Dossier

De l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants¹

Claudine Blanchard-Laville

Résumé. Dans cet article, l'auteure fait le constat que, malgré une discrétion notable de la part des médias de grande audience en France par rapport à l'intérêt de la psychanalyse aujourd'hui, celle-ci n'a pas pour autant disparu et qu'elle constitue toujours un champ de savoirs et de pratiques particulièrement actif et bien vivant. Elle fait ensuite part de sa propre pratique d'accompagnement clinique groupal des enseignants dans la perspective d'une *clinique du lien professionnel* qu'elle a contribué à développer au sein du réseau Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique) dans la discipline sciences de l'éducation et de la formation. Elle décrit la spécificité de cette approche référée à la psychanalyse et montre que celle-ci est en mesure de proposer des dispositifs en capacité d'analyser des phénomènes sous-jacents aux pratiques enseignantes que d'autres approches ne sont pas en capacité d'appréhender.

Mots-clés : psychanalyse ; analyse clinique des pratiques professionnelles ; clinique du lien professionnel ; cadre groupal ; formation des enseignants.

El valor de un enfoque clínico de orientación psicoanalítica en la formación de profesores

Resumen. En este artículo, la autora señala que, a pesar de una notable falta de atención por parte de los grandes medios de comunicación franceses al valor del psicoanálisis en la actualidad, éste no ha desaparecido y sigue constituyendo un campo de conocimiento y práctica particularmente activo y vibrante. A continuación, describe su propia práctica de acompañamiento clínico en grupo de profesores desde la perspectiva de una clínica del vínculo profesional, que ha contribuido a desarrollar en el seno de la red Cliopsy (Clínica de orientación psicoanalítica) en la disciplina de ciencias de la educación y la formación. Describe la especificidad de este enfoque de base psicoanalítica y demuestra que es capaz de proponer mecanismos de análisis de los fenómenos subyacentes a las prácticas pedagógicas que otros enfoques son incapaces de captar.

Palabras clave: psicoanálisis; análisis clínico de las prácticas profesionales; clínicas del vínculo profesional; marco grupal; formación de profesores.

¹ Ce texte prend appui sur un article publié en français en 2021 au Portugal dans la revue *Interaccoes* qui a consacré un numéro spécial au thème « Éducation et psychanalyse ».

* * Professeur émérite de sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris Nanterre. Directrice de publication de la revue de recherche *Cliopsy*, Paris, France. E-mail: claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr

The value of a psychoanalytically-oriented clinical approach to teacher training

Abstract. In this article, the author notes that, despite a notable lack of attention from the mainstream media in France to the value of psychoanalysis today, it has not disappeared and still constitutes a particularly active and vibrant field of knowledge and practice. She goes on to describe her own practice of providing group clinical support to teachers from the perspective of a clinic of the professional bond, which she has helped to develop within the Cliopsy network (*Clinique d'orientation psychanalytique*) in the discipline of education and training sciences. She describes the specific nature of this psychoanalytically-based approach and shows that it is capable of proposing mechanisms for analysing phenomena underlying teaching practices that other approaches are unable to grasp.

Keywords: psychoanalysis; clinical analysis of professional practices; clinics of the professional bond; group framework; teacher training.

O valor de uma abordagem clínica de orientação psicanalítica na formação de professores

Resumo. Neste artigo, a autora constata que, apesar de uma notável indiferença dos grandes meios de comunicação social na França em relação ao valor da psicanálise hoje, esta, contudo, não desapareceu e continua a constituir um campo de saberes e de práticas particularmente ativo e vivo. Em seguida, descreve sua própria prática de acompanhamento clínico grupal de professores na perspectiva de uma clínica do vínculo profissional, que ela contribuiu para desenvolver junto à rede Cliopsy (*Clinique d'orientation psychanalytique*) na disciplina de ciências da educação e da formação. A autora descreve a especificidade desta abordagem de referencial psicanalítico e mostra que ela é capaz de propor dispositivos de análise dos fenômenos subjacentes às práticas docentes que outras abordagens não conseguem apreender.

Palavras chave: psicanálise; análise clínica das práticas profissionais; clínicas do vínculo profissional; enquadramento grupal; formação de professores.

Introduction

Nombre de medias à vocation culturelle — émissions de télévision, de radio et diverses publications de magazines spécialisés — tendent à nous faire penser depuis quelques années que la psychanalyse en France est en crise ou même qu'elle serait *has been* ; en tout cas, nous pouvons constater qu'elle a largement disparu des écrans et des contenus proposés au grand public et qu'elle n'est presque plus convoquée comme discipline de référence cependant que la philosophie tient le devant de la scène. Je note cependant, au cours de cette dernière année, sa timide réapparition au travers d'une émission intitulée « L'inconscient » sur une radio de forte audience au milieu de l'après-midi du dimanche, proposée par un psychanalyste de renom, le docteur Juan David Nasio, ainsi qu'au travers d'une émission récente de philosophie sur la station de radio France Culture consacrée récemment pendant toute une semaine à Melanie Klein, ce qui a permis d'entendre plusieurs psychanalystes chevronnés de cette obédience à une heure de grande écoute².

Or, la psychanalyse est bien *vivante* ou tout du moins, comme nous l'annoncions lors du colloque Cliopsy de 2017 (Bossard, Chaussecourte, Lerner-Seï, 2019), elle reste d'une *insistante actualité*. Constatons que les maisons d'édition françaises spécialisées en la matière (comme Érès, In Press ou encore Ithaque pour n'en citer que quelques-unes) publient un très

² Ces émissions sont accessibles par le biais des podcasts proposés par ces deux canaux de radio française, France Inter et France Culture.

grand nombre d'ouvrages de psychanalystes témoignant des avancées contemporaines dans les divers courants et que de très nombreux colloques psychanalytiques se succèdent tout au long de l'année universitaire. Pour se convaincre de la vitalité de cette discipline que d'aucuns aimeraient bien voir disparaître, on peut, par exemple, consulter les deux ouvrages récents, dirigés respectivement par Keller et Landman en 2019 et Ducouso-Lacaze et Keller en 2021, qui déclinent ce que la psychanalyse apporte à notre société pour le premier et ce qu'elle apporte à l'université pour le deuxième. Notre propre courant « Clinique d'orientation psychanalytique » (Cliopsy), qui se développe depuis 2003 au sein de la discipline sciences de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville et Dubois, 2023), témoigne aussi de la pérennité de l'intérêt porté par les professionnels des métiers du lien à notre approche référée à la psychanalyse. En attestent de même la diffusion depuis 2009 de la revue *Cliopsy* (Revue semestrielle en ligne aujourd'hui soutenue par la plate-forme Cairn) ainsi que la réussite de notre dernier congrès Cliopsy en octobre 2022 à l'université Paris 8 qui a réuni environ 300 participants³. Pour plus de détails concernant ce courant théorico-clinique, on peut se reporter au dossier « Psychanalyse et éducation » que la revue *Le carnet PSY* lui a consacré en mars 2023 dans son numéro 259.

