La relation de transmission, approches cliniques

Frédérique-Marie Prot
Maîtresse de conférences, université de Lorraine

Claudine Blanchard-Laville

FMP : Claudine Blanchard-Laville, vous êtes une chercheuse connue dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation pour vos études articulant processus inconscients et pratiques professionnelles enseignantes, notamment. Professeure émérite de l'université Paris Nanterre, vous êtes rattachée à l'équipe de recherche *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission*. Vous avez une carrière très riche que vous décrivez comme une carrière « à rebondissements » dans un entretien donné à Cécile Guéret pour la plate-forme Cairn[1].

Vous êtes devenue tout d'abord assistante de mathématiques à l'université de Toulouse. Par la suite, votre thèse de doctorat (1980) a été soutenue en didactique des mathématiques. Puis, votre trajectoire professionnelle vous a conduite à vous tourner vers les sciences de l'éducation. C'est votre parcours personnel qui vous a fait rencontrer la psychanalyse. Par la suite, après la soutenance de votre habilitation à diriger des recherches et votre nomination comme professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre en 1991, vous avez contribué à fonder dans

1. Entretien de Claudine Blanchard-Laville avec Cécile Guéret dans le cadre des rencontres organisées par Cairn. https://shs.cairn.info/education-formation-et-psychanalyse.

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1492
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

cette discipline un réseau de recherches nommé Cliopsy, acronyme de « Clinique d'orientation psychanalytique ». Voici les éléments sur lesquels je vous propose un échange pour le numéro 8 de la revue *La Pensée d'ailleurs*.

Nous sommes conscients que vous vous êtes déjà prêtée de multiples fois, lors de parution d'articles ou d'entretiens à votre sujet, à l'exercice de revisiter votre parcours professionnel, mais pour les lecteurs de *La Pensée d'ailleurs*, pourriez-vous revenir sur vos différentes affiliations, qu'elles soient universitaires ou psychanalytiques, et dire dans quelle mesure vous y avez cultivé une « pensée de l'ailleurs » ?

CBL : Peut-on dire que j'ai cultivé une « pensée de l'ailleurs » ? Peut-être, puisque j'ai changé plusieurs fois d'affiliations disciplinaires, comme vous le rappelez dans votre question : c'est ce que j'ai nommé dans plusieurs de mes publications mon *voyage transdisciplinaire* : j'ai bifurqué de la discipline mathématique vers la discipline sciences de l'éducation et de la formation, en passant par la didactique des mathématiques, domaine de savoir qui n'est pas devenu une discipline au sens strict[2]. Mais je pourrais aussi parler d'un *voyage épistémologique.* C'est en particulier dans ma note d'habilitation à diriger des recherches, soutenue en 1990, que je décris comment la psychanalyse, que j'ai rencontrée au départ à titre personnel m'a, je peux le dire, complètement « absorbée », et m'a inspirée par la suite, au plan épistémologique, pour toutes mes recherches, sans retour possible ; je souscris ainsi à la proposition de Sigmund Freud de 1933 : « la psychanalyse ne se laisse pas manier aussi bien que des lunettes qu'on chausse pour lire et qu'on ôte pour aller se promener[3] ». Je n'ai plus pu me départir de cette approche après l'avoir rencontrée.

Ainsi, parallèlement à ce voyage épistémologique, mes affiliations psychanalytiques ont évolué au gré de mes parcours thérapeutiques successifs ; tout d'abord, un parcours psychothérapeutique d'inspiration reichienne, puis un court passage de neuf mois sur un divan lacanien, ensuite une analyse – décisive quant à la révélation du trauma qui a gouverné beaucoup de mes choix de vie et de mes bifurcations professionnelles – avec une analyste du 4e groupe, Michelle Bouraux-Hartemann, puis un travail au très long

2. Pour plus de détails sur ses liens avec la didactique des mathématiques, on peut lire son entretien avec Yves Reuter dans Blanchard-Laville, C. (2021). Retour sur un parcours de chercheure. De la didactique des mathématiques à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, *Recherches en didactiques, 32,* 87-112, DOI : 10.3917/rdid1.032.0087.
3. Freud, S. (1933, 1995) XXXIVe leçon. Éclaircissements, applications, orientations. *Œuvres complètes. Psychanalyse. 1931-1936*. Volume XIX. Puf.

