

## NOUVEAU PLAIDOYER POUR L'INTÉRÊT D'UNE APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Claudine Blanchard-Laville**

Centre de Recherche Éducation et Formation  
Université Paris Nanterre  
claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr

### Résumé

L'auteure fait part ici de sa pratique d'accompagnement clinique groupal des enseignants dans la perspective d'une "clinique du lien professionnel" qu'elle a développée au sein du réseau Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique). Elle décrit la spécificité de son approche pour montrer que celle-ci est en mesure d'analyser des phénomènes sous-jacents aux pratiques enseignantes que d'autres approches ne sont pas en capacité d'appréhender, notamment en ce qui concerne les liens psychiques noués en situation d'enseignement.

**Mots-clés :** Analyse clinique des pratiques professionnelles ; Clinique du lien professionnel ; Élaboration psychique ; Cadre groupal ; Pratique enseignante.

### Resumo

A autora dá-nos conta da sua prática de acompanhamento clínico groupal de professores na perspectiva de uma "clínica do vínculo profissional" que vem desenvolvendo no âmbito da rede Cliopsy (Clínica de Orientação psicanalítica). Descreve a especificidade da sua abordagem para demonstrar que esta se mostra capaz de analisar os fenómenos subjacentes às práticas de ensino que outras abordagens não se revelam capazes de apreender, em particular no que respeita aos vínculos psíquicos que se tecem em situações de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Análise clínica das práticas profissionais; Clínica do vínculo profissional; Elaboração psíquica; Quadro groupal; Prática de ensino.



## Abstract

The author shares her practice of group clinical accompaniment of teachers from the perspective of a "clinic of the professional bond" that she has developed within the Cliopsy network (Psychoanalytically oriented clinic). She describes the specificity of her approach to show that it is able to analyze phenomena underlying teaching practices that other approaches are not able to apprehend, particularly with regard to the psychic links forged in a teaching situation.

**Keywords:** Clinical analysis of professional practices; Professional bond clinic; Psychic.

## Introduction

Contrairement à ce que certains voudraient nous faire penser, la psychanalyse est toujours bien vivante (Keller et Landman (dir.), 2019) et il est temps de mieux identifier ses acquis et surtout de valoriser ce qu'elle est en capacité d'apporter spécifiquement dans certains domaines précis (Anzieu, 1975 ; Bollas, 2019 ; Gori, 2018 ; Quinodoz, 2000) ainsi que de préciser les éclairages qu'elle peut apporter quant à la crise civilisationnelle actuelle (Le Coq Héron, 2020).

Ainsi pour ma part, je constate que 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·es en difficulté ou d'enseignants confirmés qui font face à des moments de déstabilisation que j'ai l'opportunité d'écouter (Blanchard-Laville, 2001, 2013 ; Lerner et Blanchard-Laville, 2017). Face à certaines de leurs difficultés de fonctionnement en situation d'enseignement, les approches rationnelles ou neuroscientifiques, qu'elles soient pédagogique et/ou didactique, 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, j'ai la conviction qu'il est important que les enseignants puissent construire une position enseignante qui « tienne » 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. Ce positionnement peut s'élaborer en groupe, par un travail d'après-coup qui fait droit aux motions inconscientes sous-jacentes aux conduites en situation, à partir d'analyses éclairées par une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2019a). Pour ce faire, 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).

Je suis actuellement enseignant-chercheur « émérite », ce qui signifie que l'exercice de mon métier de professeure des universités à temps plein a pris fin mais que je bénéficie, par ce titre de « professeur émérite », de la reconnaissance de mes collègues et de mon équipe de recherche d'appartenance (l'équipe *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission* du CREF à l'université Paris Nanterre), ce qui m'autorise à poursuivre un certain nombre de mes activités liées à la recherche et à la diffusion des résultats de cette recherche. Par ailleurs je poursuis une activité d'animation de groupes hors institution. Mon lien aux pratiques des enseignants quel que soit leur niveau d'enseignement est réel, mais mon contact avec celles-ci n'est pas *direct* ; il est en quelque sorte médié par les récits que les enseignants apportent dans les groupes que j'anime et par les recherches que j'ai effectuées tout au long de mon parcours. Ma très longue expérience d'animation de ces groupes me fait bénéficier de l'écoute d'un grand nombre d'enseignants en lien avec des moments délicats de leur pratique.