Caractéristiques de l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Notre approche orientée par la psychanalyse met en avant la subjectivité des professionnels et leur singularité, ce qui pourrait sembler ne pas répondre à première vue aux défis sociétaux d'ordre macroscopique les plus en vue aujourd'hui. Nous soutenons néanmoins qu'elle est en capacité de proposer des *dispositifs* (Geffard, 2019 et Gaillard, 2022, 2023) à même de lutter efficacement contre le risque de déferlement de la haine dans les institutions, en favorisant *a contrario* des liens de coopération vivants à même de lutter contre le déploiement très important des forces de déliaison (Blanchard-Laville, Guetat-Calabrese, 2022). En proximité avec certains des objectifs du courant de la psychodynamique du travail développé par Christophe Dejours (2009, 2021), notre approche remet le travail vivant au cœur de l'investissement des professionnels de tous les métiers du lien, et en particulier des enseignants, et nous estimons qu'ainsi, il est peut-être possible d'éviter à certains d'entre eux de « tomber » dans des périodes d'épuisement, en particulier depuis le contexte pandémique qui les a obligés à faire preuve d'inventivité pour pouvoir rester en contact avec leurs élèves (Dumas, 2022, Rinaudo, 2023). Il nous apparaît aussi possible de les aider à analyser et à métaboliser les affects de peur bien légitimes qui les assaillent aujourd'hui⁴.

J'ai ainsi, pour ma part, la conviction qu'il est utile de mieux identifier les acquis des théorisations psychanalytiques, en particulier dans leurs développements les plus contemporains, notamment, dans leur capacité à faire face aux incertitudes (Tamet, 2021) ; ces travaux témoignent d'avancées conséquentes concernant la clinique des interactions précoces (Missonnier Golse, 2021), nous encouragent à travailler avec « la part bébé du soi » (Ciccione et al., 2023) et à prendre en considération la question cruciale de la symbolisation telle qu'elle

³ Un ouvrage est en cours de publication qui restituera l'ensemble des exposés des tables rondes de ce congrès.

⁴ En particulier depuis les attentats meurtriers contre les professeurs Samuel Paty et Dominique Bertrand qui ont eu lieu en France.

est appréhendée par René Roussillon (Rencontre-auteur Cairn du 21 novembre 2023). Remarquons que nous sommes aussi dans un temps où les travaux de Sándor Ferenczi sont revisités par un grand nombre d’auteurs qui montrent leur modernité (Kupermann, 2022, Dossier à paraître dans le prochain numéro de la revue Cliopsy en avril 2024) et que beaucoup de publications psychanalytiques actuelles prennent appui sur ses travaux. Continuons à faire confiance, comme l’écrit Antonino Ferro (2014) : « Par confiance, j’entends se fier à la méthode, en étant convaincus qu’à la fin, même si cela doit prendre des mois voire des années, on aura fait quelque chose d’utile, y compris pour le plus terrible de tous les patients — forts de ce savoir : “L’analyse marche” » (p. 128). Si les forces émotionnelles ou les forces de la jungle comme il l’écrit parfois, ne sont pas contenues et métabolisées, elles « prennent souvent la forme de tsunamis destructeurs » qui cherchent à s’« évacuer dans le corps propre, (les maladies psychosomatiques) ou dans *le corps social* (les psychopathies, la délinquance ou la stupidité collective) » (p. 19). Quant à elle, Florence Guignard (2023), à partir de sa clinique des enfants et des adolescents actuels, ne pense pas « que la psychanalyse est devenue caduque en tant que méthode thérapeutique et d’investigation du psychisme humain » mais que, face aux mutations énormes que subit la civilisation, « le *corpus* psychanalytique ne peut demeurer en l’état ». Elle indique alors :

que les travaux des post-freudiens, notamment ceux de l’École Anglaise et de l’École Argentine, ont permis d’explorer et de soigner des régions du psychisme plus proches du fonctionnement psychotique que du fonctionnement névrotique. Au fil des ans, on a constaté que les psychanalystes avaient de plus en plus affaire à une « pathologie des limites » : limites entre soi et autrui, entre penser et agir, entre la réalité psychique et la réalité extérieure, et, depuis quelques années, entre le virtuel et le réel. Fragiles, mal organisées, ces limites se désintègrent d’autant plus facilement que les limites de la société environnante se sont elles-mêmes assouplies, fragilisées, désorganisées.

Elle en conclut qu’« Il est grand temps de ne pas regarder seulement ces patients “états limite” comme “différents” et posant des problèmes d’*indication* et de *technique*, mais bien de les considérer comme l’occasion qui nous oblige à reconsidérer nos *modèles*.

Plusieurs auteurs se sont déjà confrontés par le passé à cette question de la vitalité de la psychanalyse : dès 1975, Didier Anzieu énonçait « La psychanalyse encore », puis en 2000, Danielle Quinodoz nous indiquait : « La psychanalyse est vivante », cependant qu’en 2018, Roland Gori posait la question pour la réfuter : « La psychanalyse va-t-elle disparaître ? » et Christopher Bollas en 2019 montrait comment « Vivre au temps du désarroi ». Concernant la formation des enseignants, certains textes récents, comme ceux de Jean Chami en 2020 et de Cattarin-Muckensturm, P., Flavier, E. et Metz, C. en 2020 aussi vont dans ce sens en attestant de l’intérêt des apports de la psychanalyse à la formation des enseignants ; de même mon propre article paru en 2021 dans le dossier spécial de la revue portugaise *Interacções*, dirigé par Teresa Sa et Joël Santos dont ce texte s’inspire en grande partie et que les articles de mes autres collègues, Mireille Cifali Bega, Martine Lacour et Jeanne Moll, qui figurent dans ce même dossier. Même si, dans une Tribune récente (7 novembre 2023) du journal *Le monde*⁵, on peut lire sous la plume de Jean-François Rey, professeur honoraire de philosophie :

Les professeurs se sentent souvent isolés, insuffisamment soutenus par leurs collègues ou par

⁵ Tribune intitulée « Assassinats de Dominique Bernard et Samuel Paty : “Nos deux collègues étaient des représentants de l’humanité, et ils ne sont pas les seuls” »

leur hiérarchie. Car il n'y a pas, en dehors des syndicats, de collectifs où l'on pourrait analyser à plusieurs les doutes, les impasses, les gestes malheureux ou les rencontres manquées. Qui se souvient encore des éphémères groupes Balint [*groupes d'analyse des pratiques*], qui tentaient, dans des conditions bien plus souriantes qu'aujourd'hui, de construire des lieux et des temps d'échange entre collègues volontaires ?