cours en groupe avec un analyste d'origine argentine, Salomon Resnik, principalement inspiré par le courant psychanalytique anglo-saxon autour d'auteurs comme Klein, Bion et Rosenfeld[4]. Par la suite, d'autres séquences thérapeutiques ont continué de soutenir l'évolution de mon psychisme, mais que je n'évoque pas encore publiquement. Quant à ce que je pourrais nommer des sortes de filiations intellectuelles, en tant que rencontres significatives avec des personnes qui m'ont permis de me construire, par rapport à leur pensée, je citerai Yves Chevallard en didactique des mathématiques, Luce Irigaray sur la question du féminisme, Françoise Jèze pour son inspiration à conduire un groupe Balint, Michelle Bouraux-Hartemann pour ma découverte personnelle du trauma, Janine Filloux quant à la découverte de la pensée clinique et de son écriture… ainsi que d'autres personnes proches que j'appelle des « amis témoins », en particulier pour ce qui concerne l'évolution de mon écriture : Pierre Berdot et Frédéric Teillard[5]. C'est néanmoins le psychanalyste Salomon Resnik qui m'a le plus fortement influencée, autant sur le plan de ma posture de clinicienne que sur le plan du choix de mes références théoriques, notamment bioniennes[6].

FMP : Vous avez participé en 1988-1989 à un collectif de recherche en lien avec le CNRS, le « GR8 » qui a organisé un « colloque épistolaire »[7]. Il s'agissait d'examiner la possibilité d'intégrer au paradigme didactique une clinique (d'orientation psychanalytique), dans le sens où il s'agissait de faire place à la personne – celle du professeur, celle de l'élève – en tant que *sujet*.

Avec le recul de plus de trente années, que diriez-vous des échanges qui eurent lieu à l'époque notamment avec Yves Chevallard et Alain Mercier à propos du lien entre didactique et clinique ?

CBL : Ce fut une période exaltante pour moi. J'ai eu un grand plaisir à travailler avec des didacticiens des mathématiques reconnus et qu'il soit possible de débattre de nos différentes analyses d'un même corpus empirique, dans la mesure où je soutenais, avec d'autres,

---

4. Sur ce point, on peut lire son ouvrage *Le manuscrit de l'ombre,* publié en 2026 chez Amalthée.
5. On peut visionner les films des six rencontres qu'elle a proposées au cours de l'année 2020-2021 et dans lesquelles elle revisite sa trajectoire professionnelle ; ces rencontres sont transformées en deux volumes d'un ouvrage à paraître en 2026 sous l'intitulé *Le pari de la transmission. Dialogues* aux éditions Cliopsy. La cinquième rencontre porte sur la question de l'écriture.
6. Blanchard-Laville, C. (2019). Une clinique *démonstrative*. Dans Martin Reca (dir.). *Salomon Resnik : un psychanalyste à l'écoute de la folie*, 73-84. L'Harmattan.
7. Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y., Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. La Pensée Sauvage.

une affiliation théorique distincte, à savoir une référence à une clinique d'orientation psychanalytique. Par moments, se sont fait jour dans l'équipe de recherche des difficultés à faire accepter notre point de vue de cliniciens. Cela m'a conduite à tenter d'analyser chemin faisant et, à plusieurs reprises, le genre de tensions que la confrontation des paradigmes différents induisait pour les participants de ce genre d'équipes, que nous avons nommées par la suite des équipes « codisciplinaires ». Guy Brousseau a été d'une grande aide au moment de la publication de ce premier travail original, basé sur un échange de lettres entre les chercheurs du groupe, ce travail auquel vous faites allusion dans votre question ; je dois reconnaître qu'il a passé un certain temps avec moi pour écrire les petits passages qui permettraient au lecteur de se faire une idée de ce qui se passait pour les chercheurs entre les lettres que nous nous partagions dans le groupe au fil du temps et entre les quelques rencontres effectives qui avaient eu lieu, alors même qu'il n'avait pas participé à cette recherche. Ce travail a été publié en 1996 à La Pensée sauvage sous l'intitulé *Un colloque épistolaire. Regards croisés sur le didactique*.