Si j'insiste sur ces éléments, c'est pour indiquer que mon appréhension de la réalité des pratiques professionnelles que j'analyse est structurée par le cadre théorique que j'ai choisi pour les analyser ; quand on est chercheur, on est assez vite sensibilisé au fait que le réel est multidimensionnel et que comme chercheur, nous ne pouvons pas l'appréhender dans son exhaustivité et prendre en compte pour l'analyser toutes les dimensions à la fois. Le plus souvent, nous considérons une seule dimension, quelquefois nous prenons deux dimensions, en compte, comme par exemple, peut le faire un sociopsychanalyste qui a construit un cadre théorique à deux faces, intégrant la dimension sociologique et la dimension psychique étudiée par la psychanalyse. Pour ma part, dans le cadre de l'approche que je privilégie, je me contente de considérer les phénomènes que j'étudie sur le seul registre du psychisme.



C'est bien évidemment une approche partielle, mais pour ma part, j'estime qu'on ne peut faire un travail approfondi de chercheur que si on est en capacité de se limiter à l'approche qu'on a choisie en toute connaissance de cause.

Une fois explicité le lieu à partir duquel j'énonce les constats et hypothèses qui suivent, il s'agira de tenter d'apporter ce que, en toute modestie mais, de ma place, je peux avancer quant à l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants, de ce que j'en ai compris à travers l'approche choisie, l'approche clinique d'orientation psychanalytique et de ce qu'il est possible de faire élaborer aux enseignants qui acceptent de faire ce type de travail.

### **Ce que J'entends par Approche Clinique D'orientation Psychanalytique**

Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique, je l'ai tenté à l'université depuis à partir des années 2000 au sein de la discipline sciences de l'éducation, en fédérant des enseignants-chercheurs et des praticiens au sein d'un réseau, structuré aujourd'hui par une revue de recherche, la revue électronique *Cliopsy*<sup>1</sup>, ainsi que par des colloques et des congrès internationaux dont le dernier vient de se tenir à l'université Paris Descartes en mai 2017<sup>2</sup> et dont le prochain aura lieu les 4 et 5 février 2022 à l'université Paris 8.

C'est dans le terreau d'une petite équipe de recherche constituée autour de notre collègue aujourd'hui disparu Jacky Beillerot<sup>3</sup>, dans la suite du travail effectué dans le département de sciences de l'éducation à Nanterre par nos prédécesseurs Gilles Ferry, Jean-Claude Filloux et Jacques Natanson, que s'est forgée ma conception de la clinique d'orientation psychanalytique<sup>4</sup>. Une conception dont je rends compte dans un

---

<sup>1</sup> La revue est en accès libre à l'adresse suivante : [www.revuecliopsy.fr](http://www.revuecliopsy.fr) jusqu'au numéro 19. Elle est dorénavant diffusée par le portail Cairn.

<sup>2</sup> Il est possible de consulter le programme de ce congrès sur le site [cliopsy.com](http://cliopsy.com) ainsi que les enregistrements-vidéos des tables rondes qui le constituaient ainsi que l'ouvrage qui en est issu publié en 2019, sous la direction de Louis-Marie Bossard, Sophie lerner-Seï et Philippe Chaussecourte.

<sup>3</sup> L'un des ouvrages significatifs du travail de cette équipe de recherche s'intitule *Pour une clinique du rapport au savoir*.

<sup>4</sup> On peut consulter le chapitre Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes que j'ai proposé dans l'ouvrage dirigé par S. Maury et M. Caillot, chez Fabert, pour lire un récit d'une partie de cette histoire.

article publié en 2007 sous l'intitulé « Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». Mes convictions n'ont cessé de s'affermir depuis l'année 2003, date de la première rencontre à l'université Paris Nanterre de toutes les personnes qui ont constitué plus tard la base du *réseau Cliopsy*.

