



Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : la posture de l'animateur

Fabienne Compère

Enseignante – Coordinatrice, Institut Saint-Laurent – Promotion sociale, Liège
fabienne.compere@isl.be

Yann Vacher

Formateur et chercheur, Université de Corse, Corte
vacher@univ-corse.fr

Résumé

Ce texte fait suite à deux articles publiés dans cette revue sous forme de dialogues. Le premier a présenté le Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques conçu par Fabienne Compère, ses objectifs (développement d'un savoir analyser, de pistes d'actions nouvelles et de la formation à l'animation de groupe d'APP) ainsi que plusieurs stratégies singulières pour les atteindre. Le deuxième article a donné lieu à la présentation de trois dispositifs créés par les participants au séminaire au fil des années. Ce troisième article conclut ces entretiens en abordant la posture de l'animateur. Les notions de centration sur soi et autrui, de cohérence, de congruence et d'altruisme y sont évoquées en tant qu'éléments structurants de l'animation.

Mots-clés

dispositif, principe, animation, valeurs

Catégorie d'article

Interview – échange ; témoignage

Référencement

Compère, F. & Vacher, Y. (2016). Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : un dispositif particulier. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 9, pp 3-11. <http://www.analysedepratique.org/?p=2293>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Yann Vacher (YV dans la suite) : Dans les deux premiers articles (publiés dans les numéros 7 et 8 de cette revue) nous avions abordé ensemble le contexte de conception du Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques (SAPP), sa présentation ainsi que les évolutions et modifications à venir. Dans ces deux articles, nous avons mis en lumière qu'il y a une incertitude importante quant au déroulement d'une séance du fait de la souplesse de fonctionnement et notamment par rapport à la diversité des options possibles pour les participants. Cette variété qui est proposée ou encore l'indécision préalable des dispositifs impliquent probablement des compétences particulières de l'animateur. Que peux-tu nous en dire et comment ta position sur cette question s'est-elle construite, renforcée ou transformée au cours de ces années d'existence du SAPP ?

Fabienne Compère (FC dans la suite) : C'est une question qui m'intéresse beaucoup, à laquelle je vais te répondre longuement, mais plutôt en termes de posture de l'animateur qu'en termes de compétences.

YV : Avant que tu ne te lances, peux-tu nous préciser cette différence entre posture et compétence car le terme de posture revêt des acceptations ou connotations diverses qui peuvent être négatives¹ ?

FC : Si tu le permets, je te propose une réponse intuitive. Nous connaissons tous telle ou telle personne très compétente dans l'animation de groupes d'analyse de pratiques par exemple, qui, à un moment ou un autre, n'arrive pas à faire « prendre la sauce »². Non par manque de compétence, pas du tout, mais parce qu'à ce moment-là, elle n'est pas dans une posture adéquate qui va permettre au groupe d'avancer. C'est un peu ce qu'exprime Thierry Janssen (2011) quand il dit : « *L'essentiel ne se trouve pas dans les techniques et les méthodes, il est dans la qualité de la présence et l'authenticité du contact, dans la clarté de l'intention et l'intensité de l'attention* ».

YV : Dans cette citation on distingue à mon sens ce qui relèverait d'une dimension opérationnelle de ce qui se tisse de plus diffus dans l'intervention et qui renverrait plutôt au système de valeurs de l'animateur ; par valeur je désigne ici ce qui guide et oriente notre conduite car cela en « vaut » le coup. En matière de relations humaines, je pense par exemple à la sincérité ou la justice, la reconnaissance inconditionnelle de l'autorité, ce système de valeurs formant une éthique de la relation. Cette notion de valeur qui est donc pour moi assez proche de celle de « principe éthique », se décline dans les faits dans des savoir-faire ou savoir-être. Est-ce que cette distinction éclaire pour toi la différence entre compétence et posture ?

¹ Par exemple lorsque l'on entend dire « ce n'est qu'une posture » pour indiquer qu'il s'agit d'un comportement « de surface » sans conséquence sur les actes.