L'exercice a néanmoins trouvé sa limite un peu plus tard avec une équipe de chercheurs un peu renouvelée par rapport au premier groupe qui avait participé au colloque épistolaire : malheureusement, cette nouvelle équipe (celle qui a publié sous ma direction le livre *Variations sur une leçon de mathématiques*) a fini par se scinder en deux sous-ensembles, ce qui a entraîné un coût affectif important, en tout cas pour moi, car les personnes des deux sous-groupes ne se sont jamais réconciliées par la suite. J'ai, pour ma part, poursuivi l'aventure d'animer des équipes dites codisciplinaires, mais avec d'autres chercheurs, et en développant une plus grande vigilance pour prévenir le risque de conflits qui auraient pu conduire à nouveau à une scission. J'ai écrit plusieurs textes à ce propos entre les années 2000 et 2017[8], mais il m'apparaît aujourd'hui que les leçons que nous en avons tirées n'ont pas réellement été comprises ; comme si les lectures à ce propos n'étaient pas vraiment utiles à d'autres chercheurs, dès lors qu'ils ne tentent pas l'expérience eux-mêmes ; un peu comme pour l'expérience de la psychanalyse. Il ne suffit pas de lire des textes sur la psychanalyse, si on n'éprouve pas pour soi-même quelque chose d'une démarche inspirée par la psychanalyse. Le plus important dans ce genre d'équipes est de pouvoir élaborer les

8. Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 132, 5-66. Blanchard-Laville, C. (2017). Une expérience codisciplinaire au sein d'une équipe de recherche. Dans Christiane Montandon (dir.). Sciences de l'éducation et interdisciplinarité : regards croisés entre France et Allemagne. *Lendemains*, *165*, 54-63.

nombreuses tensions (bien normales) qui se manifestent chemin faisant à l'intérieur du groupe de chercheurs[9]. En effet, il n'est pas simple de tolérer les différences de points de vue qui n'aboutissent pas à ce que l'une des hypothèses ait raison sur les autres. Cela exige des dispositions particulières pour les personnalités qui se prêtent à ce style d'échanges.

FMP : Vous montrez dans un ouvrage ayant eu une certaine notoriété que l'exercice quotidien des professeurs oscille entre deux pôles, le plaisir et la souffrance, et que, dans un tel contexte, on aurait intérêt à mettre en œuvre des dispositifs cliniques *groupaux* d'analyse clinique des pratiques professionnelles. Vous témoignez d'ailleurs régulièrement de leur intérêt en tant qu'animatrice de tels dispositifs dans des institutions diversifiées Dans l'un de vos derniers articles[10], vous utilisez le syntagme « d'attaques aux liens » au pluriel, en référence à Bion, une référence de premier plan dans vos travaux.

Pourriez-vous préciser à nos lecteurs ce que vous entendez par ce syntagme, et de quelles attaques parlez-vous ? Au regard de votre longue expérience au contact des professionnels du lien, comment ces attaques aux liens ont-elles évolué dans le temps ?

CBL : Depuis très longtemps, j'ai été sensible à l'article princeps de W R Bion, « Attacks on linking »[11], dont le titre a été d'abord traduit par « Attaques contre la liaison » puis par « Attaques contre les liens ». J'y fais référence dès mon livre de 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, publié aux PUF, dans lequel je consacre deux sections à cette question : « Liens et attaques à la fonction de liaison » (p. 139) et « Souffrance et liens » (p. 140). J'écris par exemple qu'il est clair que de puissantes forces de déliaison sont à l'œuvre dans la société et que nous le savions en particulier depuis Freud et son ouvrage *Malaise dans la culture*. J'estime que ce conflit entre les *forces de liaison* et les *forces de déliaison* est aussi à l'œuvre dans l'institution scolaire. Et je propose que, face à cette dynamique conflictuelle, inéluctable en un sens, il est possible de lutter contre les attaques de la déliaison en

9. Voir en particulier l'épilogue qu'elle a signé pour l'ouvrage *Variations sur une leçon de mathématiques* qu'elle a dirigé chez L'Harmattan en 1997.
10. Blanchard-Laville, C. (2025). L'analyse clinique des pratiques professionnels au service de la fonction de liaison. Faire face aux « attaques aux liens » dans des institutions socio-éducatives. *Cliopsy*, 34, 47-63.
11. Bion, W.R. (1959). Attacks on Linking. *International Journal of PsychoAnalysis*, 40. 308-315. En français : « Attaques contre la liaison », Dans *Réflexion faite*, 1959, 105-123. Et aussi, traduction française de B. Bost en 1982, sous le titre : « Attaques contre les liens » dans la *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25.