J'aimerais souligner tout d'abord que cette approche n'est pas qu'une simple méthodologie de recherche ; il s'agit d'une démarche de connaissance à part entière dans la perspective instaurée par le travail de Claude Revault d'Allonnes, celui qu'elle a nous a transmis par le livre qu'elle a dirigé en 1989 chez Dunod intitulé *La démarche clinique en Sciences Humaines*. En effet, le terme *clinique* mérite qu'on s'arrête un peu sur sa signification. Il nous faut remarquer que la seule référence au qualificatif de *clinique* ne suffit pas à définir le type d'approche dont il sera question. En revanche, lorsque nous spécifions qu'il s'agit d'une « clinique d'orientation psychanalytique », c'est bien pour indiquer que le sujet que nous considérons, que ce soit dans notre démarche de recherche ou dans notre démarche d'accompagnement, est un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire au sens de la psychanalyse. Ainsi, notre courant de travail prend en compte en priorité l'hypothèse de l'inconscient au sens freudien, pour s'occuper des sujets professionnels auprès desquels nous menons des recherches ou que nous accompagnons dans les dispositifs conçus à leur intention ; il faut remarquer que c'est un courant de travaux qui se situe dans une filiation au courant *Psychanalyse et éducation* dont l'origine remonte à l'époque de Freud.

Dans cette perspective que je partage avec plusieurs chercheurs du réseau *Cliopsy*, le sujet auquel nous nous intéressons dans nos recherches et dans nos accompagnements formatifs, c'est ainsi celui qui est agi par son *inconscient*, celui qui a un *appareil psychique* que S. Freud a décrit en termes *d'instances en conflit*, un sujet avec ses pulsions et ses fantasmes, aux prises avec une réalité psychique<sup>5</sup> régie par des mécanismes propres, ceux qu'étudie la psychanalyse.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Que, par exemple, si nous analysons un moment pendant lequel un·e enseignant·e s'est senti en difficulté avec un·e élève lors d'une séquence d'enseignement, nous allons prendre connaissance du contexte de ce

---

<sup>5</sup> Pour approcher cette notion complexe que constitue la réalité psychique, on peut consulter l'ouvrage dirigé par Martin Reça en 2017 intitulé *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*.



moment et explorer les facteurs qui risquent d'avoir influencé la conduite de l'enseignant au cours de cet épisode au niveau conscient (ses objectifs, ses intentions, les éléments factuels sur le temps, le lieu de la rencontre didactique etc. ) mais notre visée avec cette approche particulière de la clinique d'orientation psychanalytique sera surtout de chercher à faire appréhender à l'enseignant·e qui raconte cet événement de sa pratique ce qu'il ou elle a éprouvé, en terme de turbulences émotionnelles ressenties, en quoi il ou elle a été singulièrement affecté·e par ce moment, qu'est-ce qui vient résonner subjectivement pour lui ou elle de ce que nous percevons de la singularité de cet élève ; une subjectivité dont nous savons qu'elle est construite par toute son histoire, sa formation et sa personnalité. C'est ainsi que nous privilégierons certaines pistes d'analyse concernant l'implication de la part professionnelle de son appareil psychique et sans doute, à propos de la même situation, un autre chercheur-animateur proposerait d'autres pistes de travail à partir de son propre cadre théorique de référence (Blanchard-Laville et Nadot, 2004).

Un point sur lequel nous devons insister ici c'est sur le fait que cette forme de connaissance qu'apporte la démarche clinique d'orientation psychanalytique est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective pathologisante, même si la confusion demeure dans nombre d'esprits induisant malheureusement encore trop de malentendus. La démarche clinique est centrée sur un ou des sujets en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre leur fonctionnement psychique dans leur singularité irréductible et non pas parce qu'ils présenteraient des modalités pathologiques de fonctionnement.

