



HAL
open science

D'un colloque à l'autre

Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard, Philippe Chaussecourte

► **To cite this version:**

Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard, Philippe Chaussecourte. D'un colloque à l'autre. *ÉDUCATION, FORMATION ET PSYCHANALYSE: UNE INSISTANTE ACTUALITÉ*, 2019, 978-2-343-16515-8. hal-03613871

HAL Id: hal-03613871

<https://hal.science/hal-03613871>

Submitted on 18 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

D'un colloque à l'autre

Claudine Blanchard-Laville

« Longtemps j'ai enseigné les mathématiques ». C'est par cet incipit en forme de clin d'œil que s'ouvre mon ouvrage *Au risque d'enseigner* publié en 2013 ; il s'agit aussi aujourd'hui d'un clin d'œil à la correspondance que j'ai tenue avec mon collègue Frédéric Teillard, publiée récemment chez L'Harmattan (2016), dans laquelle je revisite l'histoire de mon rapport à l'écriture, pour indiquer que ce qui me préoccupe en ce moment en priorité et ce qui me préoccupera peut-être encore un peu demain, c'est la *question de l'écriture*, celle de ma propre écriture et celle des chercheurs que j'accompagne.

Au regard de l'ensemble de ma carrière universitaire, – qui s'est étalée de 1963 à 2010, soit sur un empan de 47 ans et qui s'est presque entièrement déroulée à l'université de Paris Nanterre (j'y ai été nommée en octobre 1968) –, plus de la moitié de mon temps a été consacré à *l'enseignement des mathématiques*. C'est seulement en 1991 que j'ai intégré comme professeure des universités, avec un réel plaisir, le département de sciences de l'éducation de cette même université. Une deuxième carrière s'ouvrirait alors pour moi plus congruente avec le profil de celle que j'étais devenue, après avoir surmonté un certain nombre de difficultés personnelles dans mon parcours (Blanchard-Laville, 2006, 2009).

Entrée dans les sciences de l'éducation

C'est la soutenance d'une habilitation à diriger des recherches dans la discipline *sciences de l'éducation* (voir ma note de synthèse ainsi que mon exposé de soutenance sur mon site à l'adresse : www.claudineblanchardlaville.com) qui m'a ouvert les portes de cette nouvelle carrière, après un passage de quelques années par la *didactique des mathématiques*, domaine de recherche dans lequel j'ai eu la chance de coopérer avec des chercheurs tels que Yves Chevallard d'abord, puis Guy Brousseau, Alain Mercier, Marie-Hélène Salin, Alain Bonner, et, un peu plus tard, Éric Roditi. Ces différentes collaborations m'ont convaincue de la pertinence de l'approche didactique telle qu'elle a été théorisée dans le champ de la didactique des mathématiques – j'ai soutenu ma thèse en 1980 dans ce domaine –, mais elles m'ont aussi convaincue progressivement que les temps n'étaient pas encore advenus pour qu'une reconsidération paradigmatique s'y impose. Une modification substantielle aurait été nécessaire pour permettre à l'approche freudienne de trouver une véritable place au sein de ce champ ; au-delà de l'accueil chaleureux des collègues et de leurs exhortations à poursuivre dans la direction qui était la mienne, celle d'un éclairage des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage par la psychanalyse, et malgré leurs proclamations réitérées (que je crois avoir été sincères) de l'intérêt de mon travail ; jusqu'à ce que je fasse la déclaration publique dans un article – décisif (pour moi) – publié en 1989 dans la *Revue Française de Pédagogie* et intitulé « Questions à la didactique des mathématiques » de ma séparation épistémologique d'avec ce champ.