construisant et reconstruisant inlassablement du lien. J'y évoque les liens primitifs mère-bébé en expliquant que ces attaques contre les liens ont une double origine : dans le sujet, lorsqu'il présente une disposition à une envie et une haine destructive excessive ou dans la mère, si celle-ci est non réceptive ou ne parvient pas à rester équilibrée sous le feu des projections-projectiles, c'est-à-dire lorsque la mère ne dispose pas elle-même d'une *fonction alpha* suffisamment opérante pour supporter les projections du bébé et pour lui permettre de les convertir et, ainsi, de les lui rendre plus digestibles. J'insiste sur le fait que ce que nous décrit Bion, c'est que ces « objets » avec lesquels le sujet entre en liaison, sont soit des objets concrets de l'environnement, soit des objets internes, ses sentiments, ses émotions, ses pensées, y compris ses fonctions. D'où des *attaques possibles à la fonction de liaison elle-même*. Et je conclus que : « Face au développement de ces processus (les revendications destructrices portées par les élèves ou les formés), nous estimons que les enseignants et les formateurs auraient 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 seuls mécanismes de défense habituels ; en effet, dans ces cas-là, les mécanismes de défense usuels chez les enseignants sont totalement inefficaces pour protéger des attaques contre les liens, alors qu'ils pouvaient l'être face à des situations où il "suffisait" aux élèves ou aux formés de ne vouloir rien en savoir. ». Enfin, je crois avoir montré dans cet ouvrage, en me référant aux modèles élaborés par Bion concernant la constitution de l'appareil d'apprentissage chez un sujet, « combien les enseignés peuvent être amenés, face aux expériences d'apprentissage qui leur sont proposées, à développer dans l'espace d'enseignement un excès d'identification projective et à déployer des mouvements négatifs de déliaison qui mettent à l'épreuve en permanence la fonction contenante de l'enseignant » et que, « face à ces attaques à la fonction de liaison qui peuvent aller jusqu'à rendre les enseignants impuissants, ces derniers me semblent avoir intérêt à développer en eux cette capacité à accueillir et même à héberger des éléments négatifs, des éléments bruts, déliés, désorganisés pour les transformer psychiquement c'est-à-dire les traiter, les métaboliser avant de les rendre aux enseignés ».

Face à ces mécanismes, les espaces d'analyse clinique des pratiques, sont des lieux

> où les enseignants 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, lorsque les enseignants sont livrés à eux-mêmes, ils étaient

poussés à occuper une sorte de *position schizo-paranoïde professionnelle*, les conduisant à des excès dans l'investissement de leurs liens aux élèves et dans des idéalisations de leur fonction et/ou, en corollaire, vers des clivages souvent mutilants de leur personnalité professionnelle. 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 PS ⇔ D selon la terminologie de Bion, et ainsi à maintenir vivant un processus de *croissance psychique professionnelle*.

Dans ces espaces, 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 des moments d'engagement dans l'analyse et de retrait pour chacun, respectant ainsi l'importance de la rythmicité qui permet aux participants de faire l'épreuve de la sécurité de l'espace de travail en restaurant leur sécurité de base interne. Ainsi ce travail, qui n'est basé ni sur le seul renforcement positif ni sur le refoulement ou le déni des difficultés, permet au groupe de saisir, pour l'enseignant qui accepte de partager son expérience subjective, son état émotionnel en reconnaissant sa détresse profonde qui refait surface, tout en introduisant, par la co-narrativité, une sorte de jeu dans l'intensité dramatique et en adoptant une position juste dans la reconnaissance de l'expérience subjective. Ce qui autorise une transformation active qui permet de dépasser son aspect débordant et traumatique[12].

Sans doute ai-je été aussi sensibilisée très tôt aux forces de déliaison qui se développent dans les institutions par la lecture des travaux d'Eugène Enriquez et, en particulier, par sa façon d'évoquer la pulsion de mort à l'œuvre au sein des institutions[13]. Sachant qu'aujourd'hui, plus que jamais, les professionnels se confrontent dans leurs institutions à des déliaisons mortifères, c'est ce que j'entends dans les séances de supervision individuelles que je conduis auprès de professionnels des métiers du lien en général, et, en particulier, auprès de ceux et celles qui œuvrent dans le domaine de la Protection de l'enfance.

FMP : Vous évoquez dans un entretien[14] la complexité du rapport au savoir pour un enseignant en précisant que notre mode de lien aux élèves se construit sur notre

12. Chapitre 11 de Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Presses universitaires de France.
13. Blanchard-Laville, C., Bréant, F., Gavarini, L., Kattar, A., Pechberty, B. et Yelnik, C. (2025). Hommage à Eugène Enriquez. *Cliopsy*, *33*, 159-167 qui présente l'hommage rendu à Eugène Enriquez dans la mesure où il a inspiré personnes au sein du réseau Cliopsy.
14. Entretien de Claudine Blanchard-Laville avec Cécile Guéret dans le cadre des rencontres organisées par Cairn, *op. cit*.