² La « sauce » : du lien entre la dynamique du groupe et l'analyse.

FC : En effet, intuitivement, c'est de cette manière que je vois les choses. Je dirais que la posture, que je considère dans ce contexte comme des « valeurs en actes », vient colorer l'expression de la compétence, qui serait plus « neutre », « technique », centrée sur la maîtrise (potentielle) des techniques et méthodes.

Mais les décrets³ auxquels est soumis l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur en Belgique incluent, eux, les attitudes et savoir-être dans la définition du terme compétence⁴. Dans ce cas, la posture serait plutôt à considérer comme un aspect particulier de la compétence.

C'est donc plutôt cet aspect de la posture que je vais développer à travers les questions suivantes qui ont guidé ma réflexion. Quels liens entre la posture de l'animateur et celles des participants ? Quels freins ? En tant qu'animateur, comment permettre que chacun puisse habiter l'analyse de pratiques à sa manière, en y trouvant sa place, sans freiner l'implication des autres ? Et en tant qu'accompagnateur de l'animateur qui se forme (dans le cadre spécifique du SAPP, cf. articles précédents), comment faciliter la tâche (et l'apprentissage) de l'animateur ?

Comme premier élément de réflexion j'évoquerai la centration sur soi et la centration sur autrui entre déplacement et équilibre. Au fil de mes réflexions, j'en suis venue à me dire que certains (participants ou animateurs) étaient centrés sur eux-mêmes et d'autres étaient centrés sur autrui.

Dans un premier temps, les choses me semblaient simples, donc mon raisonnement était simpliste. J'assimilais la centration sur soi à quelque chose de « pas bien », et la centration sur autrui à quelque chose de « bien ». Je considérais que la centration sur soi était liée à un ego surdimensionné ou hyper fragilisé du participant, et que celui-ci allait nécessairement être dans une logique de production de la « bonne analyse », voire de l'image de soi, donc « se contenter de » produire (une « bonne analyse », des « bonnes réflexions », des « bonnes questions » ...), en surface, sans évoluer en profondeur. A contrario, le participant centré sur autrui allait être dans une logique de construction, voire de co-construction de la compréhension et de l'analyse.

³ Décret « Missions » D. 24-07-1997, paru au Moniteur belge le 23-09-1997 et Décret « Paysage » D. 07-11-2013, paru au Moniteur belge le 18-12-2013.

⁴ « Compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Décret « Missions » D. 24-07-1997, paru au Moniteur belge le 23-09-1997. « Compétence : faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné. Par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitude ». Décret « Paysage » D. 07-11-2013, paru au Moniteur belge le 18-12-2013.

Dès lors, tout devenait (heureusement ou selon moi !) moins clair, parce que si l'individu est dans une logique de construction, c'est bien à lui (aussi) que cette logique profite, tout comme s'il est dans une logique de production, d'ailleurs. Et parce qu'en se centrant sur autrui, l'individu œuvre (aussi) à son propre développement. Comme le dit Ricard (2014, para. 1), « *Un acte désintéressé ne l'est pas moins si l'on est satisfait de l'avoir accompli. On peut retirer une satisfaction d'un geste altruiste sans que cette satisfaction ait motivé notre acte. En outre, l'individu qui fait un geste altruiste pour des raisons purement égoïstes risque d'être déçu en n'obtenant pas l'effet escompté. La raison en est simple : seul un acte bienveillant issu d'une motivation également bienveillante peut engendrer une satisfaction profonde.* »

Et pour Perrenoud (2005, p. 4), « *Pour que réfléchir ne soit pas une souffrance ou une source d'angoisse, mais de développement personnel et de maîtrise du réel, il importe que la personne y trouve son compte de manière plus « égoïste », parce que réfléchir donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle.* »

YV : L'équilibre entre centration sur soi et centration sur autrui, que tu décris comme source de développement, est-il systématique et/ou y a-t-il des risques dans ces deux types de centration ?