Eh bien, cher collègue, non seulement nous nous souvenons de ces groupes-là mais surtout nous continuons à les faire exister tout en réfléchissant aux différentes variantes envisageables⁶. Ce qu'on peut toutefois regretter c'est qu'ils ne soient plus privilégiés par l'Éducation Nationale qui s'est entouré d'un Conseil scientifique dominé par la présence de chercheurs pour la plupart neuroscientifiques. On est effectivement très loin des années 2001, où les arrêtés promulgués par le ministre Jack Lang promouvaient l'analyse des pratiques pour tous les enseignants. Comme nous l'écrivions en 2004 (Blanchard-Laville et Nadot) :

Dans le *Référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles* de novembre 1994, il est mentionné qu'un enjeu fondamental de la formation initiale est de « s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants des *capacités à analyser* et à évaluer (leur) pratique « Missions du professionnel exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel professionnelle ». Cet enjeu est également présent dans le texte de mai 1997, intitulé. Il est en effet indiqué que : « [...] *la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier* » et qu'« à cette fin, il est nécessaire que le professionnel possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. » (c'est moi qui souligne)

Nous notions alors que c'est dans la circulaire de juillet 2001, relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation, que l'analyse de pratiques, toujours signalée comme « compétence » attendue, l'était aussi comme « processus ». Dans cette circulaire, il était en effet précisé que la compétence à analyser l'activité de la classe devait s'appuyer « notamment sur *l'analyse de pratiques* ». C'est également dans l'annexe de cette circulaire, intitulée *Cahier des charges*, que l'analyse de pratiques, « une démarche à privilégier », était définie de la manière suivante :

Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiées : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité. Ce travail d'élucidation des pratiques pédagogiques doit, dans un premier temps, prendre appui sur la polyvalence et/ou les disciplines enseignées pour développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement le nouvel enseignant, notamment la gestion de la classe et la prise en charge

⁶ Dossier Cairn-Carnet Psy : Le « groupe Balint » : un espace clinique de réflexion et de formation. <https://www.cairn.info/dossiers-2023-36-page-1.htm>

de l'hétérogénéité des élèves.

Pour éclairer le débat ouvert par ces directives ministérielles le bureau de la formation continue de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) avait organisé, les 21 et 22 janvier 2002, un séminaire intitulé « Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier ». Plusieurs témoignages issus de divers dispositifs d'analyse de pratiques mis en place en formation y avaient été apportés et avaient conduit à dégager des invariants et à identifier des différences. Aujourd'hui, force est de constater que seuls quelques bastions de résistance persistent ici ou là, mais que la connaissance de ces lieux et de ce qu'ils peuvent apporter aux enseignants reste à leur charge.

L'état des lieux en France

En effet, depuis la disparition en France des IUFM, leur remplacement d'abord par les ESPÉ, puis aujourd'hui par les INSPÉ, les dispositifs en capacité de leur procurer une possibilité d'acquérir une position réflexive y compris au sens d'une réflexivité inconsciente (Dubois et Geffard, 2016) ne sont plus légion dans ces Instituts.

Si l'on suit Patrick Geffard et Arnaud Dubois dans leur article de 2016 :

En France, le référentiel de compétences actuellement en vigueur, publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 25 juillet 2013, comprend quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, auxquelles il faut ajouter cinq compétences spécifiques aux professeurs, et huit autres pour les conseillers principaux d'éducation. Le terme réflexivité n'apparaît pas dans ce référentiel, mais la figure du praticien réflexif est le modèle qui a fortement inspiré sa rédaction.

Parmi l'ensemble des compétences du référentiel, la quatorzième compétence, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », se décline en quatre sous-items, parmi lesquels on lit : « réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. »

Comme ces auteurs le font remarquer, « nous pouvons d'ores et déjà pointer que la capacité à “réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action” suppose que la “réflexion” puisse être entièrement maîtrisée par un sujet conscient auquel rien n'échapperait, et qui serait capable, en situation professionnelle, de prises de décision régies par une même conception de la maîtrise. » Autrement dit, envisager que cette réflexion puisse être entravée par des motifs inconscients ne fait pas partie des conceptions en vigueur.

Alors même que, dans certains secteurs comme celui de la Petite Enfance, on voit actuellement réapparaître en France dans les textes officiels de nombreuses injonctions d'analyse des pratiques pour les professionnels relevant de ce domaine⁷ (même si la volonté

⁷ Article 7 - Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants. L'article qui concerne l'analyse des pratiques est le 2324-37.

https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000043990655 complété par :
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000046138935?init=true&page=1&query=article+R+2324-37+du+code+de+la+sant%C3%A9+publique&searchField=ALL&tab_selection=all

reste très limitée dans la mesure où elle ne s'accompagne pas tout à fait des conditions favorables en termes de temps pour relever ce défi), ce n'est pas le cas pour le moment dans le secteur de l'enseignement. Notre tutelle se contente d'imaginer des « cours d'empathie — presque un oxymore — comme si la disposition intérieure à l'égard d'autrui et en particulier des élèves s'enseignait par l'intermédiaire d'un « cours ». Tous mes travaux indiquent que cette sorte de positionnement malléable s'acquiert mais ne peut pas s'enseigner, il est possible de se l'approprier en participant à des groupes dans lesquels la fonction empathique (au sens fort du terme, tel que l'utiliser D Kupermann dans son ouvrage sur Ferenczi déjà cité) est soutenue par un·e animateur ou animatrice compétente, en capacité de faire bénéficier les participants de ses effets et de leur permettre d'introjeter cette fonction (Blanchard-Laville, 2017). Toutes ces fonctions qui favorisent la rencontre comme celles d'instaurer un cadre contenant et sécurisant favorable au risque de l'apprentissage ne s'enseignent pas dans des « cours ». Justement ces capacités se transmettent par ce que j'ai nommé la transmission subjective du geste partagé (Blanchard-Laville, Rencontres dialoguées 2020-2021).