mode de lien aux objets. Dès 1911, Freud a introduit le concept de « principe de réalité » dans le vocabulaire de la psychanalyse. Il décrit le rapport à la réalité comme façonné dès la naissance, dans cette opposition première entre *principe de réalité* et *principe de plaisir*. Repris plus tard par Lacan, le *procès* (processus) primaire et le *procès* (processus) secondaire recouvrent l'apprentissage d'une réalité entendue comme la constitution hallucinatoire des toutes premières expériences, celles d'avec la mère, la mère en tant qu'objet originel qui est potentiellement le lieu de déceptions, principe qui renvoie à la capacité du sujet à prendre en compte les entraves à l'accomplissement de ses désirs rencontrées dans le monde réel.

Lorsque le professeur enseigne de nouveaux savoirs, se confrontent alors le rapport au savoir des professeurs et le rapport au savoir des élèves, élaborés tous deux de manière primitive. Vous expliquez que le problème pour l'enseignant est « de pouvoir tenir en situation de grande solitude professionnelle » face à certaines résistances, chez leurs élèves.

CBL : Notre lien aux objets s'est construit depuis notre naissance, ou même avant, si on en croit la troisième topique proposée par Bernard Golse et Sylvain Missonnier qui avancent l'idée de la précession d'une représentation du lien avant celle de l'objet[15]. Ainsi notre lien aux élèves s'appuie sur la construction psychique de nos modalités de lien aux « objets », ce qui nous fait comprendre que des élaborations sont utiles pour déjouer nos affinités et contre-affinités envers certains élèves avec lesquels nous risquons d'entrer dans une interaction inadéquate.

Par ailleurs, oui, en effet, j'estime que l'enseignant enseigne davantage son rapport au savoir que des savoirs effectifs identiques à ceux qu'enseignerait un autre professeur. Le professeur n'est pas un livre, il parle, et il est unique quant à la construction de son rapport au savoir[16]. Ses propos en situation d'enseignement témoignent bien davantage de son positionnement par rapport aux objets de savoir qu'il tente de transmettre que de la transmission d'objets externes, tels que la science savante les a construits. C'est ce que

15. Golse, B. *Pour une métapsychologie du lien et de la rencontre*. Se représenter le lien avant de se représenter l'objet. Texte rédigé pour le site internet de l'AEPEA. https://www.copes.fr/Presentation/15797. Missonnier, S. et Golse, B. (2021). *Le fœtus/bébé au regard de la psychanalyse – Vers une métapsychologie périnatale*. Presses universitaires de France.
16. Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. Vol. 3, 1, 123-154.

j'ai appelé le « dernier acte de la transposition didactique », celui de l'oralisation. Il suffit pour s'en convaincre de constater combien il est difficile de « remplacer » un professeur auquel les élèves se sont habitués. Une autre théorisation m'a inspirée pour décrire ce qu'il se passe dans la confrontation aux nouveaux savoirs que les enseignants essaient de proposer aux élèves.

Je fais l'hypothèse que la transmission de savoir dans une séquence d'enseignement peut s'apparenter à une « réplique » de la situation anthropologique fondamentale, telle que la définit Jean Laplanche dans sa conception de la séduction généralisée et telle qu'elle est reprise par Christophe Dejours (2006) qui y inclut la place du corps. Cette situation de radicale altérité ou d'absolue dissymétrie entre l'adulte et l'infans dans laquelle l'adulte transmet des messages qui apparaissent énigmatiques à l'infans, ces messages « compromis » par son inconscient, plus précisément par son inconscient sexuel infantile dont l'infans doit se faire le traducteur. Un « message contaminé de sexuel, donc message compromis par le sexuel inconscient de l'adulte, qui a inévitablement sur l'enfant un pouvoir excitant, un pouvoir de capture, c'est-à-dire un pouvoir de séduction », comme l'écrit Christophe Dejours[17]. Dans la situation d'enseignement, quel que soit l'âge réel des partenaires, à un certain niveau, entre l'enseignant et l'élève ou le formateur et le formé, j'estime que cette scène se rejoue en sourdine, derrière les jeux apparents avec les savoirs. Avec une complication d'importance dans la mesure où chacune et chacun de nous veut garder l'illusion que le message est avant tout un message transparent, portant exclusivement sur le savoir enseigné.

FMP : Actuellement, la formation des enseignants du premier et second degré évolue fortement, en période de crise de recrutement. Dès la rentrée 2026, la formation va débuter en première année de licence, et le concours sera placé en fin de troisième année. Ces aspects du métier soulevés par la psychanalyse et évoqués rapidement ci-dessus, pourtant si importants, risquent pourtant d'être absents des maquettes de formation.