Détour

J'ai plusieurs fois eu l'opportunité d'écrire sur ce que j'ai appelé mon *voyage transdisciplinaire* (Blanchard-Laville, 2003) ; néanmoins, avec le temps qui avance, ma vision de ce voyage est renouvelée par les après-coup successifs qui me font découvrir chaque fois des parts d'inconnus de moi ; ce voyage

transdisciplinaire m'a fait « choisir » à nouveau les sciences de l'éducation après mon incursion dans le domaine de la didactique des mathématiques : c'est en effet la deuxième occurrence de ce choix car, déjà, en 1968, après avoir été nommée à Nanterre comme enseignant-chercheur en mathématiques dans une université de Lettres et sciences humaines, j'ai ressenti le besoin urgent de me former à nouveau pour pouvoir enseigner une discipline, les mathématiques, qui n'était pas véritablement attendue (c'est un euphémisme !) par les étudiants auxquels j'aurais désormais à faire ; ce choix pour une formation secondaire s'est fait intuitivement. J'ai été tentée à ce moment-là par la psychologie, les deux départements, celui de psychologie et celui de sciences de l'éducation, étaient voisins géographiquement à l'université de Nanterre et voisins aussi du département de mathématiques ; je n'ai pas choisi la psychologie. Je peux imaginer que j'étais comme transgénérationnellement conditionnée du côté de la pédagogie en tant que fille d'instituteurs. Je ne peux pas oublier que je suis la fille d'un instituteur Freinet des années 50, le maître d'une petite école d'un village du Lot comme je l'ai raconté dans le premier chapitre de mon livre de 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*.

Ancrage nanterrois

Je tiens à insister sur le fait que j'ai eu la chance d'avoir une haute opinion de la discipline *sciences de l'éducation* grâce à la fréquentation pendant de nombreuses années de notre collègue *Jacky Beillerot* (2014), aujourd'hui disparu, qui m'en a fait percevoir les enjeux importants et les possibles ouvertures. C'est à lui, je crois, que je dois d'avoir bénéficié, dans l'équipe qu'il a créée autour de lui et autour de la notion de *rapport au savoir*, d'une *niche* institutionnelle pour la recherche, au sens écologique du terme, où ma vision des phénomènes didactiques a pu se déployer, encouragée aussi bien par son regard intéressé et bienveillant que par celui de ma collègue Nicole Mosconi qui nous avait alors rejoints. Les appartenances disciplinaires

respectives de mes collègues, histoire et philosophie, en même temps que leur sensibilité et leur expérience effective de la psychanalyse, ont sans nul doute influé fortement sur notre conception nanterroise partagée de la notion de *rapport au savoir* telle qu'on peut l'appréhender à travers notre livre collectif de 1996 *Pour une clinique du rapport au savoir*.

Coopération et diversité des appartenances disciplinaires

J'aimerais qu'aujourd'hui, nous réfléchissions davantage à cette question de nos affiliations disciplinaires respectives initiales dans le réseau Cliopsy et à la manière dont cette généalogie influence chez chacun nos modalités spécifiques de rapport au savoir et, sans doute aussi, notre acception même de la notion de rapport au savoir. La diversité d'origine disciplinaire dans notre équipe nanterroise, alliée à un respect total de nos singularités, a été très certainement pour moi le terreau de la forme de travail que nous avons nommée par la suite *codisciplinarité* et que j'ai mise en œuvre dans plusieurs équipes de recherche que j'ai animées et telle que je la retrace dans l'article que j'ai publié en 2017 au sein d'un dossier intitulé *Sciences de l'éducation et interdisciplinarité*. Cette expérience des débuts de notre équipe de recherche à Nanterre a aussi compté pour beaucoup dans ma propension à co-écrire par la suite un grand nombre d'articles ou de chapitres d'ouvrages.