Le sujet au sens de Freud, c'est un sujet clivé, mû pour une grande part par des dynamiques psychiques dont il n'a pas lui-même conscience, doté d'un inconscient dont les contenus propres ne lui sont pas accessibles directement, et dont on ne perçoit que les productions et les effets. Quelles sont les conséquences d'une telle conception du sujet dans le contexte d'une démarche de recherche ou d'accompagnement ? Nos convictions actuelles à ce niveau s'appuient à la fois sur les résultats des recherches que nous avons menées et qui ont été publiées pour la plupart sous forme de rapports de recherche, d'articles et de livres, ainsi que sur les expériences cliniques que nous avons accumulées collectivement dans la pratique d'accompagnement de nombre de professionnels des métiers du lien, tels que des enseignants, des formateurs d'enseignants, des travailleurs sociaux et des cadres de santé souvent formateurs eux-mêmes dans leur domaine. En effet, l'approche clinique présente un double versant comme je l'ai évoqué : une dimension de méthode de



recherche mais aussi une dimension formative qui permet un apport décisif dans l'accompagnement des professionnels de la relation en termes notamment d'analyse de leur pratique.

Ce que je viens de formuler soulève de nombreuses questions. On pourrait par exemple interroger le type de lien à la psychanalyse que les chercheurs de ce champ établissent ou leur légitimité à établir ces liens ; on pourrait aussi aborder la question de la pertinence des lectures interprétatives orientées par la psychanalyse ou celle des modes de validation des résultats ainsi produits. Ou encore partager nos réflexions concernant les questions éthiques. Sur le plan de la recherche, nous avons travaillé au fil du temps pour formuler des réponses à toutes ces questions. On peut lire à ce propos la note de synthèse que nous avons publié en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* ou dans mon article de 2007 déjà cité.

Si j'évoque l'une des questions essentielles dans cette approche, celle de la relation du chercheur aux sujets étudiés, lorsqu'il s'agit de s'attacher à la découverte de certaines organisations psychiques à l'œuvre chez ces sujets professionnels dont on tente de comprendre les actes et les décisions en situation professionnelle, je dirai que nous avons été conduits à prendre en compte la *subjectivité du chercheur* jusqu'à aboutir à ce que sa dynamique psychique propre en interaction avec le processus et le dispositif de recherche devienne partie intégrante du processus. Ce point continue d'être l'objet de discussions au sein des chercheurs du réseau, surtout lorsque leurs références psychanalytiques sont lacaniennes. Comment mettre en œuvre effectivement cet outil que constitue pour certains d'entre nous ce que nous nommons, à l'instar de Georges Devereux, *le contre-transfert du chercheur* pour la production des résultats ? Faut-il, et peut-on, rendre compte dans l'écriture, au moment de la restitution des résultats de recherche, des élaborations psychiques dites contre-transférentielles qui ont été nécessaires au chercheur au cours du processus de recherche et qui ont été souvent les sources les plus significatives de ses découvertes ? Le numéro 17 de la revue *Cliopsy* donne un aperçu de nos réponses actuelles sur ces questions.

Nombre des recherches publiées, à la suite de la quarantaine de thèses ou d'Habilitations à diriger des recherches soutenues dans ce champ, ont montré différentes manières de traiter ces questions. Nous nous efforçons en particulier de distinguer les notions d'implication et de contre-transfert du chercheur. On peut à ce propos lire l'article de Philippe Chaussecourte dans le dossier que j'ai cité



précédemment et qui est consacré justement à la question du « contre-transfert du chercheur »<sup>6</sup>. Tous ces questionnements ont été partagés et discutés entre plusieurs chercheurs de ce courant, notamment au moment de nos colloques *Cliopsy* mais aussi dans les congrès d'actualité de la recherche en sciences de l'éducation pour lesquels nous avons souvent présenté un ou deux symposia depuis 2004<sup>7</sup>.

Ces travaux 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 neuro-scientifiques 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 transmission<sup>8</sup>.

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

---

<sup>6</sup> Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

<sup>7</sup> En 2004 au Cnam, en 2008 à Strasbourg, en 2010 à Genève, en 2013 à Montpellier, en 2016 à Mons et en 2017 à Caen. (voir les actes de chacun de ces congrès AREF).