Selon vous, est-il possible de former, dès la formation initiale, sur les risques psychiques du métier ? Quels dispositifs pourraient permettre de sensibiliser les futurs professeurs

17. Page 44 de Dejours, C. (2006). Travail du rêve et enrichissement de la mémoire. Dans B. Chouvier, R. Roussillon *et al.*, *La temporalité psychique. Psychanalyse, mémoire et pathologies du temps*. Dunod.

à cette solitude dans le métier et à ce que vous appelez des « oscillations narcissiques fortes » ? Quelles seraient vos préconisations ?

CBL : Si l'on considère que, pendant le temps de formation, le sujet formé doit passer d'une position d'étudiant à une position d'enseignant, j'estime qu'il doit progressivement renoncer à des repères identificatoires issus du passé pour aller vers une nouvelle identité à-venir inconnue. Ainsi, le savoir issu de son vécu antérieur, notamment issu de son passé scolaire, ne peut lui fournir que des modèles relativement inadéquats et qui risquent même de ne pas lui permettre d'affronter l'aventure de l'inconnu de la position d'enseignant. Au niveau psychique, comme le souligne Alexandra Triandafillidis[18], on peut opposer deux modalités du rapport au temps futur : une première modalité, qui invoque le passé, une autre, qui convoque l'à-venir. La première modalité du rapport au temps futur « saisirait dans le passé le "savoir" de l'à-venir tandis que l'autre modalité impliquerait le risque d'imaginer un à-venir que ne dessine à l'avance aucune expérience du passé ». Cette modélisation du rapport au temps futur m'a permis de comprendre à quels types de perturbations et de réaménagements sont confrontés les formés dans le temps de la formation et par quelles phases ils devraient obligatoirement passer. Et aussi pour comprendre les difficultés devant lesquelles sont placés les formateurs pour les accompagner dans ce processus.

Nous avons proposé (à la suite d'une recherche qui a donné lieu à l'ouvrage *Malaise dans la formation des enseignants*[19]) l'hypothèse que, pour les formateurs, ce temps de la formation est à entendre comme « un temps d'adolescence professionnelle » ; or cette question de la « passe adolescente » dans le cadre professionnel n'a pas été beaucoup travaillée jusqu'ici. Ces « professionnels adolescents » que sont les enseignants en formation posent la question de construire un cadre institutionnel adéquat pour le franchissement de ce cap, pour l'accomplissement du travail psychique nécessaire à cette sorte d'intégration de l'étranger en soi et pour la traversée de cet espace de mutations qui conjure l'angoisse du vide que procure l'entre-deux générations. Cet entre-deux, qui, comme le souligne Daniel Sibony (1997), « implique l'identification et la désidentification » et qui donne à vivre aux formés une quête éprouvante de pôles identificatoires, assez forts pour les attirer, donc pour les faire se déplacer, et pas assez forts pour les fixer.

---

18. Triandafillidis, A. (1990). Temps du savoir et temps de l'incertitude, *Psychanalyse à l'Université*, *15*.
19. Blanchard-Laville, C et Nadot, S. (dir.) (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*. L'Harmattan.

Or, dans cette affaire, les formateurs ont assez souvent à supporter d'être accusés par les formés : accusés de ne pas bien gérer le temps de la formation, de ne pas leur donner les savoirs qui seraient pertinents pour les aider, de ne pas dire tout ce qu'ils savent, etc.

J'estime ainsi que les formateurs ont besoin d'être accompagnés eux-mêmes pour ne pas risquer de *s'effondrer* sous les reproches et pour être en capacité d'ouvrir un temps instaurateur de passages pour les formés. Cela suppose que les formateurs et les formatrices ne fassent pas peser sur les formés le poids de leur propre idéal quasi parental et qu'ils puissent soutenir pour les formés l'épreuve de la transitionnalité, avec tout son cortège de processus paradoxaux. C'est ainsi qu'il me semble que l'approche clinique d'orientation psychanalytique se propose plutôt, en formation initiale, d'accompagner les futurs enseignants à initier la construction de leur identité professionnelle, en élaborant les tenants et les aboutissants de ce temps de passage que constitue le temps de formation puis, en formation continue, à poursuivre cette construction de leur « je-enseignant » au travers de l'analyse des situations professionnelles rencontrées[20].