Je peux identifier un nouveau *point de bifurcation* important dans mon parcours qui a eu lieu plus tard : après avoir renoncé au choix d'entrer pleinement dans le domaine de la didactique des mathématiques, j'ai aussi « choisi », à un moment donné, au sein du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) que j'ai coordonné pendant douze ans avec mes collègues, Maggie Altet et Marc Bru, – c'est un même intérêt pour les recherches sur les pratiques *effectives* des enseignants qui nous avait rapprochés dans ce réseau, comme on peut le lire dans l'ouvrage que nous avons coordonné en 2012 – de ne pas m'associer de façon proche, pour des raisons épistémologiques, au courant de la *didactique clinique de l'EPS* porté par André

Terrisse et Marie-France Carnus¹. À mes yeux, leur modélisation, bien que se réclamant explicitement d'une référence à la psychanalyse, envisage, à mon sens, le sujet, sujet enseignant et sujet enseigné, comme un sujet psychologique, sans suffisamment prendre en compte, à mes yeux, au plus vif de son tranchant, le sujet de l'inconscient. C'est une manière condensée et forcément réductrice de formuler ma position sur ce point ; en tout cas, ce que j'aimerais souligner, c'est que je n'ai pas fait le choix d'articuler didactique et clinique dans un seul point de vue, mais que j'ai fait le choix que ce soit une équipe codisciplinaire qui assume ce double paradigme.

Vigilance

Cette prise de position m'incite à souligner ici la vigilance que nous devrions avoir dans le réseau Cliopsy quant à notre usage de la notion freudienne d'inconscient, car nous sommes tous soumis à ce risque... d'oublier le versant subversif de ce concept. Comme je l'écrivais dans mon ouvrage de 2001 page 21, à la suite de Christiane Lacôte (1998), dans un paragraphe intitulé « une rupture radicale »,

« J'estime que nous n'en avons pas fini de découvrir les enjeux contemporains de cette invention freudienne, l'inconscient, “le champ inventé par la psychanalyse”. [...] Malheureusement, aujourd'hui, le concept semble avoir perdu “ses vertus de scandale fécond, en étant passé dans nos habitudes consommatrices”, on est arrivé à le chosifier et à l'instrumentaliser ; ainsi, tenir le fil de cette invention est en soi-même une éthique. Je crois [...] qu'il faut sauvegarder la consistance dynamique du concept. Or, [...] il est très facile – c'est même si l'on y prend garde, la tendance naturelle – de refouler la radicalité gênante de cette découverte, subrepticement, tout en ayant l'air de l'accepter et même de la promouvoir. [...] En effet, nombreux sont ceux qui, tout en

¹ Ce qui n'a pas empêché plusieurs rencontres de travail et collaborations explicites entre nous.

acceptant verbalement l'existence de l'inconscient, en nient pratiquement le caractère insolite et scandaleux. Chacun de nous n'en finit pas de *résister* à cette découverte. D'une certaine manière, la conscience reprend sans arrêt ses droits. »

Lien à une pratique clinique

Je crois que nous devons maintenir cette vigilance ; cependant, je remarque qu'un point fort de la construction du réseau Cliopsy résulte de notre lien à une forme de clinique ; chacun de nous, en parallèle des recherches qu'il ou elle mène, soutient en effet une pratique clinique. Nous avons, chemin faisant, développé ce que j'appelle parfois une clinique de l'accompagnement professionnel ou une clinique du lien professionnel. Les exigences entraînées par cette clinique orientée par la psychanalyse, à travers la diversité des dispositifs que nous avons imaginés, constituent, je crois, ce qui peut le mieux nous préserver de verser dans l'instrumentalisation de la psychanalyse, à la condition que chacun pour soi effectue le travail psychique qui lui incombe dans la place qu'il prend dans ces dispositifs.

