Cifali, 2008) en permettant de repérer, de nommer, d'analyser et d'élaborer ce qui se joue au quotidien dans leurs fonctions, a permis de bâtir un espace fécond de recherche-action-formation et un cadre rénové pour penser et situer leur métier au cœur de l'école de la confiance. Nous avons constaté des effets produits par ce dispositif de formation réflexif dans le processus de professionnalisation articulé à la pratique de recherche. La découverte de concepts qui ont aidé à la lecture de l'activité (la sienne ou celle d'autrui). La mise en questionnements et le *process* de conceptualisation à partir du réel de l'activité ; le repérage de situations professionnelles de référence et la capture d'événements professionnels ont favorisé l'analyse et l'évolution des pratiques. Enfin, l'intégration d'une posture de recherche, la construction d'outils de recueil de données, l'engagement individuel au profit d'un commun partagé, ont contribué à renforcer l'identité professionnelle collective.

Bibliographie

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: E.S.F.
- Arrien, S.-J. (2007). *Ipséité et passivité : le montage narratif du soi (Paul Ricoeur, Wilhelm Schapp et Antonin Artaud)*. Erudit.

Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J.-L. (1984). *La pratique psychomotrice rééducation et thérapie*. Paris : Doin.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p.111-162.

Chaussecourte, Ph. (2010). « Temporalités dans la recherche clinique, autour de la notion psychanalytique d'après coup ». *Cliopsy*, n°3, p.39-53.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. *Formation Clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4 : Lyon.

De Lavenne, R., Grangé, C. et Al. (2018). De l'infirmière scolaire à l'infirmière de l'éducation nationale réflexive, active pour une institution bienveillante. In Frisch, M. (dir). *Constructions de savoirs et de dispositifs*. Paris : L'Harmattan, p.122-145.

Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. Volume 81, p. 69-102.

Frisch, M. (2003). *Evolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Frisch, M. (2008). *Transposition " top-down " et contre transposition " bottom-up " ? Information-Documentation et constructivisme : 2^e Séminaire du GRCDI "Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information"*, Rennes, 12 septembre. Disponible à l'adresse :

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468875/document

- Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en didactiques*, 2014/2 (n° 18). p 57 à 76. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-57.htm>
- Frisch, M. (2015). Émergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation : « l'efficacité réflexive ». In Benabid-Zarrouk, Sandoss (dir). *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris : L'Harmattan. p. 69-104.
- Frisch, M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'Harmattan.
- Greisch, J. (1992). Traduction de l'ouvrage de Wilhelm Schapp, *Empêtré dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose*. Paris. Éditions du Cerf.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lévine, J. et Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-Psychanalyse*. Paris : ESF.
- Loizon, D. (2013). Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires. *Bulletin de psychologie*. n° 527. p.385-397.
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier Montaigne.
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris. : Odile Jacob.
- Orsenigo, Jole et Ulivieri-Stiozzi, Stefania. (2018). La Clinique de la formation en Italie. *Cliopsy*. n° 20, p. 39-54
- Paragot, J.-M. (2014). *Parcours d'un responsable de formation : Du métier vers la profession*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Pédagogies : Recherche. Paris : ESF.
- Rezzara, A., Ulivieri-Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milan : Franco Angeli.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par Heynemand J. et Gagnon D. Montréal : éditions Logiques.

Tardif, M., Borges, C. et Malo A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.

Tochon, F.-V. (2001). L'enseignement réflexive. *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, n° 9, p 51-92.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et Réalité*. Éditions Gallimard, Folio/essais, 1975, pour la traduction française.