Pour travailler sur ces questions il est nécessaire de mettre en place des espaces de paroles où les professionnels ont l'opportunité d'analyser leur pratique selon une approche réflexive, mais ici entendue au sens où la réflexivité n'est pas qu'une réflexivité consciente ; nos scénarios inconscients ont une puissance beaucoup plus importante que nos décisions rationnelles en situation, et la seule manière, à mon sens, d'assouplir notre psychisme professionnel serait d'y travailler dans l'après-coup de l'exercice, pour tenter d'élucider ce qui se répète à notre insu (nous disons « élaborer psychiquement ») ce qui nous entrave dans notre volonté d'adopter des conduites rationnelles, qu'elles aient été pensées à juste titre et à l'avance didactiquement ou pédagogiquement.

FMP : Nous sommes dominés par les approches neuroscientifiques des questions psychiques, approches qui dominent dans le « champ » au prétexte qu'elles seraient scientifiquement prouvées.

Ainsi, la démarche scientifique en sciences humaines et sociale actuelle valorise surtout l'idéologie des pratiques fondées sur la preuve (*evidence-based practice*). Comme votre travail s'efforce de le montrer, vous soutenez l'idée de la possibilité d'autres dispositifs

20. Dubois, A. et Blanchard-Laville, C. (2016). La construction du « je enseignant ». *Les cahiers pédagogiques*. Numéro hors-série *43* et Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.

fondés sur la parole permettant au sujet-professeur un travail d'élaboration de leur pratique à partir de récits cliniques, récits principalement oraux.

CBL : Comme j'ai eu l'occasion de l'écrire pour un article publié au Brésil en français et en portugais[21],

> [n]ombre de médias à vocation culturelle – émissions de télévision, de radio et diverses publications de magazines spécialisés – tendent à nous faire penser que la psychanalyse en France est en crise, ou même qu'elle serait *has been* [et qu'il faudrait s'en « débarrasser »] ; nous constatons en effet 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 ces derniers temps, sa timide réapparition [à des heures de grande écoute, ce qui s'avère paradoxal vis-à-vis des attaques en règle récentes que cette discipline essuie actuellement.] […]
>
> Or, à mes yeux, 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 grand nombre d'ouvrages de psychanalystes témoignant des avancées contemporaines dans les divers courants théoriques 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 Ducousso-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, 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 participants.

21. Blanchard-Laville, C. (2024), De l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants, *Estilos da Clínica*, *29(1)*, DOI : 10.11606/issn.1981-1624.v29i1p28-45.

Pour plus de détails concernant ce courant théorico-clinique, on peut se reporter au dossier « Psychanalyse et éducation » coordonné par Arnaud Dubois et moi-même que la revue *Le carnet Psy* lui a consacré en mars 2023 dans son numéro 259[22].

FMP : Dans un entretien avec Christophe Dejours (2024), vous avez relaté avoir étudié son style d'écriture et vous expliquez : « comme je l'ai parfois raconté à mes doctorants qui pouvaient s'imaginer que mon écriture était chose facile, qu'elle coulait de source en quelque sorte et n'avait pas nécessité efforts et travail de ma part[23] ».

Pourriez-vous nous parler des effets de l'écriture dans votre travail de chercheure et d'enseignante à l'université ?

CBL : Oui, l'écriture a tenu une grande place dans toutes mes avancées professionnelles et aussi personnelles. Il suffit d'observer ma liste de publications… Dans un texte important pour moi, publié en 2006[24], j'examine la révolution quasi copernicienne de mon rapport au savoir, très en lien avec les répercussions à long terme du trauma incestueux que j'ai subi dans mon enfance[25], et je propose dans le même temps une réflexion sur l'écriture qui, pour moi « tient lieu depuis longtemps de contenant structurant ». Je cite alors Clément Rosset (1995)[26] qui écrit :

> « là où les mots manquent pour la dire, manque aussi la pensée » [et qui explicite ainsi l'intitulé de son ouvrage *Le choix des mots* :] « J'en reviens au "choix des mots", expression par laquelle je désigne ici à la fois la décision d'écrire (inséparable, à mon sens, je le répète, du fait de penser) et l'élection des vocables, des phrases, censés "manifester" cette pensée (alors qu'en réalité ils la constituent de toutes pièces). Ce dernier choix est essentiel, puisque de lui dépend non seulement la forme mais le contenu même de ce qui va se donner à lire et à penser »[27].