FC : Il me semble que centration sur soi et centration sur autrui ont toutes les deux des revers, dont le risque de tomber dans le triangle dramatique de Karpman. (Karpman, 1968, cité par Stewart et Joines, 1991). Ce triangle dramatique relève de l'analyse transactionnelle. C'est une grille d'analyse simple d'un certain type d'interactions et des équilibres/déséquilibres qui peuvent se mettre en place en leur sein. Il représente trois rôles⁵, un à chaque angle. Le **Persécuteur**⁶ voit les autres comme inférieurs, les rabaisse et les humilie. Le **Sauveteur** voit les autres comme inférieurs aussi, mais réagit en leur proposant (imposant ?) de l'aide, les considérant comme incapables de s'en sortir seuls. La **Victime** se sent inférieure et recherche, selon les cas, un Persécuteur ou un Sauveteur, qui la confirmeront, d'une manière ou de l'autre, dans sa croyance d'être inférieure.

Chacun des rôles du triangle implique la non reconnaissance de la valeur de la personne, soit de soi (Victime), soit d'autrui (Persécuteur, Sauveteur). Bien que le triangle comprenne trois rôles, on y tombe⁷ à deux. La représentation sous forme de triangle permet de montrer son fonctionnement : quand deux "partenaires" se rencontrent, chacun part d'une position et passe

⁵ Opposés à traits de personnalité.

⁶ En analyse transactionnelle, l'usage de majuscules pour les termes issus du langage courant permet de signaler que ceux-ci doivent être compris dans le sens que leur donne l'analyse transactionnelle.

⁷ Dans le jargon de l'analyse transactionnelle, le triangle dramatique est un « Jeu », qui se « joue » à deux, et dans lequel on « tombe ».

généralement ensuite à une autre⁸. L'activation émotionnelle est généralement très intense, et il devient très difficile d'en sortir. Le triangle dramatique est donc une sorte de cercle vicieux, de « trou noir » relationnel.

Comment limiter le risque que les participants « tombent » dans cette spirale ? Pour ceux qui auraient tendance à se situer en position haute, en Sauveteur (volonté de « sauver » l'exposant, de lui fournir « la » bonne solution à laquelle bien sûr il n'aurait jamais pensé tout seul...), comment leur permettre d'en sortir ? La réflexion est identique pour ceux qui auraient tendance à se positionner en Victime, ou en Persécuteur.

Une piste pourrait être dans le choix du dispositif utilisé : un dispositif comme ARPPEGE (Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles En Groupe d'Echange), par exemple, me semble, par sa conception, assez protégé (et protecteur) contre ce type de « dérive ». En plus, la phase 2⁹ de ce dispositif permet l'expression libre de sa « toute-puissance » sans risquer de blesser personne ; la phase 4 aussi, et la 5 peut amener à une certaine prise de distance. Je m'interroge sur comment, dans d'autres dispositifs, faire passer autrement que par l'exemple (du groupe, de l'animateur) les valeurs « antidotes » de gratuité, d'altruisme ainsi que la posture de décentration.

Quelques pistes me semblent également à trouver au niveau de la posture de l'animateur, comme veiller à rappeler le cadre (notamment le fait que le porteur est l'expert de sa situation). On peut rappeler aussi que même si l'on utilise un dispositif axé sur la recherche de pistes d'action, le but n'est pas de fournir au porteur « la » bonne solution, mais un panel de (nouveaux) possibles ou de nouvelles grilles de lecture qu'il s'appropriera (ou pas) à sa guise. L'analyse de pratiques implique pour moi de la co-construction « horizontale »¹⁰ : l'analyse se co-construit et le collectif agit ensemble, personne n'est censé y être en position haute ou en position basse. Il me semble qu'il y a ici à tout le moins une zone de vigilance à développer pour l'animateur. Être attentif à tout signe de dérapage et être « bienveillamment » présent à tous peut probablement aider à éviter ce triangle dramatique.