Démarche clinique pour la recherche

C'est en 1995 que j'ai créé le séminaire dit de *Démarche clinique* au sein de ce qui se nommait à l'époque le DEA de sciences de l'éducation, dans lequel nous avons pris place, Nicole Mosconi et moi-même, à côté de nos collègues masculins, Jacky Beillerot et Paul Durning, en construisant, à un moment donné, un DEA nouveau par rapport à celui légué par nos prédécesseurs, je veux parler de Jean-Claude Filloux et de Gilles Ferry et aussi de Jacques Natanson arrivé un peu plus tard à Nanterre. Je crois que, plus qu'un séminaire, je peux dire dans l'après-coup qu'il s'agissait pour moi d'un dispositif pensé pour transmettre, dans un souci d'appropriation subjective pour les professionnels-étudiants qui l'ont fréquenté, les contours d'une *démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique* telle que j'étais en train de la penser

concomitamment, à côté du séminaire d'épistémologie que proposait Nicole Mosconi. Ce séminaire existe, sous le même intitulé, dans l'actuel master *Clinique de la formation* ; les professeurs qui m'ont succédé, d'abord Philippe Chaussecourte, puis Françoise Bréant, se le sont approprié chacun à leur manière. Pour autant je considère la pérennité de cet intitulé comme un indicateur du fait que ce dispositif transcendait ma propre singularité et je constate que ce séminaire a laissé une empreinte forte sur plusieurs générations d'étudiants devenus chercheurs de notre réseau.

Un autre séminaire spécifique se maintient encore aujourd'hui autour de la question du rapport au savoir dans lequel les étudiants en reprises d'études peuvent réaliser avec grand profit des élaborations utiles pour appréhender la construction de leur propre rapport au savoir : il est porté par Françoise Hatchuel qui a rejoint notre équipe *Savoir et rapport au savoir* dès l'année 1998, cependant que Bernard Pechberty rejoignait l'université Paris 5.

Les Journées cliniques de 2003

Nous voici cinq ans plus tard, en 2003, en train de préparer ce que nous avons alors appelé les *Journées cliniques de Nanterre*, en rassemblant les forces de notre axe clinique de l'équipe de Nanterre – l'équipe *Savoir et rapport au savoir*, avec Françoise Hatchuel, Philippe Chaussecourte, Pierre Berdot et moi-même – avec celles de l'axe clinique de Paris 5 porté alors par Bernard Pechberty, avec l'accord de Jean-Sébastien Morvan qui, malheureusement, a été hospitalisé un mois avant la tenue de ces journées. Ces journées de 2003, nous les nommons aujourd'hui le premier colloque Cliopsy. Jean-Luc Rinaudo nous avait très vite rejoints dans cette préparation. L'une des deux journées était intitulée *Recherches* et l'autre *Pratiques*, indiquant bien, dès le départ, un lien fort entre recherche et pratique clinique : ce lien constitue, me semble-t-il, l'une des caractéristiques de notre marque de fabrique dans le réseau Cliopsy.

Les quatre manifestations précédant le congrès de 2017

Je ne vais pas faire ici un compte rendu exhaustif des quatre colloques qui ont précédé la rencontre de mai 2017, mais j'avoue que j'ai utilisé mes archives de ces colloques comme traces pour analyser dans l'après-coup ce que j'y avais moi-même soutenu et pour alors me rendre compte du chemin parcouru ; j'ai pu ainsi repérer certaines lignes de force dans l'évolution de mes propres préoccupations ainsi que les perspectives qu'elles indiquent pour moi.

En 2003, les journées cliniques de Nanterre, sous la bannière *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : recherches et pratiques*, portaient sur le thème : *Soutenir et encadrer un doctorat clinique et des mémoires cliniques*. En 2006, à la Sorbonne, toujours sous les mêmes auspices, *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, il était question de : *Quels liens à la psychanalyse ? Quelles recherches ?* En 2009, à Nanterre à nouveau, avec toujours le même intitulé général, nous avons choisi pour thème *L'analyse des pratiques, transmission, professionnalisation, recherche*. En 2013, à Paris 8, sous le même intitulé général, nous avons spécifié : *De la psychanalyse en sciences de l'éducation - ruptures et continuités dans la transmission*. Pour 2017, nous avons opté pour la formulation suivante : *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*.

À partir de mes investissements dans les quatre manifestations antérieures au congrès de 2017, je vais évoquer succinctement quatre des chantiers dont je repère la permanence pour moi au cours du temps : l'accompagnement de chercheurs plus jeunes que moi, l'avancée des théorisations psychanalytiques auxquelles je me réfère, les enjeux de l'analyse clinique des pratiques professionnelles et la question de la transmission.