Les besoins actuels des enseignants

Car en effet les enseignants sont aujourd'hui plus que jamais confrontés lors de leur acte d'enseignement à de l'autre, à du différent, dans la rencontre didactique ; du surprenant, du déstabilisant, de l'inquiétant, du débordant... C'est ce que j'entends au travers des récits de jeunes enseignants en difficulté ou d'enseignants confirmés qui font face à des moments de déstabilisation que j'ai l'opportunité d'écouter (Blanchard-Laville, 2001, 2013a ; Blanchard-Laville avec Lerner-Seï, 2017, 2023a). Face à certaines de leurs questions et difficultés en situation d'enseignement, les approches rationnelles ou neuroscientifiques, qu'elles soient pédagogiques et/ou didactiques, aussi utiles soient-elles, ne suffisent pas : la dimension de l'humain est éminemment présente dans cette rencontre spécifique qu'induit l'acte d'enseigner et il est essentiel de la reconnaître dans sa complexité pour pouvoir l'appréhender sans trop de craintes. De ce fait, les enseignants devraient pouvoir bénéficier en formation initiale et en formation continue des conditions favorables pour construire une position enseignante qui puisse « tenir » dans la durée et qui les autorise à se sentir relativement confortables pour ne pas aller en classe (ou en cours) « la boule au ventre », tout en favorisant une forme de transmission de savoir adaptée à notre époque.

Le positionnement d'un enseignant peut, à tout moment de sa carrière, s'élaborer en groupe, par un travail d'après-coup qui fait droit aux motions inconscientes sous-jacentes à ses conduites en situation, à partir d'analyses éclairées par une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2019). Pour que ce soit possible, il s'agit que les enseignants disposent d'espaces-temps protégés favorisant cette sorte de travail sur leur fonctionnement psychique professionnel et qu'ils bénéficient pour cela d'animateurs de groupe cliniciens, formés à l'écoute des processus insus des participants et pouvant dès lors les accompagner sur le chemin de la construction d'assises professionnelles relativement stables (Blanchard-Laville, 2019b, Dubois, 2017, Geffard, 2018).

Il nous faut avouer que les travaux développés dans notre réseau Cliopsy ont permis un certain nombre d'avancées en matière de production de connaissances, de compréhension de ce qui pouvait se jouer de manière sous-jacente dans le champ de l'éducation ou de la formation. Mais ces avancées ne se font pas sans susciter des oppositions parfois très vives. Oppositions

qui ne sont pas forcément très étonnantes en des temps où la pression est forte pour nous faire accepter la vision d'une humanité réifiée, d'un humain qui ne serait plus vraiment un sujet traversé de conflictualités internes mais un simple auto-entrepreneur de lui-même comme le formule Roland Gori (2018). Malgré tout le travail accumulé et l'extension importante du réseau, nous sommes obligés de constater que des résistances à cette approche subsistent, sans doute du fait de sa proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée à partir des mêmes arguments et des mêmes peurs fantasmatiques que la psychanalyse. Ces résistances sont structurales. S'ajoute aujourd'hui la montée en puissance des approches cognitives et neuroscientifiques dont nous ne récusons pas l'intérêt mais qui tendent par le biais des médias et des décideurs actuels à prendre le pas sur toute autre approche. Enfin, il ne faut pas négliger que cette démarche est coûteuse au plan personnel car elle nécessite un certain travail psychique et ainsi pose de redoutables questions de formation et de transmission⁸.

Pourtant, malgré la présence de forces hostiles parfois très violentes, le champ dans lequel s'inscrit ce travail s'élargit et même se complexifie. Tout en gardant en tête la diversité des travaux conduits et des publications réalisées, je veux insister plus fortement sur notre spécificité, celle de la *clinique du lien professionnel*. Selon cette perspective, il est postulé que le sujet professionnel est un sujet dans toute son épaisseur, un sujet psychique assujéti à son inconscient. Dans cette optique, c'est en priorité le conflit entre sa réalité psychique et la réalité extérieure qu'il rencontre sur le terrain de ses actes professionnels que cette approche privilégie et que les dispositifs d'accompagnement clinique pensés en son sein prennent en compte pour élaborer leurs pratiques ; ce qui signifie que, dans ces dispositifs, les praticiens sont engagés à mettre au travail les mouvements psychiques convoqués chez eux par le choc avec la réalité de terrain au sein des différentes situations d'enseignement dans lesquelles ils exercent.

Selon cette approche, nous considérons le sujet professionnel comme doté d'un psychisme agissant au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire comme un sujet divisé par son *inconscient* et, de ce fait, un sujet aux prises avec de fortes turbulences intérieures. Or, si la question de la prise en compte de la *subjectivité* des professionnels de l'éducation et de la formation, que ce soit sur le plan de la recherche ou sur celui de la formation, ainsi que celle de la prise en compte des *émotions* et du *corps* des professionnels en action, ont évolué favorablement au cours de la dernière décennie, pour autant, la référence à la psychanalyse continue d'être reléguée à la marge par nombre de nos collègues enseignants-chercheurs. La plupart du temps, leurs travaux font référence à une subjectivité sans inconscient dans le cadre d'une théorie psychologique ou sociologique et à une conception des émotions et du corps référée à des théories psychologiques ou anthropologiques qui n'incluent pas la question de la *réalité psychique* (Reca, 2017) et ce, quelquefois, sans annoncer clairement le point de vue théorique depuis lequel ils parlent. Cette position qui sous-tend, me semble-t-il, un grand nombre de travaux portant sur les pratiques enseignantes se réfère à une perspective épistémologique d'inspiration comportementaliste selon laquelle est pris en compte, en priorité, un sujet enseignant rationnel, en capacité de réflexivité sans entrave sur sa pratique, y compris quant à son implication corporelle. Dans ce cadre, la visée des recherches risque de devenir une visée de contrôle de la pratique, car la réflexivité des praticiens, dans ce cadre, n'est jamais soupçonnée d'être empêchée, sauf lorsque ces derniers sont appréhendés du côté de la pathologie.