<sup>8</sup> 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 actuellement qui sont intitulées "De la transmission".





la diversité des travaux conduits et des publications réalisées, je veux insister plus fortement sur un point, sur une 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. ; selon cette optique, c'est sa réalité psychique ou tout du moins 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.

Ainsi le sujet professionnel est considéré 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 sa pratique. Dans ce cadre, la visée des recherches risque de devenir une visée de contrôle de la pratique, car la réflexivité des praticiens 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 *Clipsy* — comme je le développe 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 sommes en train de développer des dispositifs spécifiques, ce dont témoigne particulièrement bien l'ouvrage dirigé par Arnaud Dubois en 2017 en ce qui concerne les enseignants, l'ouvrage intitulé *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales*.

### **Analyse Clinique des Pratiques pour des Enseignants**

En tout cas, pour ma part, face aux difficultés du contexte social actuel, 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 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. Selon René Kaës, celle-ci est « une donnée structurale de notre vie psychique, divisée, conflictuelle, d'abord insatisfaite ». Il ajoute même qu'« Elle est sa condition même, dans toute la mesure où elle est l'aiguillon qui nous oblige à trouver, à inventer des voies de satisfaction substitutives à l'accomplissement de nos désirs. » 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*. Cela fait longtemps que je souhaite faire entendre ce message, qu'il est risqué, au plan psychique, de tenir la place d'enseignant, et qu'il s'agit d'une prise de risque encore méconnue par le public. L'autre partie du message porté par cet intitulé, c'est qu'il n'y a pas le choix pour un enseignant. Le moment venu, les enseignants 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<sup>9</sup> 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 *tient* 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

---

<sup>9</sup> Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71. ([www.revuecliopsy.fr](http://www.revuecliopsy.fr)).



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 en aucun cas de dire à l'enseignant ce qu'il devrait faire ou aurait dû faire, mais il s'agit 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.

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 bénéfices 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, que nous sommes empathiques vis-à-vis des élaborations de chacun-e, que nous avons des idées. C'est ce partage qui est important.

C'est la mise en risque psychique au sein de la classe qui est le fil rouge de mes publications sur ce thème des pratiques enseignantes. Dans mes travaux, j'ai constaté que les plaisirs et les souffrances des enseignants sont amplifiés par des *phénomènes de résonance* dans les espaces d'enseignement. Car, même si toutes les conditions étaient réunies au mieux, même lorsque, par exemple, les effets de la déliaison sociale



ne se répercutent pas de plein fouet au sein des établissements, il n'en reste pas moins que, dans la classe, chambre d'échos s'il en est des plaisirs et des souffrances, on assiste à une mise en résonance des psychismes. C'est ainsi que j'avance l'hypothèse que, de façon structurale, la *rencontre didactique* est risquée pour un enseignant, lorsqu'on le considère comme un sujet, dans toute son épaisseur de sujet, et que l'on considère les élèves de la même façon. En effet, dans les espaces d'enseignement, un enseignant est exposé psychologiquement en mettant en scène son propre rapport au savoir tout en ayant à instaurer et maintenir un lien avec chaque élève de la classe et avec le groupe, dans l'intention de faire entrer tous les élèves en rapport avec les savoirs avec lesquels lui-même se relie (Blanchard-Laville, 2001). Étant donné sa position centrale au sein du dispositif didactique, l'enseignant risque ainsi d'être malmené sur plusieurs plans : il est en permanence exposé sur ses assises narcissiques ainsi que dans son lien aux objets de savoir ; dans cette rencontre intersubjective, il est aussi appelé à ne pas se dérober dans un rapport de place générationnel. La rencontre didactique constitue une expérience intersubjective qui peut engendrer de la souffrance chez les enseignants aussi bien que chez les élèves. Cette rencontre suscite des craintes, réelles et imaginaires, pour les enseignants et c'est en élaborant les tempêtes émotionnelles que ces craintes soulèvent parfois que nous pourrions mieux accepter la présence effective des élèves actuels. S'il était encore possible de ne pas trop prêter attention à toutes ces difficultés dans des temps où la fonction enseignante était beaucoup moins questionnée, j'ai la conviction qu'aujourd'hui, dès lors que cette fonction est l'objet de diverses attaques internes et externes, il est nécessaire pour les chercheurs de continuer à appréhender les sources de ces difficultés ; et pour les enseignants, urgent de les analyser pour leur propre compte en travaillant sur leur position pour la rendre à la fois plus vivable pour eux et plus adéquate pour les nouveaux élèves.