L'accompagnement des apprentis chercheurs

En premier lieu, je constate que l'accompagnement des apprentis-chercheurs (étudiants de master ou doctorants) pour la réalisation d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique continue de me tenir à cœur. Du premier colloque de 2003, je retiens comme je l'ai déjà indiqué, la volonté de ne pas cliver recherche et pratiques ; et surtout la volonté que le public de ces Journées a manifesté explicitement, à la fin de cette rencontre, de créer un réseau en nous appuyant sur les réponses au questionnaire que nous avons lancé dans tous les départements de sciences de l'éducation pour rassembler les forces vives œuvrant dans la même direction, celle d'une référence explicite à la psychanalyse. Mais je retiens surtout l'importance accordée à la question de la formation des jeunes chercheurs qui avait sous-tendu l'ensemble des interventions dans ce colloque. Mon expérience de directrice de thèse était alors encore fragile. Depuis lors, mon expérience s'est quantitativement et qualitativement raffermie². Je crois avoir construit un style propre et aussi m'être employée à en transmettre certaines caractéristiques à tous les collègues avec lesquels j'ai eu l'occasion de coopérer. J'ai écrit un texte publié en 2010, assez précis je crois, sur ma manière de procéder et je me propose de reprendre cette réflexion à l'avenir pour la prolonger à partir de mes nouvelles expériences en ce domaine ; d'autant que je bénéficie maintenant d'une nouvelle aventure, celle du partage pendant huit ans déjà, de l'animation d'un groupe de tutorat pour l'accompagnement des doctorants avec Philippe Chaussecourte³. Ce qui nous a permis de mesurer les proximités et les différences de style entre nous et aussi, en ce qui me concerne, d'identifier ce qui, dans ce que je propose, est

² À ce jour, j'ai été référente de 5 Habilitations à diriger des recherches et j'ai dirigé 20 thèses ; je suis encore tutrice pour deux autres thèses dirigées par Philippe Chaussecourte qui vont être soutenues au cours du trimestre qui vient.

³ On peut consulter l'entretien que nous avons réalisé à ce propos avec Viviana Mancowsky et qui est publié à Buenos Aires en 2018 dans RAES (Revista Argentina de Educación Superior).

transmissible et ce qui ne l'est pas forcément ou en tout cas pas de manière évidente.

L'affaire remonte à 1996 lorsque avec Jacky Beillerot et Nicole Mosconi, nous nous étions mis en tête de formaliser par écrit la réponse à la question « Qu'est-ce qu'une bonne thèse pour vous ? » En relisant le texte que j'avais écrit à l'époque, je reconnais une forte permanence dans mes intentions jusqu'à aujourd'hui ; j'y insistais déjà sur le fait que ce qui m'importait avant tout, c'était d'avoir accompagné avec succès le processus de transformation du-de la candidat-e doctorant-e en chercheur-e davantage que la performance réalisée par l'objet finalement produit. Un certain nombre de questions et de doutes étaient déjà présents : comment travailler les mouvements contre-transférentiels en jeu chez le doctorant, dans quel lieu, et jusqu'où les rendre visibles dans son écrit ? Je vois avec plaisir, à travers le dernier texte de Philippe Chaussecourte dans le numéro 17 de Cliopsy (2017), que ces questions sont toujours à l'ordre du jour et que la réflexion a bien avancé. En revanche, je me rends compte que j'avais à l'époque beaucoup d'inquiétudes à conduire nos plus jeunes collègues sur une voie où les productions n'étaient pas forcément reconnues et où ils auraient à faire aux mêmes résistances que nous, au niveau académique, des résistances principalement issues de notre référence claire à la psychanalyse. J'y annonçais l'intention de prendre du temps pour rendre crédibles et légitimes nos démarches au sein des différentes institutions de la discipline, telles que, par exemple, l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE) et le Conseil National des Universités (CNU), de manière à ce que de nouveaux recrutements d'enseignants-chercheurs puissent avoir lieu et que nous puissions consolider nos assises. La vitalité actuelle de notre courant Cliopsy témoigne, me semble-t-il, d'un certain résultat à ce niveau avec le concours de tous dans les différentes instances institutionnelles, même s'il faut rester vigilants pour pouvoir conserver cet état de fait. À l'époque, je posais la question de l'accompagnement à l'écriture d'une manière que je