Pour ma part, j'ai fait le pari de soutenir, au sein du réseau Cliopsy — comme je le développe

⁸ Pour ma part, j'ai proposé en 2012 des manières de réfléchir à cette question de la formation dans le chapitre intitulé « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université » et les questions de transmission sont au cœur des Rencontres que j'organise au cours de l'année 2020-2021 intitulées « De la transmission » ; voir site www.claudineblanchardlaville.com.

par exemple dans un chapitre de l'ouvrage *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* dirigé par Béatrice Mabilon-Bonfils et Christine Delory auquel on pourra se référer pour appréhender l'ensemble des recherches de ce courant — une *approche clinique d'orientation psychanalytique* qui, *a contrario*, prend en compte la *réalité psychique* des *sujets professionnels* au cours de leur acte et envisage ainsi la prégnance des mécanismes psychiques à l'œuvre chez eux dans les situations d'enseignement, de formation, d'encadrement et aussi de transmission de pratiques. La spécificité de nos recherches consiste dans le fait de nous occuper de la part professionnelle des sujets engagés dans ce métier. Car il y a une *spécificité* des recherches à orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation lorsqu'elles sont conduites par des chercheur/ses du champ par rapport aux travaux qui sont menés sur des thèmes analogues par des praticiens et praticiennes de la psychanalyse. Cette spécificité découle du fait que nous mettons en avant le registre professionnel des sujets que nous étudions, même lorsque ces recherches conduisent (ou sont liées dialectiquement) à des pratiques d'accompagnement sinon de soins. La centration est en quelque sorte déplacée ; le projecteur n'éclaire pas la même facette des phénomènes analysés selon qu'on est psychologue ou psychanalyste ou selon que l'on est chercheur clinicien en sciences de l'éducation. Ce qui nous préoccupe dans nos travaux, c'est une *clinique du lien professionnel*, une clinique qui s'attache à la part professionnelle de la personnalité professionnelle et non à la personnalité des professionnels.

Il me semble que cette forme de clinique du lien professionnel est plus que jamais d'actualité et nous avons montré, par l'évocation des nombreux travaux de recherche se penchant sur ces questions dans la Note de synthèse de 2005, que l'approche clinique d'orientation psychanalytique détenait un potentiel important de réponses, à la fois théoriques et pratiques, par rapport à la complexité des activités auxquelles on a affaire dans le champ de l'éducation et de la formation. Ainsi, nous développons des dispositifs spécifiques, ce dont témoigne particulièrement bien l'ouvrage dirigé par Arnaud Dubois en 2017 en ce qui concerne les enseignants, intitulé *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales*. Patrick Geffard et Arnaud Dubois dans leur article de 2016 pour la revue *Phronesis* intitulé « Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle » s'emploient aussi à soutenir cette thèse. Ils écrivent : « Nous considérons l'existence d'une "réflexivité inconsciente" » (Roussillon, 2008) sur laquelle s'étaye « une dimension processuelle qui produit ses effets transformateurs sans toujours passer par la conscience » (Coblence et Donnet, 2012, p. 646). On peut penser à l'instar de ce qu'ils avancent pour leur propre dispositif que les dispositifs cliniques « en favorisant la production d'associations libres [...] paraissent impliquer une disqualification de la conscience réflexive (ou réflexivité consciente). En effet, l'association libre demande au sujet de renoncer à "réfléchir", c'est-à-dire à produire une réflexion qu'il maîtriserait ». Ainsi les espaces groupaux de l'analyse clinique des pratiques sont typiquement des aires dans lesquelles se transitionnalisent les expériences professionnelles des praticiens qui viennent y élaborer leur pratique, c'est-à-dire, des aires où s'articulent des subjectivités professionnelles au travail dans une expérience d'intersubjectivité inédite, où le partage des affects et des émotions à la fois relie et sépare dans la rythmicité des prises de parole et de la scansion des séances (Ciccone, 2006).

On pourrait même dire que ce sont des lieux où les professionnels ont l'opportunité d'accéder à une sorte de position dépressive professionnelle si je m'autorise à ressaisir cette notion kleinienne dans le contexte professionnel. Comme si, lorsqu'ils ou elles sont livré·e·s à eux-mêmes, ils ou elles étaient poussé·e·s à occuper une sorte de position schizo-paranoïde

professionnelle, les conduisant à des excès dans l'investissement de leurs liens aux sujets avec lesquels ils travaillent et dans des idéalizations de leur fonction et/ou, en corollaire, vers des clivages souvent mutilants de leur personnalité professionnelle comme j'ai eu l'occasion de le montrer pour les enseignants. Un travail d'élaboration de leur pratique peut les aider à tolérer de soutenir une sorte de position professionnelle dépressive, ou plutôt à vivre l'oscillation SP↔D selon la terminologie de Bion et ainsi à maintenir vivant un processus de *croissance psychique professionnelle*. Dans ces lieux, l'expérience du partage d'affects avec ses ajustements et ses accordages à propos de scénarios professionnels travaillés s'effectue au rythme des séances qui se répètent et au rythme des moments d'engagement dans l'analyse et de retrait pour chacun(e), respectant l'importance de la rythmicité qui permet aux participant(e)s de faire l'épreuve de la sécurité de l'espace de travail en restaurant leur sécurité de base interne. Ainsi ce travail n'est basé ni sur le seul renforcement positif ni sur le refoulement ou le déni des difficultés.

Convictions persistantes

La visée reste toujours la *croissance psychique professionnelle* ; je suis plus que jamais convaincue qu'un soutien est aujourd'hui tout à fait nécessaire pour accompagner une dynamique de croissance face aux difficultés du métier qui augmentent de manière exponentielle et que l'approche clinique à orientation psychanalytique constitue un recours⁹ particulièrement pertinent pour soutenir les vicissitudes de l'exercice de ces métiers dans le contexte contemporain où la vulnérabilité des contours de l'identité professionnelle est accrue et les liens sont fortement fragilisés. En tout cas, pour ma part, face aux difficultés du contexte social actuel, (Barbieri et Gaillard, 2020) plus le temps passe et plus mon expérience de ce type de travail avec des professionnels se développe, plus j'ai acquis la conviction que les enseignants ont avantage à se tourner vers des *dispositifs d'élaboration de leurs pratiques* plutôt que d'imaginer pouvoir s'en sortir par un renforcement de leurs seules stratégies de défenses habituelles. Selon moi, le *cadre groupal* d'orientation psychanalytique offert par ce que j'appelle les *groupes d'accompagnement clinique de la pratique professionnelle* présente des avantages. Ils offrent au moins un double bénéfice : d'une part, aider les enseignants à rendre plus malléable leur conduite en situation professionnelle en assouplissant la part de leur appareil psychique actualisée à ce moment-là ; d'autre part, au-delà de ce travail psychique proprement dit sur leur pratique professionnelle, leur faire éprouver les bénéfices de l'espace créé par un tel cadre : un espace où il est possible de penser en sécurité au plan narcissique pour travailler collectivement dans un esprit de coopération, c'est-à-dire dans un respect total des différences de points de vue ; un espace où se développe une écoute réelle de l'autre qui fasse vivre à chacun-e le plaisir de partager ensemble le fait de penser sa pratique.