Quant à la question de l'équilibre entre centration sur soi et centration sur autrui, je me dis maintenant que chacun, animateur et participants, est en déplacement permanent de posture le long d'un continuum qui va de la centration sur soi à la centration sur autrui, en posant

⁸ Par exemple, la Victime, ne se sentant pas suffisamment aidée, ou pas aidée « à son idée » par le Sauveteur, finit par le lui reprocher et par le harceler, devenant ainsi Persécuteur du Sauveteur, devenu à son tour Victime...

⁹ Phase durant laquelle le participant s'autorise aux projections sur sa propre pratique et aux éventuels jugements implicites. Le produit de cette phase reste pour soi et n'est pas échangé comme lors des phases 4 et 5 durant lesquelles le participant travaille sur ses analyses et éventuels jugements produits lors de la phase 2.

¹⁰ Au sens des transactions horizontales de l'analyse transactionnelle.

l'hypothèse qu'avec le temps et la sécurité, au fur et à mesure que le groupe se constitue en communauté de travail (ou d'apprentissage), la centration sur autrui, ou présence bienveillante à l'autre, augmente.

YV : Il me semble que l'on pourrait faire l'hypothèse que dans les processus de co-construction que tu évoques (ou de collectif apprenant) il y a une sorte de fusion des deux types de centration (sur soi et autrui) conduisant le participant à agir de façon indifférenciée sur et par rapport à soi ou à l'autre puisque chacun fait partie intégrante du collectif. Je dirais bien, pour formaliser cette hypothèse, qu'il y a un potentiel de lâcher prise quant à la distinction des centrations et une immersion constructive et productive dans le travail du collectif. Mais, pour que cela soit rendu possible, tu évoques la notion de bienveillance, sur quoi te fondes-tu ?

FC : Je me base sur mon vécu en tant qu'animatrice ou participante, mais aussi beaucoup sur mes réflexions et mes lectures, dans le domaine de la psychologie positive notamment. Ricard souligne par exemple que « *les émotions et les états mentaux ont indiscutablement un effet contagieux. Si celui qui est en présence d'une personne qui souffre ressent de l'angoisse, cela ne peut qu'aggraver l'inconfort mental de celle-ci. A l'opposé, si la personne qui vient en aide rayonne de bienveillance, s'il se dégage d'elle un calme apaisant, et enfin, si elle sait se montrer attentionnée, il ne fait aucun doute que le patient sera réconforté par cette attitude.* » (Ricard, 2013, pp. 71-72). Bien qu'il traite ici du domaine thérapeutique, sa réflexion me semble transposable à l'animation de groupes.

De même, pour Dubé (2009, p. 112), les compétences de l'animateur en gestion de lui-même vont donner le « ton émotionnel » du groupe : « *Si vous maîtrisez vos émotions, si vous êtes motivé, si vous êtes empathique, vous aurez davantage de chances de guider les élèves vers des émotions positives que si vous êtes susceptible, irritable et froid* » (Dubé, 2009, p. 140). En tant qu'animateur (ou accompagnateur), « *Vous êtes un modèle, que vous le vouliez ou non.* ».

YV : Peux-tu préciser cette idée de modèle car dans ce tu évoques et ces citations il me semble qu'il existe deux éléments distincts : d'une part celle de la « contagion des émotions » et d'autre part celle du « suivi d'un modèle ». Comment vois-tu cette distinction et fait-elle sens pour toi ?

FC : Pour moi, ici, modèle est à prendre au sens de « modèle implicite », c'est-à-dire qui favorise un apprentissage implicite par modélisation. Il y aurait en fait deux modes d'action : l'un par « contagion des émotions », comme tu dis, et l'autre par « modélisation implicite », par l'animateur, voire aussi par les autres participants.

Ceci me pousse à croire qu'il y a un lien entre posture de l'animateur et émotions et/ou posture des participants ; une posture de l'animateur peu cohérente entre ce qui est prôné et ce qui

est agi, non congruente, me semble exacerber certaines expressions émotionnelles des participants.

YV : C'est effectivement une critique formulée par des participants (en APP ou formation) et que l'on peut entendre à propos des styles d'animation qui sont mis en œuvre mais en décalage avec les valeurs ou but annoncés ; peux-tu développer ces aspects de congruence et de cohérence ?