dirais aujourd'hui superficielle quant à la possibilité de réussir cet accompagnement car, même si je n'ai pas changé d'intentions à ce niveau, je crois que ces quinze dernières années m'ont montré que c'est sur ce point, celui de la traduction de la pensée en écriture, que les butées sont les plus difficiles à surmonter ; je n'avais pas à l'époque une conscience claire de ces difficultés par manque d'expérience. D'où mon intérêt vif aujourd'hui pour la question de l'écriture (Blanchard-Laville, 2013, 2015, 2016 ; Geffard et Blanchard-Laville, 2016).

Quelle psychanalyse ?

Lors du colloque de 2006, j'ai été modératrice de la table ronde où, à la suite de la publication de la note de synthèse co-écrite pour la *Revue française de pédagogie* en 2004, chacun de nous tentait de se positionner par rapport au contenu manifeste que nous défendions dans cet article à propos des questions épistémologiques cruciales, comme celles de la légitimité ou la validité de notre approche. Il était aussi question dans ce 2^e colloque de nos liens respectifs à la psychanalyse. Dans l'après-coup, je revois l'invitation que nous avons faite à Salomon Resnik, dont nous venons de publier l'intervention pour lui rendre hommage après sa disparition (Cliopsy, 2017), comme l'intention de faire partager largement ce dont j'avais bénéficié pendant longtemps dans le cadre de sa pratique groupale, c'est-à-dire d'une psychanalyse issue du courant anglo-saxon, mais surtout d'une psychanalyse vivante, en continuel devenir, toujours impliquée dans de nouvelles rencontres, incarnée dans une clinique à la fois modeste, partageable, démonstrative, mais sans concession, nourrie d'une très large culture et restant ouverte à l'imprévu de la rencontre (comme j'en témoigne dans un chapitre du livre d'hommage à Salomon Resnik, dirigé par Martin Reça à paraître en 2018). Aujourd'hui, dans cette lignée, j'ai envie d'affirmer, en lien avec l'intitulé de ce congrès de 2017, que je considère la psychanalyse comme bien vivante et effectivement d'une « insistante actualité ». Déjà en 1975, Didier Anzieu écrivait dans la *Revue Française de*

Psychanalyse dans un article intitulé *La psychanalyse encore* : « nous pouvons beaucoup attendre et beaucoup demander de la psychanalyse encore » (p. 135). Il écrivait aussi : « Hier les psychanalystes avaient à braver la résistance du monde à la psychanalyse. Leur tâche aujourd'hui est inverse : ils ont à soutenir la résistance de la psychanalyse au monde [...] à tout ce qui ne cesse de l'affadir ou de la pervertir » (*Ibid.*). Dans cet article, il affirmait que la psychanalyse était tombée malade de son propre succès et il terminait par : « Si nous savons la délivrer des idolâtries et des désuétudes toujours recommençantes et si nous persévérons à la prendre avec l'intelligence du corps, du cœur et de la pensée » (p. 146).