Pour éclairer « les pratiques enseignantes », j'ai construit une théorisation des phénomènes en référence à une approche clinique d'orientation psychanalytique. Dans cette perspective, on rencontre surtout dans mes publications la dialectique plaisirs/souffrances : c'est ainsi que j'ai intitulé mon ouvrage princeps *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, dans lequel j'ai montré que dans une perspective psychodynamique, la souffrance est l'une des composantes principales du rapport au travail et que le plaisir est sans cesse à re-conquérir sur cette

⁹ De nombreux exemples des possibilités apportées par cette approche pour des enseignants sont développés dans mon ouvrage publié en 2013 *Au risque d'enseigner*.

souffrance, qu'il n'est jamais définitivement acquis, en m'inspirant en cela des travaux de Christophe Dejours. Car, si l'on accepte de prendre comme angle de vision un éclairage psychanalytique, la souffrance psychique du sujet humain apparaît comme une donnée fondamentale de la vie et l'évoquer ne revêt pas forcément une connotation négative. Or, être enseignant ne nous dispense pas d'être humain, c'est-à-dire d'être un sujet divisé par notre inconscient, inconscient que nous ne pouvons laisser à la porte de nos salles d'enseignement, ni d'avoir un appareil psychique qui effectue en permanence, et sans que nous n'y prenions garde, un certain travail pour nous maintenir en équilibre ; sauf que, parfois, ce travail spontané, qui se trame à notre insu, ne nous protège pas suffisamment face aux circonstances difficiles qui surviennent.

Mon ouvrage paru en 2013 et qui prend la suite de celui de 2001, s'intitule, lui, *Au risque d'enseigner*. Il n'y a pas le choix pour un enseignant : le moment venu, ils ont à prendre le risque d'enseigner quand ils entrent en fonction. Aucune formation ne peut leur éviter cette confrontation à la réalité du moment de l'acte, au fait de se trouver face à un groupe inconnu et face aux imprévus de la situation. Comment former à accueillir l'imprévu ? En tout cas, il est impossible de garantir à l'avance par la formation que les enseignants ne soient pas surpris à leur arrivée sur le terrain. En revanche, dans l'après-coup de cet exercice, il est toujours possible d'élaborer autour de la manière dont on s'est débrouillé avec cet imprévu. Les temps d'analyse clinique des pratiques permettent ce travail.

Face à ces constats, j'ai été conduite à proposer un accompagnement clinique groupal pour permettre aux enseignants d'élaborer leur pratique, dans l'après-coup de leurs séances d'enseignement, au sein d'une atmosphère empreinte de respect et dans un esprit de coopération. Le but étant de les aider à trouver de nouvelles ressources pour assurer une présence vivante qui *tienne* dans la rencontre didactique. Dans ces groupes, il s'agit de faire vivre aux enseignants qui y participent une expérience subjective inédite et régénérante, pour qu'ils puissent articuler leur propre subjectivité professionnelle avec d'autres subjectivités professionnelles, en partageant affects et émotions dans un climat de sécurité narcissique. Ce travail psychique revitalisant s'effectue au rythme des séances et dans le respect de la singularité de chacun, dans une ambiance où il est possible de partager les imprévus rencontrés dans les situations apportées par chacun d'entre eux ; sans occulter les émotions qui émergent au détour des récits mais au contraire pour les transformer et se sentir émotionnellement plus dégagés, comme on peut le découvrir au fil des histoires présentées dans mon ouvrage *Au risque d'enseigner*. Dans notre position professionnelle, notre histoire, notre formation, tout ce qui nous a constitué est présent. Je propose de le reconnaître pour éviter que le retour ou même l'irruption des dimensions personnelles ne viennent parasiter la pratique professionnelle mais aussi, de surcroît, pour régénérer cette pratique, la revitaliser, en travaillant sur soi dans son fonctionnement professionnel.

C'est une démarche inverse de celle qui consiste à tenter d'appliquer les conseils qu'on nous donne. Dans un travail d'analyse clinique des pratiques, on essaie de comprendre dans l'après-coup ce qui s'est passé. On explore dans une démarche réflexive un moment qui est rapporté au sein du groupe par un participant. L'intention n'est pas de dire à l'enseignant ce qu'il devrait faire ou aurait dû faire, en aucun cas, mais que, éclairé par les élaborations groupales, il modifie son rapport à la situation analysée. Mon rôle en tant qu'animatrice est de contribuer à ce que le travail développe la croissance psychique professionnelle de tous les membres du groupe. Car les conseils peuvent ne pas suffire à aider un enseignant car même s'il veut s'en saisir, il se peut qu'il ne le puisse pas en situation. Il existe quelque chose de plus fort qui le pousse sans qu'il le

sache vers certains modes de fonctionnement pour, par exemple, faire baisser son angoisse ou chercher des bénéfiques narcissiques. Dans la perspective que je propose, « on n'est pas maître dans sa maison », pour reprendre une formule de Freud.

La présence du groupe est centrale à plusieurs niveaux ; d'abord par le fait qu'un groupe est très créatif au moment de produire des hypothèses d'analyse. Les échos au récit d'une situation, lorsqu'ils sont réfractés par plusieurs psychismes, sont d'une richesse inouïe. Bien sûr, pour laisser se déployer cette créativité, les conditions favorables à l'installation d'un espace contenant et sécurisé doivent avoir été installées. D'autre part, en ce qui me concerne, je ne travaille pas principalement avec le transfert sur l'animatrice que je suis, le transfert est défléchi dans le groupe, même si c'est à moi qu'il revient d'instaurer le cadre de travail ; je ne suis pas la seule source d'apports d'hypothèses et le groupe fait alliance avec moi pour exercer la fonction de contenance. J'imprime au départ un certain climat d'acceptation mutuelle et de tolérance pour les différences entre les fonctionnements et je suis garante du respect des objectifs du travail mais c'est ensemble que nous contenons les émotions qui surgissent, que nous sommes intelligents et que nous sommes empathiques vis-à-vis des élaborations de chacun·e. C'est ce partage qui est important.