FC : Dubé (2009) explique, comme d'autres tenants des conceptions (socio)constructivistes, que l'apprentissage implique une déstabilisation permanente (et toutes les réactions émotionnelles qui y sont liées). Pour que celle-ci soit possible, il faut assurer un haut niveau de sécurité et de confiance.

Pour Dubé (2009, p. 112) « *Agir selon vos dires constitue une part importante de la sécurité que vous offrez à vos élèves* », conception que l'on peut selon moi transposer aux situations de formation et d'accompagnement d'adultes. Ne pas le faire provoquerait de l'insécurité, activant le « système de survie » du cerveau. S'appuyant sur les neurosciences, l'auteure explique qu'en cas de menace, même potentielle, perçue, ce « système de survie », au fonctionnement très rapide, provoque en quelques fractions de seconde une réaction de fuite ou d'attaque, empêchant ainsi le cortex d'apprendre ou d'être pleinement présent à l'activité. « *Les menaces activent les mécanismes de défense et génèrent des comportements très appropriés pour la survie mais contraires à l'apprentissage* » (Jensen, 2001, p. 58). « *Lorsque ce mécanisme est enclenché, la raison (analyse, évaluation, jugement) peut éprouver beaucoup de difficultés à freiner la machine. Parfois même, elle n'y arrive pas* » (Dubé, 2009, p. 42). Pour Dubé, deux conditions sont nécessaires au désamorçage du système de survie : confiance et sécurité.

Ne nous leurrons pas, le « découplage », ne pas faire ce qu'on dit qu'il faut faire, nous arrive à tous. C'est toute la différence entre savoir ce qu'il faut faire, le dire, et le faire en situations réelles, avec tous les aléas que celles-ci comportent. Avoir pour ligne de conduite la cohérence, y mettre « *du temps, du talent et du cœur* », cela ne suffit pas toujours... Pour Dubé (2009, p. 26), « *on surestime toujours le pouvoir de la pensée rationnelle sur les émotions. On croit qu'il suffit d'être motivé ou de vouloir pour être capable. Or, ce n'est pas si simple : savoir quoi faire, comment le faire et quand le faire ne garantit aucunement qu'on pourra le faire, même avec de la bonne volonté*

YV : J'évoquais dans ce début d'entretien la question de l'adaptation à l'incertitude, tu la relies à la question de la cohérence ?

FC : Oui, d'une certaine manière, et ta question m'en évoque d'autres : comment arriver, quels que soient les aléas externes et internes, à garder une cohérence maximale ? Comment, en tant qu'animateur, réussir à faire en sorte que les émotions et enjeux individuels ne perturbent

pas le fonctionnement du groupe ? Ceci sans renier les émotions individuelles, celles-ci indiquant un moment de rupture, de déplacement, voire une déstabilisation propice à un nouvel apprentissage (en référence à la conception constructiviste de celui-ci) ; il ne s'agit pas de les réprimer, mais plutôt de créer des conditions qui permettent à chacun de les « utiliser » au mieux, sans envahir l'espace des autres.

Une piste pourrait être trouvée dans les notions de présence à soi et d'altruisme que je conçois ainsi. Selon les tenants de la psychologie positive, par exemple, pour pouvoir être présent à l'autre, il faut d'abord être présent à soi (Janssen, 2003).

Pour Ricard (2013, p. 303) « *ce qui s'oppose directement à l'altruisme, c'est l'égocentrisme* ». Je pose l'hypothèse que la formulation inverse « ce qui s'oppose directement à l'égocentrisme, c'est l'altruisme » est vraie, et considère l'altruisme comme une valeur antidote à l'égocentrisme et ses dérives, abordées plus haut. Comme Batson (cité par Ricard, 2013, p. 24), Ricard définit l'altruisme comme « *une motivation dont la finalité ultime est d'accroître le bien-être d'autrui* ». Il y distingue deux composantes essentielles : accorder de la valeur à autrui et être concerné par sa situation. Selon lui, « *Lorsque cette attitude prévaut en nous, elle se manifeste sous la forme de la bienveillance envers ceux qui pénètrent dans le champ de notre attention et elle se traduit par la disponibilité et la volonté de prendre soin d'eux.* » (*Op.cit.*, p. 27). Il considère, s'appuyant sur la recherche en neurosciences, que l'on peut s'entraîner à acquérir altruisme, compassion et bienveillance, notamment par la méditation, qui est la principale voie qu'il préconise et qui semble la plus efficace, mais également par l'entraînement¹¹ et par l'imitation.