Juste 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, on peut penser que, comme nous l'avons montré, le *Je professionnel* des enseignants se construit très 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, Correale 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 relativement prégnantes dans la société et où justement les attaques aux fonctions de liaison sont nombreuses, nous avons pu constater, par le biais de nos recherches et à partir des groupes d'accompagnement de nombreux professionnels de ces métiers que ceux-ci deviennent de plus en plus difficiles à exercer<sup>10</sup>. Car on assiste aujourd'hui à une véritable *mutation des liens sociaux* (Custos Lucidi, 2008) que nombre de chercheurs sociologues et anthropologues s'emploient à décrire et c'est peut-être ce qui explique en partie l'efflorescence et la variété des dispositifs d'accompagnement des professionnels qui existent dans les différents champs de pratiques et, en même temps, ce qui pousse certaines approches très imprégnées d'une logique évaluative ou gestionnaire à ne pas favoriser le développement de dispositifs mettant l'accent sur les processus de subjectivation professionnelle tel que le font les *dispositifs cliniques* construits au sein de notre approche.

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 (Dubois, Lerner-Seï et

---

10 On peut à ce propos lire le chapitre 1 de mon livre *Au risque d'enseigner dans lequel je développe ce point.*



Blanchard-Laville, 2017) ou les groupes d'écriture monographique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2017 ; Geffard, 2018).

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, c'est 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).

Il s'agit du « cadre » dans lequel j'installe ce travail. 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, pour que les émotions qui surgissent en situation professionnelle puissent être métabolisées, les relations aux élèves ou formés tierciséées ; 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.

### Références Bibliographiques

- Anzieu, D. (1975). La psychanalyse encore. *Revue Française de Psychanalyse*, 39, 1-2, 135-146.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, (2013 pour la version numérisée). Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. Dans Maury S., Caillot M. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 145-167), Paris : Éditions Fabert.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Revue Chemins de formation*, 10-11, 83-95.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *revue Estilos da Clinica, 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 (*en ligne*). [Article en ligne](#).
- 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), Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- 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). Paris : 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) Paris : ESF.
- Blanchard-Laville, C. (2019b). Au « vif » du sujet professionnel. *Revue Les Sciences*



*de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées*. Tome 1. 2019/1 (Vol. 52).

- 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*. Paris : Les éditions Ithaque.
- Bossard, L.-M, Lerner-Seï, S. et Chaussecourte, P. (dir.) (2019). *Éducation, formation et psychanalyse : Une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.
- Coq Héron (Le). (2020). Dossier La psychanalyse face au péril environnemental. 242.
- Custos Lucidi M.-F. (2008). Les métiers du lien à l'épreuve des mutations du lien social : l'exemple de la mise en œuvre de la démarche qualité. *Pensée plurielle*, 18, 93 à 102.
- Dubois, A. (dir.), (2017). *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (pp. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- Dubois, A. et Blanchard-Laville, C. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.
- Dubois, A., Sophie Lerner-Seï 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.
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle* (pp. 171-177). Paris : L'Harmattan.
- Gori, R. (2018). *Postface* à l'ouvrage d'Elsa Godart, *La psychanalyse va-t-elle disparaître ?*. Paris : Albin Michel.
- Keller, P.-H. et Landman, P. (dir.) (2019). *Ce que les psychanalystes apportent à la société*. Toulouse : Érès.
- 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). Paris : L'Harmattan.
- Reca, M. (dir.) (2017). *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris :



Campagne première.

Quinodoz, D. (2000). La psychanalyse est vivante. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1489-1495.