J'ai été très inspirée par ces propositions et me suis toujours efforcée de transmettre l'idée que

---

22. *Ibid.*
23. Dejours, C. et Blanchard-Laville, C. (2024). Entretien. *Cliopsy, 32*, 145-177.
24. 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, *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (p. 43-66). De Boeck.
25. Blanchard-Laville, C. (2024). « Pouvoir dire ce que je crois vrai ». Écriture de soi et création. Dans A-E. Demartini, J. Doyon, L. Le Caisne (dir), *Dire, entendre et juger l'inceste du Moyen Âge à nos jours*, 243-265. Seuil.
26. Rosset, C. (1995). *Le choix des mots*. Les Éditions de Minuit.
27. Blanchard-Laville, C. (2006), *op. cit.*

> lorsqu'il s'agit d'un travail de recherche universitaire, l'écriture devrait, à mes yeux, se présenter comme une démonstration, tout au moins un discours argumentatif rigoureux, à la fois clair dans sa progression et serré dans ses articulations, avec le paradoxe un peu difficile à soutenir que, lorsqu'il s'agit de la présentation des résultats de recherches cliniques, cette rigueur démonstrative doit être alliée à des capacités d'ordre littéraire ou poétique pour obtenir une écriture évocatrice qui ne rabatte pas l'épaisseur vivante du matériau analysé[28].

Si mon écriture est restée longtemps très attachée à cette forme de rigueur démonstrative, je peux constater qu'elle a évolué dans les dix dernières années. Je décris cette évolution dans un texte proposé au symposium clinique du REF de 2013 et publié en 2015[29]. J'y avance l'hypothèse que l'*écriture clinique* est certainement devenue pour moi le lieu du compromis entre une écriture mathématique qui chercherait à dire le vrai et une écriture plus axée sur des intentions littéraires qui s'inscrirait dans le champ de la littérature. J'ai été aidée dans cette évolution par la correspondance au long cours que j'entretiens avec mon collègue et ami Frédéric Teillard sur notre rapport respectif à l'écriture, en lien avec nos traumas d'enfance. Deux volumes sont parus à ce jour et j'ai décrit notre dispositif de travail et ses bénéfices dans un article publié dans la revue *Le Coq Héron* en 2021 sous l'intitulé « Rapport à l'écriture, écriture de soi et correspondance »[30].

Par ailleurs j'ai été passionnée par l'accompagnement de l'écriture des autres chercheurs (les étudiants avec leurs mémoires dans le master FIAP que j'ai créé à Nanterre en 2005), puis l'accompagnement des doctorants auquel j'ai consacré plusieurs articles, entretiens ou chapitres d'ouvrages, ou encore l'accompagnement des collègues écrivant des articles pour la revue *Cliopsy*. On peut voir à ce sujet sur mon site[31] le film de la rencontre 6 qui porte sur mon rapport à l'écriture.

FMP : De façon plus générale, que pensez-vous des démarches artistiques pour la recherche et la formation ?

---

28. *Ibid.*
29. 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*, 195-217. Presses universitaires de France.
30. Blanchard-Laville, C. et Teillard, F. (2017). *Je t'écris dans le train. Correspondance littéraire.* L'Harmattan. Blanchard-Laville, C. et Teillard, F. (2021). *Je relis ta dernière lettre. Correspondance II.* L'Harmattan. Blanchard-Laville, C. (2020). Rapport à l'écriture, écriture de soi et correspondance. *Le Coq Héron*, 4, 242, 56-63.
31. https://claudineblanchardlaville.com/de-la-transmission/

CBL : Je crois que je n'ai pas de compétences particulières pour répondre à cette question. Je peux simplement rappeler l'ouvrage[32] auquel j'ai participé à la suite du symposium clinique du Réseau d'éducation francophone (REF) qui s'est tenu à Genève en 2013 et que je viens d'évoquer en répondant à votre précédente question.

Pour moi, c'est comme si la sensibilité clinique était venue prendre la place, si je puis dire, de ma sensibilité artistique : j'ai arrêté de jouer du piano très tard dans ma vie, et je constate que je me suis ensuite consacrée exclusivement à la conduite de groupes cliniques ou de supervisions cliniques individuelles et groupales. Pour moi, il y a une sorte d'équivalence en termes d'accordage, de justesse de ton, de lecture à plusieurs niveaux et d'impulsion quant à la tonalité émotionnelle des séances cliniques que j'anime, entre la musique et la clinique…

Chère Claudine Blanchard-Laville, le comité de rédaction de *La Pensée d'ailleurs* vous remercie chaleureusement pour cet entretien et vos réponses sur ces différents points.

32. Giust-Desprairies, F. ; Cifali, M. ; Périlleux, T. (dir.). (2015). *Processus de création et processus cliniques*. Presses universitaires de France.