On peut donc peut-être espérer que si l'accompagnateur développe ces valeurs d'altruisme, compassion et bienveillance et, surtout, les agit, l'animateur, au moins par imitation, les développera également et, par l'entraînement, les manifestera de plus en plus, ce qui devrait permettre aux participants de les développer à leur tour. On peut peut-être même imaginer que des participants manifestant comportements altruistes, bienveillance et compassion puissent aider les autres participants, l'animateur et l'accompagnateur à développer également ces qualités. Une sorte de cercle vertueux, donc, où chacun aiderait l'autre à se développer...

YV et FC : tout au long de ces trois articles nous avons évoqué la construction, le fonctionnement et l'évolution du séminaire SAPP. La philosophie générale de ce dernier porte sur plusieurs piliers que l'on a tenté de mettre en lumière au fil de la progression de notre échange. Nous retenons ainsi de ces piliers et à l'issue de ce « voyage/entretien » trois principes au fondement de ce séminaire : la souplesse de fonctionnement, la construction d'un collectif apprenant et créateur, et la bienveillance comme valeur centrale. Ces trois éléments

¹¹ « *Toute forme d'entraînement induit une restructuration dans le cerveau, tant sur le plan fonctionnel que sur le plan structurel* » (Ricard, 2013, p. 265).

ont à notre sens pour point commun essentiel la place du sujet et du groupe au cœur des dispositifs. Le sujet est au centre car il est porteur de propositions et de réflexions ; il est aussi la possibilité d'expression et d'enrichissement d'un regard multi réfléchi et enfin il est au centre car il se construit au cœur des dynamiques cognitives et sociales du groupe. Ces dynamiques ancrent le séminaire dans une option qui croise les postulats socioconstructivistes avec des éléments de la psychologie humaniste et non directive, de la psychologie positive et des neurosciences.

Les entretiens que nous avons réalisés avaient pour but de présenter une approche dynamique de l'APP en ce sens qu'elle se fonde sur des valeurs intangibles, articulées autour du respect de la personne, mais laisse une place importante à l'adaptation des formats de mise en œuvre. Les choix retenus et les évolutions produites sont ainsi autant d'invitations à la réflexion, à l'échange sur les fondements et les modalités de pratique de l'APP et donc font appel au témoignage d'autres façons de faire.

Références bibliographiques

- Compère, F. & Vacher, Y. (2016). Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : un dispositif particulier. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 7, pp 13–25.
<http://www.analysedepratique.org/?p=1980>.
- Compère, F. & Vacher, Y. (2016). Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : évolutions et modifications à venir. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 8, pp 3–16.
<http://www.analysedepratique.org/?p=2136>.
- Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe. Et si on regardait ça autrement ?* Montréal : Chenelière Education.
- Janssen, T. (2003). *Vivre en paix*. Paris : Robert Laffont, format Kindle.
- Janssen, T. (2011). *Le défi positif*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Perrenoud, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2, pp. 30–33.
- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*. Paris : Nil.
- Ricard, M. (2014). *Un acte bienveillant est-il égoïste lorsqu'on en retire un avantage ?* En ligne <http://www.matthieuricard.org/blog/posts/un-acte-bienveillant-est-il-egoiste-lorsqu-on-en-retire-un-avantage>. Consulté le 14 avril 2014.
- Stewart, I. & Joines, V. (1991). *Manuel d'analyse transactionnelle*. Paris : InterEditions.