Plus proche dans le temps, Antonino Ferro, psychanalyste italien dans la mouvance de Bion, écrivait à son tour en 2009, page 7 de son ouvrage *Les psychanalystes en supervision*, « je suis optimiste quant à l'état de santé de la psychanalyse et à son avenir. [...] Freud a montré le chemin et a inventé la méthode [...] elle doit être utilisée à ouvrir de nouveaux horizons conceptuels ». C'est ainsi que cet auteur psychanalyste plaide dans nombre de ses ouvrages pour nous indiquer que notre psyché n'est pas « suffisamment éduquée », dans le sens où, au lieu d'évacuer en ayant recours à l'hallucination, à des maladies, à des actes destructeurs, notre psyché n'a pas pour lui « suffisamment introjecté la méthode pour transformer et gérer les proto-émotions et la sensorialité », comme il le propose page 9. Ce qu'il développe abondamment dans son dernier ouvrage publié en français en 2014, *Éviter les émotions, vivre les émotions*, dans lequel il montre notamment la fécondité de la pensée bionienne tout en avançant cette hypothèse importante pour moi : l'idée que nous sommes passés « d'une psychanalyse des contenus et des souvenirs à une psychanalyse qui privilégie le développement des appareils pour rêver, pour ressentir et pour penser ». Car, selon son point de vue, c'est dans le champ de la rencontre des psychés entre analyste et patient ou dans le groupe que cette éducation de la psyché se réalise. C'est dans cette mouvance théorico-clinique que j'inscris le travail

d'élaboration psychique que je propose aux professionnels et plus particulièrement aux enseignants. Dans cette rubrique « la psychanalyse est bien vivante », j'aimerais indiquer une autre référence qui témoigne pour moi de l'inventivité permanente des psychanalystes : le livre de Florence Guignard, premier tome de sa somme intitulée *Quelle psychanalyse pour le XXIème siècle ?*, dans lequel elle s'attache à promouvoir ce qu'elle appelle depuis longtemps des concepts du troisième type dans la mouvance bionienne aussi⁴.

Dispositifs cliniques

Pour le colloque de 2009, se sont imposés à nous l'idée de rendre compte de l'engouement autour de ce qu'il était devenu coutume d'appeler l'analyse des pratiques professionnelles et le souhait de décrire, au sein de ce mouvement, les spécificités des dispositifs référés à la psychanalyse qui avaient été imaginés dans les différents masters créés dans les universités d'Ile de France à Nanterre, Paris 8 et Cergy notamment. Au cours de toutes ces années, j'ai moi-même précisé les contours du dispositif que je propose et j'ai tenté d'en transmettre l'esprit à un certain nombre de personnes (Lerner et Blanchard-Laville, 2017). Je n'insisterai pas davantage ici sur ce point, car un grand nombre de mes publications reflètent cette évolution, tels que mes deux articles publiés dans la revue *Cliopsy*, l'un dans le n° 8 (repris dans l'ouvrage dirigé par Louis-Marie Bossard en 2017 et l'autre dans le numéro 17)⁵.

Transmission

Pour le colloque de 2013, enfin, la question de la transmission émergeait explicitement pour nous tous. On peut constater dans ce que je viens de présenter que cette question de

⁴ Comme on peut le lire dans son article du numéro d'Inconscient et culture de 2002, *Inventer en psychanalyse. Construire et interpréter*, intitulé Les concepts métapsychologiques de troisième type.

⁵ Pour une clinique groupale du travail enseignant et Vous avez dit « contre-transfert » ?