Une dernière remarque, il ne s'agit pas dans cette approche, de travailler sur la pathologie des enseignants mais de comprendre leur souffrance professionnelle liée aux difficultés structurales inhérentes au fait d'accepter et d'assurer une place d'enseignant. Alors que l'air du temps pousserait plutôt à regarder du côté de facteurs externes créateurs de ces difficultés, j'essaie de montrer qu'il est nécessaire de se pencher sur la complexité à soutenir cette place de l'intérieur. Je crois qu'on méconnaît que la relation didactique est aussi une relation intersubjective complexe. L'enseignant doit entrer en lien avec les élèves pour qu'ils se mettent en rapport avec le savoir qu'il essaie de transmettre. Ces deux dimensions sont intriquées et c'est ce qui est constitutif de la difficulté.

En effet, nous savons que le *Je professionnel* des enseignants se construit progressivement et ce, sur un temps assez long (Dubois et Blanchard-Laville, 2019). En m'appuyant sur les propositions imaginées par W.R. Bion (Neri, Corrales et Fadda, 2006) pour conceptualiser les différentes modalités de liens psychiques, il me semble très utile qu'au plan professionnel, la commensalité des liens entre sujets professionnels soit préservée c'est-à-dire élaborée. Or, dans les temps actuels où les forces de déliaison sont prégnantes dans la société et où justement les attaques aux fonctions de liaison sont très nombreuses, nous avons pu constater, par le biais de nos recherches et à partir des groupes d'accompagnement de nombreux professionnels des métiers du lien que ceux-ci deviennent de plus en plus difficiles à exercer. C'est ainsi que j'ai le sentiment de contribuer, pour ma part, à développer au travers de la mise en œuvre du dispositif d'analyse clinique des pratiques que j'ai conçu une pratique du *soin psychique*, en proposant des espaces groupaux où puissent être conduites des *élaborations psychiques* à propos des situations professionnelles racontées par les participants autour d'événements ou de situations concrètes dont ils éprouvent qu'ils les ont mis en difficulté ou en souffrance.

Depuis la création par Michaël Balint des groupes qui portent son nom et qui, à l'origine, visaient à soutenir l'exercice médical par une certaine forme d'accueil et de soin apporté à la relation médecin-patient, diverses formes d'accompagnement que l'on peut qualifier de clinique se sont développés. D'autres types de groupes comme les groupes de soutien au soutien de Jacques Lévine ou les groupes d'écriture monographique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, Lerner-Seï, Blanchard-Laville, 2017). En ce qui concerne ma manière d'animer ces groupes, je rappelle succinctement les enjeux de ce type de travail groupal : à l'occasion des

situations professionnelles apportées dans le groupe sous forme de récits, chacun-e des praticiens qui s'engage dans ce travail a l'opportunité de saisir en quoi ces situations qui font question dans sa pratique sont à même de lui permettre d'identifier ses formes singulières de réponses (ce que Balint appelait ses patterns de comportements automatiques) dans son lien à lui-même et aux autres, des sortes d'organisations psychiques sous-jacentes à ses conduites professionnelles qui lui sont en quelque sorte dictées par son histoire. Le travail ainsi conduit leur permet de dégager (momentanément ou à plus long terme selon la durée de ce travail) leur fonctionnement professionnel des scénarios les plus prégnants, ces scénarios que nous sommes tous enclins à répéter, que ce soit dans notre vie personnelle ou dans notre vie professionnelle, ces scénarios qui s'instituent pour chacun de nous comme des sortes de *noyaux attracteurs inconscients de nos conduites professionnelles*.

Ainsi, il s'agit de faire en sorte que dans ces espaces, chacun fasse le travail psychique qui lui incombe au lieu de l'expulser pour le mettre à la charge des autres (comme le propose Paul-Claude Racamier, ce qui, me semble-t-il, est éthiquement à notre charge quand on est en place d'enseignant. Dans ces espaces, ce qui est important c'est que le *soi professionnel soit reconnu et rencontré*, au sens où le self d'un bébé est reconnu et créé-rencontré par sa mère pour se construire dans l'espace intermédiaire qu'elle construit pour lui, et qu'il puisse être *transformé* dans un climat subjectif qui tempère les attaques à la fonction de liaison, si je suis l'inspiration forte qui est la mienne à partir du travail de Wilfred R. Bion. C'est le « cadre » dans lequel j'installe ce travail qui permet ce processus. Mais comme l'écrivait J.-B. Pontalis, le cadre est une condition nécessaire mais non suffisante : le cadre permet par exemple l'analyse, il ne la produit pas. Dans mon expérience singulière, je suis en particulier attentive à moduler ce travail en fonction du contexte dans lequel j'accueille ces enseignants. Il s'agit ainsi de développer les processus de subjectivation professionnelle, pour que le désir des professionnels puisse être relancé faisant pièce au risque d'usure et aux craintes bien légitimes, pour que les émotions qui surgissent en situation professionnelle puissent être métabolisées, les relations aux élèves ou formés tiercées ; de permettre aussi aux enseignants de sortir du sentiment de solitude, sans tomber dans la confusion des places pour que chacun puisse développer sa capacité à penser, au-delà des risques de sidération, par une remise en route des appareils à penser dans un contexte sécurisé qui favorise une forme de transmission subjective du geste professionnel. Des descriptions précises du déroulé des séances accompagnées d'illustrations figurent dans nombre de mes publications antérieures dont certaines ont été publiées en portugais ou en espagnol comme (Blanchard-Laville, 2009a et 2009b, 2013b et Lerner-Seï et Blanchard-Laville, 2023b).

Références

- Anzieu, D. (1975). La psychanalyse encore. *Revue Française de Psychanalyse*, 39, 1-2, 135-146.
- Barbieri, G. et Gaillard, G (2020). Évaporations contemporaines. La responsabilité collective à l'épreuve de la pandémie ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 75, 161-173.
- Blanchard-Laville, C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance, (2013 pour la version numérisée), Puf. (2005) Traduction en portugais : Os profesores, entre o prazer et o sofrimento, Sao Paulo, Edições Loyolas. (2009) Traduction en espagnol pour une

- publication au Mexique (UAM et université de Vera-Cruz), Los docentes entre placer y sufrimiento par José Luis Atienza, Universidad Veracruzana et Unidad Xochimilco.
- Blanchard-Laville, C. (2007) Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, revue *Estilos da Clínica*, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brésil, 2007. Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. *Estilos clin.*, vol.12, 22, 208-223. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v12i22p208-223>
- Blanchard-Laville, C. (2009 a) Acompanhamento clínico grupal in *Actes du VII Colóquio Internacional do Lepsi / I Congresso Ruepsy - Formação de profissionais e a criança-sujeito* (novembre 2008).
- Blanchard-Laville, C. (2009 b) Souffrance des enseignants dans le contexte des mutations contemporaines et accompagnement clinique grupal, in *Fractal: Revista de Psicologia* (Universidade Federal Fluminense, Brésil), Vol. 21 n°3, 453-462.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71. (www.revuecliopsy.fr).
- Blanchard-Laville, C. (2012). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans Mireille Cifali et Thomas Périlleux (dir.). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (pp. 85-100). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013a) *Au risque d'enseigner*. Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revue IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*. 34. Buenos Aires. 7-28. (<http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista/revista-del-iice-nº-34>)
- Blanchard-Laville, C. (2017). Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire. *Revue Canal Psy*, 119, 22-24.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Pour une clinique groupale du travail enseignant. Dans Louis-Marie Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (pp. 213-240). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2019a). Le pari de la clinique psychanalytique dans le champ des sciences de l'éducation. Dans Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils. *À quoi servent les sciences de l'éducation?* (pp. 95-105). ESF.
- Blanchard-Laville, C. (2019b). Au « vif » du sujet professionnel. *Revue Les Sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées*, vol. 52, 1, 61-77.
- Blanchard-Laville, C. (2020-2021). *Rencontres dialoguées. De la transmission*. www.claudineblanchardlaville.com
- Blanchard-Laville, C. (2021). Nouveau plaidoyer pour l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants. *Revue INTERACÇÕES*, Vol. 17, 59, Número Especial - O Interesse da Psicanálise para a Educação. 78-96.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A. (2023). Entretien par Marc Guignard. *CLIOPSY. Un courant de recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation*. *Le Carnet PSY*, 259, 47-51.
- Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.

- Blanchard-Laville, C., Guetat-Calabrese, N. (2022). L'analyse des pratiques professionnelles au service de la fonction de liaison : faire face aux «attaques aux liens » dans les Institutions. Conférence filmée, ARIFTS, Nantes.
- Blanchard-Laville, C., Lerner-Seï, S. (2023 a). Un dispositif d'élaboration de la pratique enseignante dans une formation d'enseignants musiciens. *Le carnet PSY*, 259, 33-36.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2004). Analyse des pratiques et professionnalité, Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P, Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bollas, C. (2019). Sens et mélancolie. Vivre au temps du désarroi. Les éditions Ithaque.
- Bossard, L.-M, Lerner-Seï, S. et Chaussecourte, P. (dir.). (2019). Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité. L'Harmattan.
- Cattarin-Muckensturm, P., Flavier, É, Metz, C. (2020). L'activité d'enseignement aux prismes de la psychanalyse et de la clinique de l'activité, *Revue IN Analysis*, 60, 117-126.
- Chami, J. (2020). La formation des enseignants à la lumière de la psychanalyse. *Rev. FAEEBA, Salvador*, 60, 117-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194>.
- Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation, *Revue Le Carnet PSY*, 109, 29-34
- Ciccone, A. et al. (2023). La part bébé du soi. Approche clinique. Dunod.
- Coblence, F. & Donnet, J.-L. (2012). La psychanalyse et la réflexivité. *Revue française de psychanalyse*, 76, 645-648.
- Dejours, C. (2009). Travail vivant. 1-Travail et sexualité. 2-Travail et émancipation. Payot.
- Dejours, C. (2021). Ce qu'il y a de meilleur en nous. Travailler et honorer la vie. Payot.
- Dubois, A., Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017) Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe balint ». *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*. 68, 115-130.
- Dubois, A. (dir.), (2017). Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales (pp. 75-94). L'Harmattan.
- Dubois, A. et Blanchard-Laville, C. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.
- Ducouso-Lacaze, A., Keller, P.-H. (dir;) (2021). Ce que les psychanalystes apportent à l'université. Érès.
- Dumas, C. (2022). L'enseignement en distanciel, un autre métier ? Remaniements identitaires en temps de crise sanitaire. Communication au Congrès Cliopsy 2022. Université Paris 8.
- Ferro, A. (2007, 2014 pour la traduction). Vivre les émotions. Ithaque.
- Gaillard, G. (2022). Les dispositifs institutionnels et leurs arrière-fonds. Dans Johann Jung et Vincent Di Rocco, (dir.) Pratiques cliniques et dispositifs « aux limites ». *Approche Contemporaine*, (p. 85-96). Dunod.
- Gaillard, G. (2023). Le lien soignant, une construction collective, *Empan*, 131, 25-33.

- Geffard, P. (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 63-77.
- Geffard, P., Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle, *Phronesis*, 3-4, 42-54.
- Guignard, F. (2023). Sexualité infantile et période de latence dans le monde d'aujourd'hui. Conférence SPP, https://www.spp.asso.fr/?auteur_du_texte=florence-guignard.
- Missonnier, S., Golse, B. (2021). *Le fœtus/bébé au regard de la psychanalyse. Vers une métapsychologie périnatale*. Puf.
- Gori, R. (2018). Postface à l'ouvrage d'Elsa Godart, *La psychanalyse va-t-elle disparaître ?*. Albin Michel.
- Keller, P.-H. et Landman, P. (dir.) (2019). *Ce que les analystes apportent à la société*. Érès.
- Kupermann, D. (2022). Pourquoi Ferenczi ? Le style empathique dans la clinique psychanalytique. Éditions Ithaque.
- Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. Dans Arnaud Dubois (dir.), *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (pp. 75-94). L'Harmattan.
- Lerner-Seï S. et Blanchard-Laville, C. (2023 b). Sensibiliser des musiciens professionnels à l'analyse de leur pratique enseignante dans un établissement supérieur d'enseignement artistique spécialisé. *Revista Argentina de Educacion Superior-RAES*.
- Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006) *Lire Bion*. Érès.
- Quinodoz, D. (2000). La psychanalyse est vivante. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1489-1495.
- Reca, M. (dir.) (2017). *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris : Campagne première.
- Rinaudo, J.-L. (2023). Enseigner : quoi qu'il en coûte ? Liens psychiques et continuité pédagogique à distance. Érès.
- Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (2023). Rencontre-auteur, Cairn, 21 novembre 2023.
- Tamet, J.-Y. (2021) (dir.) *Incertitudes en psychanalyse*. Éditions Fario.

Reçu en novembre 2023 – Accepté en mars 2024.