la transmission m'occupe en priorité depuis très longtemps. C'est ainsi d'ailleurs que, une fois ma carrière officielle arrêtée en 2010, cette préoccupation a pu prendre encore davantage de place. Je m'apprête à rassembler mes réflexions à ce propos dans un prochain livre. Le cœur de ma réflexion actuelle sur le geste de transmission se trouve dans un petit texte que j'ai proposé à une journée sur la transmission justement où nous avons été invités en 2015 par nos collègues psychologues-psychanalystes de Lyon 2. Dans ce court texte publié dans leur revue *Canal psy* en 2017, je tente, en m'appuyant sur mes différentes recherches concernant la position psychique enseignante – celle du formateur-animateur de groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles et celle d'accompagnant pour les chercheurs moins avancés –, d'identifier les fonctions psychiques qu'il s'agit d'exercer dans ces différentes positions, pour comprendre ce qui serait au cœur du geste de transmission lorsqu'on souhaite former de plus jeunes collègues à exercer ces fonctions. Il m'est apparu que l'un des mécanismes centraux était de pouvoir exercer ces fonctions tout en favorisant chez l'autre sa capacité à les introjecter ; ce qui a lieu, je crois, dans ce que j'ai désigné comme *la transmission subjective du geste*. Et aussi que, pour faciliter une forme d'*introjection identificatoire* réussie, certaines conditions sont plus favorables que d'autres. Il s'agit que, pour le transmetteur, ces fonctions aient été introjectées de façon stable et qu'ainsi, il n'ait pas trop de craintes que celui ou celle à qui il transmet les lui fasse perdre ou les lui dérober dans le partage. Ainsi le désir de transmission se doit d'être accompagné d'une solide confiance accordée à l'autre, tout en étant maintenu relativement indépendant de l'attente d'éventuelles gratifications en retour.

Éléments bibliographiques

Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*, Paris : L'Harmattan.

- Anzieu, D. (1975). La psychanalyse encore. *Revue Française de Psychanalyse*, 39, 1-2, 135-146.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90. (Texte original publié en 1996.)
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 63-70.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie tiens passe au tableau...* Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Des mathématiques à la clinique. Ce que je « sais » : de la dette au don. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (p. 43-66). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien par Philippe Chaussecourte. *Cliopsy*, 1, 7-24.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Des difficultés spécifiques à l'écriture des "résultats" des recherches cliniques d'orientation psychanalytique*. Symposium *Réflexions épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation* du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, AREF 2013,

- Montpellier. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-symposiums>.
- Blanchard-Laville, C. (2015). De l'écriture mathématique à l'écriture clinique. Dans M. Cifali, F. Giust-Desprairies et T. Périlleux (dir.), *Processus de création et processus cliniques* (p. 195-217). Paris : Puf.
- 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* (p. 213-240). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2012.)
- Blanchard-Laville, C. (2017). Une expérience codisciplinaire au sein d'une équipe de recherche. Dans C. Montandon (dir.), *Sciences de l'éducation et interdisciplinarité : regards croisés entre France et Allemagne*. *Revue Lendemains*, 165, 54-63.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contretransfert » ? *Cliopsy*, 17, 59-81.
- Blanchard-Laville, C. (à paraître). Une clinique « démonstrative ». Dans M. Reça, *Livre d'hommage à Salomon Resnik*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Chaussecourte, P. (2018). *El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica ; entretien réalisé par Viviana Mancovsky*. Buenos Aires : RAES.
- 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. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. et Teillard, F. (2016). *Je t'écris dans le train*. Paris : L'Harmattan.

- Bossard, L.-M et Blanchard-Laville, C. (2017). Transcription de la conférence de Salomon Resnik donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2e Colloque Cliopsy. *Cliopsy*, 17, 133-157.
- 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.
- Ferro, A. (2009). *Psychanalystes en supervision*. Toulouse : Éditions Érès.
- Ferro, A. (2014). *Éviter les émotions. Vivre les émotions*. Paris : Éditions Ithaque. (Texte original publié en 2007.)
- Geffard, P et Blanchard-Laville, C. (2016). Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique, un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur. *Éducation et socialisation*. URL : <http://edso.revues.org/1774> ; DOI : 10.4000/edso.1774.
- Guignard, F. (2002). Les concepts métapsychologiques de troisième type. Dans J.-J. Baranès, et F. Sacco, *Inventer en psychanalyse. Construire et interpréter* (p. 99-114). Paris : Dunod.
- Guignard, F. (2015). *Quelle psychanalyse pour le XXIème siècle ? Tome 1. Concepts psychanalytiques en mouvement*. Paris : Éditions Ithaque.
- Lacôte, C. (1998). *L'inconscient*. Paris : Flammarion.
- Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan.