

# Entretien avec Claudine Blanchard-Laville

par Philippe Chaussecourte

**Philippe Chaussecourte** : *Claudine Blanchard-Laville, vous êtes professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. On vous connaît dans le champ de l'éducation et de la formation pour votre approche clinique d'orientation psychanalytique. Dans votre ouvrage Les Enseignants entre plaisir et souffrance, puis dans un texte écrit en 2003, Ce que je « sais » : de la dette au don [1], vous livriez quelques éléments de votre itinéraire, pourrait-on revenir aujourd'hui sur votre parcours ? Peut-être commencer ici par évoquer votre trajectoire universitaire...*

**Claudine Blanchard-Laville** : J'ai commencé mon activité professionnelle alors que j'avais à peine 21 ans, comme assistante en mathématiques à la Faculté des sciences de Toulouse à l'issue de ma formation en mathématiques dans cette faculté. J'ai exercé dans plusieurs facultés de sciences après celle de Toulouse, à Dakar, à Reims, avant d'être nommée à Paris X-Nanterre en octobre 1968. À Nanterre, je me suis alors trouvée recrutée dans un département de mathématiques mais cette fois dans un environnement de sciences humaines. Cela a été un choc pour moi de passer d'une faculté où j'enseignais à des étudiants qui venaient là pour se former en mathématiques à une faculté de sciences humaines où je devais « faire faire » des mathématiques à des étudiants de philosophie notamment, pas concernés au premier chef par cette discipline. Donc, véritablement, un choc et beaucoup d'interrogations sur ma manière d'enseigner, qui, comme j'ai l'habitude de le dire « n'allait plus du tout de soi » avec ces « nouveaux » étudiants. Pour tenter de faire face, j'ai eu envie d'un complément de formation. J'ai hésité alors entre une reprise d'études en psychologie ou en sciences de l'éducation, deux départements qui se trouvaient d'ailleurs dans le même bâtiment que celui où j'enseignais déjà. Le département de sciences de l'éducation venait d'être créé en 1967, à l'initiative de Jean-Claude Filloux et de Gilles Ferry.

**Philippe Chaussecourte** : *Pourquoi le choix des sciences de l'éducation alors ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : J'ai opté pour les sciences de l'éducation sans doute parce qu'elles me paraissaient plus à même d'apporter des réponses aux questions pédagogiques que je me posais en tant que toute jeune enseignante. J'ai donc effectué, tout en enseignant les mathématiques, un cursus complet de sciences de l'éducation, l'équivalent d'une licence et d'une maîtrise ; à l'époque, cela se présentait sous forme de quatre certificats. J'ai enchaîné ensuite avec un DEA.

**Philippe Chaussecourte** : *Après ce cursus, vous aviez l'intention de faire une thèse ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, deux enfants étaient arrivés entre-temps, il s'agissait de travailler en plein exercice à l'université et de concilier, comme pour toutes les femmes, vies professionnelle et personnelle.

Cependant la pulsion épistémophilique a été la plus forte. J'en avais le désir, mais était-ce réalisable, était-ce à ma portée ? Pour me rassurer, j'ai d'abord pensé à Viviane Isambert-Jamati que j'avais eue comme professeur pour diriger ma recherche. Mais après quelque temps passé dans son séminaire à la Sorbonne, je me suis rendu compte que les questions de sociologie des curricula qu'on y abordait ne résonnaient pas avec ma sensibilité. Je suis alors revenue à Nanterre rejoindre la culture psychosociologique propre à ce département, culture induite très certainement par les liens forts qui unissaient à l'époque les sciences de l'éducation et la psychologie sociale. Ayant appris quelques temps après qu'une nouvelle orientation était en train de se développer, la didactique des mathématiques, j'ai trouvé plus pertinent étant donné mon début de carrière universitaire en mathématiques, d'inscrire ma thèse à la fois en sciences de l'éducation en référence à la psychanalyse suite à ma rencontre avec Janine Filloux après la lecture de son ouvrage *Du contrat pédagogique* [2], et en didactique des mathématiques. Ce projet de thèse co-dirigée n'a pas abouti...

**Philippe Chaussecourte** : *Que s'est-il passé ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Je crois qu'il était difficile de réunir des disciplines aussi différentes que les mathématiques et la psychanalyse ; dans un souci d'efficacité, le mathématicien qui avait *a priori* accepté de m'accompagner dans ce pari m'a, à un moment donné, incitée à soutenir au plus vite la partie du travail que lui-même dirigeait. Je n'ai pas eu la force de m'opposer à lui à l'époque pour protéger mon projet en refusant de céder sur sa cohérence globale et j'ai accepté ce clivage. J'ai soutenu cette thèse [3] en 1980 en didactique des mathématiques à l'UFR de didactique des disciplines à Jussieu, tandis que je publiais par la suite une partie du travail que j'avais engagé sur un versant plus psychanalytique sous forme d'articles, qui sont pour la plupart d'ailleurs restés confidentiels [4-6]. Cette injonction de clivage et cette forme de non-aboutissement de mon projet à double dimension m'a sans doute influencée dans ma manière de travailler par la suite, notamment dans l'intérêt particulier que j'ai accordé plus tard aux recherches pluridisciplinaires.

**Philippe Chaussecourte** : *Et les sciences de l'éducation dans tout ça ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, avant de parler de la thèse, je me dois de dire que les études en sciences de l'éducation m'ont beaucoup bousculée, en contraste avec la manière très « scolaire » dont j'avais fait mes études à la faculté des sciences de Toulouse dans les années 1960. Il me faut dire aussi qu'en 1968, à Nanterre, c'était ce que j'appellerais le règne de la « non-directivité ». J'ai souvenir de certains cours autogérés et aussi de séminaires où chacun développait une parole personnelle à partir de ses expériences tandis que, pour ma part, j'avais le sentiment de ne rien avoir à dire, alors même que, dans les salles attenantes, je me trouvais en situation de moi-même devoir enseigner à d'autres étudiants ... Pour résumer, en suivant ce cursus, je ne crois pas avoir trouvé véritablement de réponses à mes préoccupations concernant la question de « comment faire pour enseigner des mathématiques à des étudiants qui préféraient ne rien en savoir ? » mais c'est comme si tout un monde nouveau s'était ouvert à moi, fait de questions et de recherches potentielles.

Par la suite, j'ai été cooptée comme chargée de cours en sciences de l'éducation dans ce département de Nanterre où j'avais effectué ce nouveau

curus d'études, tout en poursuivant ma carrière d'enseignante titulaire dans le département de mathématiques tout proche. Se sont poursuivis pour moi des allers et venues entre ces deux milieux universitaires, le département de mathématiques et le département de sciences de l'éducation. Pendant de nombreuses années, j'ai travaillé dans les deux départements : dans l'un, je poursuivais ma carrière d'enseignante universitaire au sens strict, et je devenais « maître de conférences » en mathématiques en 1984, tandis que dans l'autre, en sciences de l'éducation, j'étais « chargée de cours » et je pouvais y développer les travaux de recherche qui ont fait suite à ma thèse, grâce à Jean-Claude Filloux qui m'avait proposé de rejoindre le laboratoire de recherche lié à ce département. Ce n'est réellement qu'en 1991 que j'ai intégré officiellement comme professeur le département de sciences de l'éducation de Nanterre après avoir soutenu en 1990 une habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation [7].

**Philippe Chaussecourte** : *Vous avez alors arrêté l'enseignement des mathématiques ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Pas tout de suite ; j'ai gardé une toute petite partie de mon enseignement en mathématiques. Je crois qu'il a fallu quelques cinq années pour que j'y renonce complètement. En sciences de l'éducation, Jacques Natanson m'avait confié l'un de ses séminaires consacré à l'analyse des pratiques éducatives. C'est dans cet espace que j'ai eu à cœur de développer par la suite ma manière de concevoir ce type d'analyse. C'est d'ailleurs ce même séminaire que j'anime actuellement, après l'avoir fait évoluer, dans le cadre du master professionnel dont je suis responsable, le master Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques. Un autre point important pour moi est que je suis au même moment devenue responsable d'un enseignement significatif, je le pense, de la culture nanterroise en sciences de l'éducation, qui existait depuis l'origine du département et qui porte sur la relation pédagogique. Cet enseignement, je l'ai progressivement infléchi en le faisant passer d'une référence plutôt orientée vers la psychosociologie clinique à une référence plus manifestement orientée vers la psychanalyse. J'en suis encore actuellement responsable et je coordonne l'équipe des chargés-ées de cours qui ont été très nombreux à se succéder dans cet enseignement depuis 1991, enseignement auquel tous les étudiants sont tenus de participer au cours de leur licence. Il s'intitule aujourd'hui « approche clinique de la relation éducative ».

**Philippe Chaussecourte** : *Nous voyons bien là se dessiner trois éléments qui vous identifient parmi les chercheurs de la deuxième génération en sciences de l'éducation : une inscription universitaire dès l'origine de votre professionnalisation, un ancrage disciplinaire en mathématiques et la participation active, pratiquement dès sa création, à un département qui occupe une place non négligeable dans l'histoire de la discipline... Mais pour votre posture de chercheuse clinicienne, il y a aussi tout votre parcours analytique. Un parcours que vous avez mené tant sur un plan personnel que sur un plan plus professionnalisant. Bien que cela soit souvent un sujet sur lequel les cliniciens ne se livrent pas volontiers, pourriez-vous évoquer les diverses rencontres qui ont jalonné ces itinéraires ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : J'ai rencontré la psychanalyse d'un point de vue personnel très tôt, cela a été décisif pour moi et cela a bien entendu

influencé mes réflexions sur ma pratique professionnelle au point que j'en vienne à utiliser la référence psychanalytique dans tout mon travail. Ainsi il m'est difficile de réellement démêler dans mon travail analytique ce qui relève de mon parcours professionnel et de mon parcours personnel, ces deux parcours s'imbriquent totalement mais, dans cet entretien, il me semble plus pertinent de mettre l'accent sur les rencontres qui ont particulièrement nourri le registre professionnel.

Ainsi l'une des premières rencontres importantes sur ce plan reste pour moi celle de Françoise Jèze, psychanalyste et animatrice du *groupe Balint* pour enseignants auquel j'ai participé pendant un an, sans doute encore poussée par mes préoccupations concernant ma propre pratique d'enseignante. Il se trouve que j'ai retrouvé tout récemment l'un de mes premiers textes publiés : il est daté de 1976. Ce petit article se présente sous la forme d'une lettre à Françoise Jèze. En relisant ce court texte aujourd'hui, je suis tout étonnée d'y retrouver un questionnement qui me mobilise encore concernant ma pratique enseignante et la possibilité de son élaboration ; sans doute, les questions sont moins à vif et j'ai eu depuis lors tout loisir de les revisiter à plusieurs reprises mais on peut penser que ce questionnement constitue l'un des ressorts souterrains puissants de ma posture actuelle de chercheur dans le domaine des pratiques enseignantes. Je remarque aussi que, bien que Françoise Jèze n'ait pas été mon analyste à proprement parler, c'est à elle que je me sens redevable d'avoir pu retrouver le chemin d'une certaine parole, en tout cas de la possibilité d'utiliser la parole dans un contexte élaboratif ; je dirais aussi qu'elle m'a autorisée à penser que moi aussi je pouvais utiliser le langage psychanalytique, comme si elle me désignait un chemin que je pouvais emprunter. J'ai compris beaucoup plus tard que, dans ce travail Balint, j'avais touché les éléments les plus profondément significatifs de ma pratique enseignante et qu'en même temps, la psychanalyse avait cessé d'être un monde mystérieux et inaccessible ; je pouvais commencer à utiliser certains de ses concepts pour penser...

**Philippe Chaussecourte** : *Comment travaillait cette psychanalyste ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : J'ai envie de dire que Françoise Jèze partageait quelque chose avec nous, je ne sais plus ce qu'elle disait, je ne me rappelle plus comment elle le disait, mais quand je lis la lettre que je lui ai envoyée à l'époque, je me dis que cela ressemble à ce que des personnes qui ont travaillé dans mes groupes peuvent me dire aujourd'hui : en témoignant qu'il y a un avant et un après ; j'entends quelquefois de tels propos : « vous m'avez redonné la parole... vous m'avez aidé-e à reprendre la parole ». Peut-être maintenant suis-je en capacité de faire pour d'autres ce qu'elle a fait pour moi. Je ne saurais dire actuellement comment elle travaillait exactement. Ce dont je suis sûre, c'est qu'elle avait cette capacité d'accueillir la parole, de reconnaître chacun et chacune dans sa singularité, et ceci dans un cadre groupal. Ce dont je me souviens aussi c'est que, d'une certaine manière, elle nous avait proposé comme perspective plus concrète de nous engager à mettre en œuvre des éléments de *pédagogie institutionnelle*. C'est ainsi qu'à la suite de ma participation à son groupe, j'ai tenté une expérience dans cette direction. Malgré le contexte peu favorable du déroulement du stage de pédagogie institutionnelle que j'ai suivi alors, et bien que cette pédagogie s'adresse avant tout aux enseignants de l'école élémentaire alors que j'enseignais dans le supérieur, je dois dire que j'ai pu en tirer une source d'inspiration pour certains dispositifs d'enseignement que j'ai été amenée à mettre en place par la

suite dans le contexte universitaire. Notamment, j'ai ressenti la nécessité d'instituer des temps de parole chaque fois que cela s'est avéré possible, à l'intérieur même des enseignements de mathématiques et/ou de statistiques que j'assurais, pour que les étudiants puissent s'exprimer sur leurs difficultés ; en d'autres termes, avec les notions plus sophistiquées dont je dispose aujourd'hui je dirais, pour favoriser l'élaboration de leur rapport au savoir [8, 9].

**Philippe Chaussecourte** : *Lorsque vous avez introduit l'intervention de Salomon Resnik au colloque Cliopsy 2 à la Sorbonne en 2006, vous aviez évoqué votre lien privilégié avec lui. À quel moment l'avez-vous rencontré pour la première fois ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Bien plus tard... en 1987, après plusieurs parcours analytiques que j'ai effectués entre-temps. Il m'a proposé un travail dans l'un de ses groupes thérapeutiques. Cette date signe le début d'une longue aventure pour moi, de travail personnel certes, mais aussi d'initiation aux théories psychanalytiques kleinienne et post-kleinienne. J'ai ainsi été sa patiente pendant de très nombreuses années. Salomon Resnik m'a beaucoup appris à plusieurs niveaux. Je dois dire que le cadre analytique groupal qu'il proposait m'a procuré des conditions très sécurisantes de travail, et c'est sur cette indication-là que j'étais entrée directement dans l'un de ses groupes sans effectuer au préalable de travail en relation duelle avec lui, ce dont j'ai bénéficié aussi mais bien des années plus tard. J'ai beaucoup appris de ses modalités de travail et sans doute aussi de ses modalités d'être dans le groupe avec les patients ; cette manière d'être en lien avec l'autre, c'est peut-être ce qu'il désigne lui-même dans ses écrits par l'expression « une éthique de la personne ». Lorsque je lis aujourd'hui son ouvrage *Espace mental. Sept leçons à l'université* [10], j'ai l'impression de retrouver mis en mots tout ce que j'ai éprouvé tout au long de ces années en participant à l'un de ses groupes, mais je me dis que pour qui ne l'a pas vécu, expérimenté avec lui, de l'intérieur, cela paraît impossible d'imaginer l'épaisseur clinique de ce que chaque phrase recouvre... Comme dans toute expérience psychanalytique, j'imagine, les effets de ce travail sont le produit de ce qui a été transmis, croisé avec la métabolisation personnelle et singulière qui en a été faite par chacun-e des patients, et ce, en fonction de sa structure psychique propre et aussi du moment où se situe ce parcours dans sa trajectoire. Si j'ai beaucoup appris avec Salomon Resnik, c'est que, d'une part, je me suis trouvée très réceptive à sa façon de transmettre mais aussi que, d'autre part, Salomon Resnik n'est jamais avare de faire partager ce que lui-même a appris de ses maîtres, Pichon Rivière, Melanie Klein, Herbert Rosenfeld et Wilfred Ruprecht Bion [11] et aussi la manière dont il s'est approprié ses expériences et ses lectures.

D'une certaine façon, en tous cas c'est ainsi que je l'ai perçu, je pourrais dire que la clinique qu'il pratique n'est pas une clinique opaque mais plutôt une clinique démonstrative. Il exemplifiait volontiers ce qu'il était en train de faire auprès de l'un des patients du groupe tout en le faisant et en nous prenant à témoin dans le groupe ; ou même, il pouvait lui arriver de nous faire partager certaines de ses interrogations contre-transférentielles à propos de ses propres agissements envers tel ou tel patient. C'est ainsi, je crois, que je me suis autorisée à découvrir les théories psychanalytiques anglo-saxonnes tout en tissant des liens entre ces lectures théoriques et ce que je vivais comme patiente auprès de lui. En tout cas, j'ai pu constater dans l'après-coup un changement significatif dans mes références

théoriques psychanalytiques au niveau de ma position de chercheur. Le travail auprès de lui s'est effectué en plusieurs séquences qui ont duré chacune plusieurs années, comprenant des séquences plus axées sur un travail de supervision mais toujours en groupe. Incontestablement, au niveau de ma pratique clinique actuelle et de la pensée qui la sous-tend je peux dire que c'est l'influence de la clinique de Salomon Resnik qui est l'influence la plus significative de tout mon parcours. Il me semble que ce parcours a trouvé à mes yeux une sorte de terme ou de transition vers un autre mode de relation, lorsque j'ai pu l'inviter dans le cadre du colloque Cliopsy 2 que nous avons organisé à la Sorbonne en 2006 et où j'ai pu faire partager à un large public sa manière très personnelle d'entrer en contact avec un groupe<sup>1</sup>.

1. Cet entretien est accessible en ligne à l'adresse suivante : [http://www.cliopsy.fr/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=13](http://www.cliopsy.fr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=13)

Bien sûr, au plan personnel, le chemin n'est jamais terminé et particulièrement quand la pratique clinique au quotidien vient solliciter notre appareil psychique en permanence. Comme Salomon Resnik le dit d'ailleurs lui-même assez souvent, notre psychisme est une sorte d'instrument de musique qui a besoin d'être réaccordé périodiquement. Pour moi, en ce moment, ce réaccordage s'effectue dans le cadre d'une nouvelle rencontre thérapeutique mais celle-ci est trop récente et trop fortement présente pour que je puisse l'évoquer ici...

**Philippe Chaussecourte** : *Merci de cet éclairage sur ce long trajet avec un psychanalyste original. Pourrions-nous revenir sur les dispositifs que vous avez mis en place comme enseignante ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Le premier dispositif pédagogiquement innovant que j'ai mis en place était à destination d'étudiants en psychologie auxquels je devais enseigner des statistiques - on sait que cette matière fait partie des matières obligatoires dans le cursus de psychologie et que, pour la plupart, les étudiants ont quelques soucis avec les mathématiques, quelques comptes à régler avec un passé scolaire souvent douloureux vis-à-vis de cette matière. J'avais ainsi imaginé de réserver une heure de chaque cours de trois heures pour qu'on puisse parler ensemble de l'angoisse que cette plongée dans un enseignement de mathématiques faisait remonter en eux et pour essayer de dédramatiser la situation. Il s'agissait d'élaborer avec eux leur rapport aux mathématiques même si, à l'époque, je ne mettais pas ces mots-là sur ce que je faisais : en tout cas, mon intention était de les aider à mettre des mots sur des affects en lien avec ce type de savoirs. Jusqu'au jour où ce dispositif d'enseignement en est arrivé à sa limite, pour moi en tout cas... je veux dire : je revois encore la salle de cours à Nanterre où j'enseignais et où je me suis retrouvée progressivement en train de ne plus écrire au tableau, d'avoir le sentiment de ne plus arriver à écrire au tableau. Or les mathématiques, cela s'écrit et vouloir seulement les raconter par la parole, c'est quasiment impossible. Je crois qu'il a fallu que j'aie jusqu'à cette extrême limite, on pourrait dire, dans une sorte d'identification jusqu'au-boutiste aux étudiants et à leur difficulté ; j'ai par ailleurs un peu travaillé cette question du rapport écrit-parole avec les mathématiques ; quelque chose pour moi comme un conflit entre écrire les mathématiques et parler des affects qui venait se réactualiser là, peut-être mon conflit avec la manière dont les mathématiques avaient rempli une fonction de clivage dans mon économie psychique...

Ce qui m'apparaît, dans l'après-coup en vous le racontant, c'est que je me suis mise en risque à plusieurs reprises dans ma fonction d'enseignante, en très grand risque. Une autre limite que j'ai l'impression d'avoir atteinte aussi, à un autre moment, c'est lorsque que j'ai choisi — une de mes



collègues et amie mathématicienne avait envie, elle, d'avoir quelques heures en sciences humaines et nous avons pu faire un échange de services – d'aller enseigner en sciences économiques, un peu comme pour aller voir ce que ça pouvait faire d'enseigner à un autre type d'étudiants, dans un autre environnement. Parmi ces étudiants, il y avait beaucoup d'étudiants, en majorité masculins, qui avaient plutôt des affinités avec les mathématiques et pour moi, en venant des étudiants de sciences humaines qui étaient souvent en délicatesse avec les mathématiques, cela changeait complètement les choses, c'était le jour et la nuit en quelque sorte ; et pourtant, j'ai dû y prendre goût car le défi suivant a été d'enseigner là l'informatique et l'algorithmique. C'était l'époque où on enseignait certains langages informatiques comme le fortran et on apprenait aux étudiants à programmer pour qu'ils puissent fabriquer eux-mêmes les programmes informatiques capables de traiter leurs données statistiques. Quel changement en assez peu de temps, lorsqu'on voit aujourd'hui les étudiants manipuler des logiciels hyper-sophistiqués qui calculent à la vitesse record tout ce dont on a besoin... Pour moi, dans ce nouveau défi, je note qu'il y avait cependant du plaisir, le plaisir de la nouveauté, le plaisir d'innover avec des collègues que j'aimais bien. Entre-temps j'avais complété ma formation en statistiques et en informatique à l'Institut de Statistiques de Paris. Néanmoins je me souviens de mon angoisse, lors de ces cours en amphithéâtre et aussi des travaux dirigés sur ordinateur. Mais j'aimais bien ce jeu de trouver comment aider les étudiants bloqués sur leur machine en débusquant les petites erreurs... qui les empêchaient d'avancer.

**Philippe Chaussecourte** : *Donc une succession de défis mais aussi du plaisir...*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, j'associe avec l'intitulé de mon livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Cet intitulé que j'ai choisi condense très certainement des affects très prégnants issus de ma propre pratique d'enseignante... Un autre moment où j'ai porté aux limites l'exercice d'enseigner, me semble-t-il, ce fut dans le cadre de ma charge de cours en sciences de l'éducation lorsque j'ai proposé un dispositif analogue à celui proposé aux étudiants en psychologie - dont je viens de vous parler - pour l'enseignement de quelques éléments de statistiques mais, cette fois, en déplaçant ou en déportant l'enjeu de cet enseignement. Comme nous étions maintenant dans un département de sciences de l'éducation, j'ai pensé qu'en fait ce n'était pas l'apprentissage des statistiques qui était important pour les étudiants mais plutôt que cet enseignement pouvait représenter un bon support pour réfléchir aux enjeux de la relation pédagogique et aux enjeux psychiques d'apprentissage ; de ce fait, c'est la troisième heure de cours, celle des échanges sur la situation didactique que nous venions de partager qui devenait essentielle : il s'agissait de comprendre dans le groupe les ressorts d'une situation d'enseignement-apprentissage, en adoptant un point de vue clinique, c'est-à-dire en échangeant sur nos vécus respectifs d'étudiants et d'enseignante, pour tenter ensemble d'appréhender la dynamique en jeu dans la situation d'enseignement, devenant en quelque sorte dans ce moment-là les observateurs de cette situation que nous venions de vivre ensemble. Après quelque temps d'expérimentation sous cette forme, et pour aller plus loin, j'ai convié un collègue psychosociologue, Patrick Obertelli, à nous rejoindre pour animer le débat de cette troisième heure, car cela devenait difficile pour moi de tenir tous les rôles, d'être à la fois enseignante et participante impliquée puis animatrice de la réflexion sur ce dispositif. Une manière, on pourrait dire, de faire tiers dans ce moment

d'élaboration collectif dans lequel j'étais particulièrement impliquée [12]. Au bout d'un certain temps de cette nouvelle expérience très riche, il m'est apparu que j'avais atteint une nouvelle limite : en mettant trop au jour, presque au jour le jour, ce sur quoi reposait souterrainement cette sorte de fiction que constitue un enseignement-apprentissage, j'avais pris le risque de ne plus pouvoir soutenir la place d'enseignante. En revanche, du point de vue de la réflexion de recherche, j'ai eu beaucoup de bénéfices de ces moments qui sûrement ont nourri par la suite mes réflexions bien au-delà de ce que dont j'ai pu prendre conscience [13, 14].

**Philippe Chaussecourte** : *Des limites à expérimenter...*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, dans mes enseignements scientifiques, je me suis mise plusieurs fois en danger en portant l'exercice d'enseigner à ses limites. Je crois avoir continué par la suite puisque, depuis que j'enseigne à temps plein en sciences de l'éducation, j'ai retrouvé une sorte de situation-limite : peut-on transmettre à l'université quelque chose de la psychanalyse ? Je crois que je suis revenue à la question de Freud [15] : « Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université ? »

Je me souviens que j'ai aussi proposé un dispositif proche de celui que je viens de vous décrire au service de la formation des maîtres (Sufom) de notre université, dans le cadre de la pré-professionnalisation des enseignants du premier degré, selon une formule que nous avons imaginée avec mon collègue Pierre Berdot, mathématicien et psychologue clinicien et une aventure dans laquelle j'avais réussi à engager toute une équipe d'enseignants de mathématiques chargés de cours : cette fois-ci je n'étais plus seule. Il s'agissait, tout en demandant aux étudiants-futurs enseignants d'élaborer à propos de leur rapport aux mathématiques, de les aider à entrevoir en eux un « soi enseignant potentiel » dans la mesure où nous-mêmes, enseignants, étions en capacité de nous mettre en contact avec notre propre soi d'élève [9]. J'ai formalisé cette expérience dans un chapitre du livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance* dans lequel j'évoque ce dialogue intrapsychique chez l'enseignant-e entre son soi-enseignant et son soi-élève.

En fait, en ré-évoquant avec vous ces expériences personnelles d'enseignement, je comprends qu'il m'est facile aujourd'hui d'avancer que « soutenir la place d'enseignant est à fort risque psychique pour le sujet-enseignant ». Cette hypothèse elle-même n'est pas sans lien avec les élaborations que j'ai dû mener sur les ressorts de ma propre posture d'enseignante, eux-mêmes liés à mon histoire personnelle ; c'est le terreau dans lequel prend racine toute la théorisation que je construis maintenant autour de la pratique enseignante.

On peut voir aussi que j'ai cherché à ne pas me laisser enfermer, au prix d'aller au-devant de défis quelquefois quasi-impossibles à soutenir. Le métier d'enseignant peut facilement confronter à la répétition et je note chez moi une tendance à ne pas me laisser happer dans sa routine mortifère ; j'aime beaucoup le travail d'Alexandra Triandafillidis qui souligne la valeur du *projet* comme réponse en forme de déni à la question de la mort [16].

**Philippe Chaussecourte** : *Dans ces dispositifs que vous évoquez pour des enseignants la groupalité semble jouer un rôle central. De même on retrouve ce souci de l'élaboration psychique de ce qui est en train de se dérouler...*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, effectivement, fédérer des enseignants



autour d'un dispositif innovant apparaît récurrent dans mon parcours d'enseignant-chercheur. J'ai souvent mobilisé autour de moi des équipes d'enseignants-es que j'engageais avec conviction dans des expériences pédagogiques innovantes.

Un autre point fondamental de ma démarche est assurément cette manière de porter un regard élaboratif sur ma propre pratique en train de se dérouler tout en y étant impliquée. J'ai souvent utilisé cette approche, par exemple dans le cours d'« approche clinique de la relation pédagogique », j'avais une manière particulière de mettre en abîme nos réflexions sur les ressorts inconscients de la relation pédagogique avec ce que nous étions en train de vivre ensemble, une relation pédagogique justement...

**Philippe Chaussecourte** : *Justement à propos d'enseignement, avant l'introduction du master FIAP en 2005<sup>2</sup>, vous animiez plusieurs enseignements cliniques. Comment ces éléments se sont-ils mis en place ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : En effet, j'ai hérité de ce fameux « EC » (on parlait auparavant d'UE, et aujourd'hui d'EC ce qui signifie élément constitutif), « Approche clinique de la relation pédagogique », sorte d'image de marque de Nanterre, créée depuis les origines du département. Beaucoup d'enseignants titulaires ont eu l'occasion de prendre en charge l'organisation de cet EC. À mon arrivée comme professeur en 1991, j'ai le sentiment d'en avoir clairement accentué l'orientation vers une référence à la psychanalyse : le mot « psychanalytique » apparaît dès lors explicitement dans la brochure contractuelle de la licence que nous distribuons aux étudiants. Je ne me souviens plus des modalités d'organisation du dispositif dont j'ai hérité sinon que je crois avoir été fidèle à ses lignes de force, tout en imprimant sûrement mon propre style : j'ai toujours tenu à une transmission sous forme orale auprès des très nombreux collègues et chargés de cours qui se sont succédé dans la prise en charge des groupes d'étudiants tout au long de ces années. Et je continue d'ailleurs, en ayant apporté une innovation de taille depuis l'an dernier, puisque l'un des groupes s'effectue en e-learning, grâce à l'engagement concret de deux chargées de cours qui ont soutenu une thèse sous ma direction.

Il y a eu aussi le séminaire « démarche clinique » du master recherche, que j'ai conçu vers 1995, au moment où une nouvelle maquette de DEA se mettait en place et dans laquelle des professeurs du département de la deuxième génération intervenaient. Le dernier enseignement que j'ai créé, mais qui, en quelque sorte, s'inscrivait aussi dans une tradition nanterroise où il existait un enseignement explicitement référé à la psychanalyse a donc été l'EC « Psychanalyse, éducation et formation ». J'ai souhaité y parcourir avec les étudiants les biographies de quelques-uns des psychanalystes qui depuis Freud envisagent de faire des liens entre psychanalyse et éducation, en associant la lecture d'un ou deux de leurs textes portant sur cette question déjà évoquée par Freud en 1913 de l'« intérêt de la psychanalyse pour la pédagogie » [17]. Au fur et à mesure des années, ce séminaire a pris la forme d'un échange clinique en groupe et s'est de plus en plus éloigné d'une forme de transmission académique. Toujours cette nécessité pour moi de ne pas me trouver confrontée à de la répétition et de revitaliser dans l'ici et maintenant ma pratique ; cet échange est nourri des élaborations qui me viennent en situation et en lien avec mes dernières lectures ou écrits et qui sont susceptibles de mettre en mouvement dans le groupe d'étudiants nos subjectivités respectives. Sans doute une nécessité très personnelle me conduit-elle à ces modalités. En regardant ce parcours universitaire on pourrait dire que je suis passée d'une posture d'enseignante

2. Le master professionnel de sciences de l'éducation DCFA-FIAP : Développement de compétences en formation d'adultes, option Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques

traditionnelle, classique, à une posture de formatrice pour arriver aujourd'hui à privilégier davantage la dimension de transmission au sens de ce que j'appelle par ailleurs la transmission subjective du geste partagé [18].

**Philippe Chaussecourte** : *Là il s'agissait d'enseignements dans le cadre universitaire mais vous avez aussi développé une pratique clinique en dehors de l'université dans des dispositifs que vous qualifiez d'inspiration Balint...*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, j'ai animé un groupe que j'ai appelé d'inspiration Balint dès l'année 1981-82. Il faut revenir un peu en arrière pour saisir comment il s'est construit. À l'origine, il s'agissait d'un groupe de recherche dépendant de l'Irem de Paris, l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, un des instituts créés au lendemain de la réforme dite des « maths modernes » qui ont fait beaucoup progresser la recherche. Ce groupe était composé de mathématiciens qui entretenaient un lien avec la psychanalyse. Dans ce groupe qui a existé pendant plusieurs années nous avons le projet d'écrire un livre où chacun aurait témoigné de sa manière de conjuguer mathématiques et psychanalyse. Hélas ce livre n'a pas vu le jour. Forte des expériences acquises depuis lors, je peux dire qu'à ce moment-là, nous n'avons pas réussi, mon collègue Pierre Berdot (qui était impliqué avec moi dans la conduite du groupe) et moi-même, à accompagner adéquatement les participants pour que soient levés les obstacles inhérents à ce type de réalisation. Ces obstacles sont liés au fait d'écrire lorsque l'implication subjective est forte, et aussi de s'autoriser à signer en son nom dans un ouvrage collectif, d'assumer de rendre public un texte tout en surmontant les sensations d'inachèvement, toutes ces questions inhérentes à l'accompagnement à l'écriture sur lesquelles je continue à réfléchir et qui ont été le ferment de ma manière actuelle d'accompagner les doctorants [19]. En fait, certains membres de ce groupe étaient enseignants et ont souhaité à un moment donné bénéficier d'un travail de type Balint et c'est à cette occasion que je me suis lancée dans cette animation, totalement expérimentalement et bénévolement dans un premier temps, encouragée dans cette aventure par Janine Filloux. Je suis alors allée en supervision au Ceffrap (cercle d'études françaises pour la formation et la recherche fondé en 1962 par Didier Anzieu). J'y ai participé à un groupe animé par Geneviève Testemale pendant trois années. Mais de même que dans le séminaire théorico-clinique animé par S. Resnik, j'ai remarqué que les espaces de supervision, tout du moins ceux que j'ai été amenée à fréquenter, étaient le plus souvent destinés à des cliniciens ayant une pratique directement thérapeutique, comme par exemple des psychologues en institution de soins, des thérapeutes.... Or cela n'était pas mon cas pour les groupes à propos desquels je sollicitais ces temps de supervision. Ce que je rapportais de ma pratique du groupe d'inspiration Balint se trouvait un peu éloigné des échanges habituels car cela ne concernait pas des « soignants » mais des enseignants. Il m'a semblé que parfois les autres participants ne comprenaient pas ce dont il s'agissait dans les groupes que j'animais. C'est ce sentiment qui fonde aujourd'hui ma détermination à proposer des espaces de supervision spécifiques pour les dispositifs cliniques relevant du champ de pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation.

J'ai décliné par la suite plusieurs autres dispositifs à partir de ce que j'appelais à l'époque des groupes d'inspiration Balint à l'intention d'enseignants. Et là également, force est de constater aujourd'hui que je me

suis retrouvée confrontée à des situations-limites. Par exemple, quand j'ai répondu à la demande de m'occuper des cadres A de la fonction publique, qui avaient la possibilité de se reconvertir comme enseignants de l'Éducation nationale à l'aide d'une courte formation de trois semaines, et que, téméraire, il faut le dire, je leur ai proposé un dispositif d'analyse de leurs pratiques. Cela a représenté pour moi une sorte de mise à l'épreuve du cadre et aussi de mes capacités contenantes. Ce sont pourtant de telles situations-limites qui sont à l'origine d'avancées significatives quant à mes compétences dans la conduite des groupes.

J'ai aussi travaillé durant trois ans avec un groupe d'enseignants qui étaient très en difficulté. Il s'agissait d'une co-animation avec Gérard Pestre, collègue psychosociologue actuellement directeur de l'organisme de formation *Trans-Faire*. Il y avait eu une injonction institutionnelle de formation pour ces enseignants qui avaient été désignés par leur chef d'établissement ou leur inspecteur comme étant en très grande souffrance. Malgré la robustesse du cadre que nous proposons, nous en sommes venus à penser que celui-ci ne pouvait suffire dans des cas aussi extrêmes où la capacité à soutenir une place d'enseignant semblait trop gravement compromise et où les troubles ne relevaient plus seulement d'un travail principalement centré sur leur professionnalité.

*A contrario*, ce même dispositif, lorsque nous l'avons proposé en réponse à la demande de la *Fondation santé des Étudiants de France*, s'est trouvé cette fois-ci adéquat pour ces enseignants qui avaient choisi d'enseigner dans des établissements de cette fondation qui accueille des élèves en grande difficulté psychique ou physique. Il s'agissait d'un groupe, relativement important pour ce genre de travail, de dix-huit participants venant de toute la France pour une journée entière de travail avec nous. Dans ces établissements, ces professeurs travaillaient aux côtés des soignants et cette particularité a pu faire l'objet d'un certain travail élaboratif. Notamment, nous avons pu identifier des questions de rivalités entre les différentes professions concernées (enseignants, médecins, infirmiers, psychologues...) autour des dynamiques transférentielles des élèves, rivalités pouvant aller jusqu'à des formes de déni de l'existence de mouvements transférentiels dans les espaces d'enseignement [20].

Comme souvent pour tous ces dispositifs, et j'ai pu le vérifier à maintes reprises, leur mise en place relève de l'initiative d'une personne de l'institution demandeuse qui, convaincue de l'intérêt d'un tel travail, est à même de les promouvoir jusqu'à leur réalisation. Hélas, lorsque cette personne quitte l'institution ou change de poste, il est rare que ces expériences, même plébiscitées par les participants, soient reconduites.

Quoi qu'il en soit, depuis 1982 j'ai toujours animé, dans des contextes variés (université, Mafpen, exercice libéral...) des groupes qu'on appelle aujourd'hui groupes d'analyse des pratiques professionnelles ; le plus souvent à l'intention d'enseignants. J'ai aussi proposé à des collègues proches de s'initier à mes côtés à cette modalité de travail. C'est ainsi que, beaucoup plus tard, j'ai eu le désir de transmettre cette expérience dans un cadre universitaire. Je crois que le master professionnel dont je suis responsable à Nanterre aujourd'hui, le master FIAP, bénéficie de la capitalisation de toutes ces expériences. Ce dispositif du master est sans doute le dernier pari que je fais à l'université, le pari de tenter de former dans un cadre universitaire de futurs animateurs de groupes cliniques d'analyse des pratiques professionnelles. Ce dispositif s'appuie sur une palette de différents séminaires et aussi sur notre expérience théorico-clinique concernant les questions se rapportant au *rapport au savoir*, spécificité de l'équipe de recherche nanterroise [21], et aussi sur

l'accompagnement à la fabrication d'un mémoire ancré sur un stage pratique supervisé ...

À propos de ces dispositifs cliniques, je constate que ma propension à tester les limites des différents cadres que je soutiens continue de m'animer : j'ai accepté l'an dernier de soutenir un tel dispositif auprès d'une équipe de formateurs d'une institution un peu particulière, l'École de la deuxième chance, qui souhaitait s'engager dans un tel travail. Cette expérience se poursuit cette année ; elle nous demande, à Frédéric Teillard qui en est le co-animateur et à moi-même, beaucoup d'énergie et de temps d'élaboration ; mais en même temps, j'ai conscience qu'en portant le cadre aux limites, nous apprenons énormément sur ce type de dispositif dans son fonctionnement « ordinaire » si je puis dire.

**Philippe Chaussecourte** : *Merci d'avoir détaillé votre parcours sachant que l'exercice n'est pas facile étant donné sa densité. Il y a tout un pan de vos activités que nous n'avons pas encore évoqué, ce sont vos travaux de recherche. Pourriez-vous nous éclairer plus spécifiquement sur les points-clés de ces travaux comme par exemple sur la notion de rapport au savoir ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, j'ai relu récemment un article co-écrit et paru en 2000 que nous avions intitulé *Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaînes et résonances identitaires* [22]. On y faisait notamment l'hypothèse de l'existence de savoirs qui seraient comme des objets internes constitutifs du *rapport au savoir* des enseignants de mathématiques et on y montrait que, de ce fait, le *rapport au savoir* de ces enseignants pouvait se trouver malmené par l'institution lors de certaines modifications des programmes d'enseignement. Nous évoquions ainsi les répercussions psychiques de cette forme de « maltraitance institutionnelle » et les différents aménagements que cela entraînait chez les enseignants. Il me semble que je suis aujourd'hui en capacité d'avoir un certain recul sur les hypothèses proposées dans cet article que nous n'avons pas beaucoup diffusé. Il est vrai que l'exemple mathématique un peu spécialisé dont il est question dans ce texte, celui de la racine carrée et de son lien avec la construction des nombres réels, a fait un peu obstacle à sa diffusion. Or je crois que les hypothèses proposées dans ce texte dépassent largement le cas singulier de cet exemple précis du champ des mathématiques et peuvent se transposer assez facilement à d'autres champs. C'est peut-être le travail dans lequel j'ai le plus « opérationnalisé », comme disait Jacky Beillerot, la notion de *rapport au savoir*. Cette notion de *rapport au savoir* telle qu'elle a été proposée par Jacky Beillerot était à la base de l'équipe qu'il a construite et qu'il nous a invitées, Nicole Mosconi et moi-même, à animer à ses côtés. Le *rapport au savoir* chez un sujet est un processus dynamique qui, tel que nous le concevons à Nanterre, prend principalement en compte dans son évolution les remaniements psychiques. Ainsi je crois que cette question du *rapport au savoir*, vue avec cette perspective psychodynamique, est une question cruciale pour tous les professionnels en position de transmission : un enseignant, un formateur, bien plus que des savoirs, transmet son propre *rapport au savoir* qu'il enseigne et ainsi transmet tout autant sa partie vivante que ses traumatismes, ses impensés, ses enkystements. D'ailleurs, dans cet article publié en 2000 auquel je viens de faire référence, je montrais que les traumatismes affectant le *rapport au savoir* d'un enseignant sont très liés à sa propre histoire personnelle en même temps qu'ils transcendent celle-ci, en portant des traces de traumatismes antérieurs à sa propre histoire de sujet singulier, des traces de

traumatismes plus anciens inscrits dans l'Histoire de ce savoir : en ce sens, l'exemple des crises dans l'histoire des mathématiques, comme celui de la découverte des nombres irrationnels, que nous avons illustré dans l'article, en est un bon exemple. Cette notion de *rapport au savoir* est très certainement un axe central de ma réflexion théorique ; elle est en filigrane dans toute la conceptualisation de la pratique enseignante que je propose même si elle n'apparaît pas toujours explicitement. Finalement, je pourrais dire que j'ai essayé de regarder ce qu'on pouvait comprendre de la spécificité de ce qui se passe dans la classe avec un éclairage psychanalytique, sans pour autant laisser tomber ce que les didacticiens avaient déjà identifié et qui me semblait pertinent autour des savoirs, de leur épistémologie et de leur mise en scène dans un certain environnement didactique, et, tout en prenant en compte au premier plan la question du rapport au savoir de l'élève et de l'enseignant. En fait, progressivement, au cours des années, j'en suis venue à davantage considérer ce qui se passait du côté de l'enseignant plutôt que ce qui se passait du côté des élèves.

La notion de *rapport au savoir* est à mon sens le lieu central d'articulation de l'identité personnelle et de l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est ce que j'ai mis en lumière à travers mon propre cas [1], dans le texte où j'ai tenté d'identifier les remaniements importants de mon propre *rapport au savoir* en lien avec les élaborations qui m'ont conduite à transcender certains traumatismes d'enfance. D'ailleurs, si j'avais à témoigner à ce jour sur ce point, je pourrais évoquer de nouvelles évolutions de mon rapport au savoir. En tous cas, je sens que le temps est venu pour moi de pouvoir reconsidérer mon rapport au savoir mathématique ; je pourrais parler d'une certaine forme de réconciliation, en étant par exemple en mesure de voir à l'œuvre certaines modalités de mon rapport actuel à la clinique psychanalytique très proches de certaines des modalités de mon rapport au savoir mathématique que j'avais occultées pendant toutes ces années ou que, pendant de très nombreuses années, j'avais encore la nécessité de penser clivées. J'ai sans doute eu besoin pendant longtemps de me fabriquer une version en creux de mon rapport au savoir mathématique.

**Philippe Chaussecourte** : *Vous avez proposé pour rendre compte de cette spécificité de l'actualisation du rapport au savoir de l'enseignant en situation d'enseignement la notion de transfert didactique et puis aussi d'autres notions comme celle d'espace psychique de la classe, de holding didactique...*

**Claudine Blanchard-Laville** : Je me souviens que Jacky Beillerot me disait à ce propos que l'expression de *transfert didactique* était mal choisie ; il avait sûrement raison, car je constate que des malentendus persistent autour de cette notion [23] : lorsque j'en parle en conférences, c'est toujours un moment délicat. En effet, il ne s'agit pas pour moi, lorsque je parle du transfert didactique, d'un simple style pédagogique mais plus profondément de la manière singulière dont chaque enseignant va imprimer l'espace psychique de la classe, de sa « signature », faite de ce double lien, profond et dynamiquement stable, qui le relie au savoir enseigné et au(x) sujet(s) élève(s). Cette sorte de marqueur de l'identité professionnelle de chaque enseignant confère au climat psychique d'une séance de cours sa tonalité singulière.

Lorsque je fais une conférence, je peux voir que c'est assez délicat à faire comprendre dans un temps court, mais en revanche, avec mes étudiants, j'arrive à faire passer quelque chose de ces notions, en précisant ce que je veux dire progressivement à partir de leurs incompréhensions. Et puis aussi,

il faut bien avouer que j'ai mis moi-même du temps à appréhender l'épaisseur de ce que je voulais désigner par cette expression. D'ailleurs, c'est dans ces tentatives réitérées de transmission que les étudiants m'ont accompagnée à comprendre moi-même ce que je pensais. Pour moi, c'est là l'essence même de l'enseignement à l'université que cette dialectique entre recherche vive, en train de se faire et transmission.

**Philippe Chaussecourte** : *Pour tenter de construire de la théorisation, il faut aussi une forme de nécessité intérieure. Vous avez peut-être identifié des éléments sur lesquels les soubassements de cette nécessité se sont construits ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Je ne saurais pas tout à fait le dire, même si j'en ai quelques idées, sur un plan personnel du moins. En tous cas, ce que je vous dis dans cet entretien constitue une forme de rationalisation d'après coup qui témoigne du carrefour dans lequel je me suis trouvée en tant que chercheur. J'étais dans une équipe qui soutenait l'intérêt de la notion de *rapport au savoir*, j'avais traversé les premiers temps de la didactique des mathématiques, j'étais influencée par le courant pédagogie et psychanalyse, j'étais moi-même enseignante de mathématiques, tout cela a bien sûr servi de creuset à l'élaboration de cette notion [24]. Et au-delà à la théorisation qui a suivi.

Ce qui m'importe principalement, c'est que l'espace psychique dans les situations d'enseignement et de formation ne soit pas envahi par le désir d'emprise de l'enseignant et du formateur, et que son geste ne donne pas lieu à des formes d'abus. Ce qui m'intéresse serait de repérer les ressorts du couple professeur disqualifiant/élève humilié, de la mise en place d'une relation d'emprise perverse dans la classe. Il m'importe aussi de faire en sorte que les enseignants contribuent à ce que le *rapport au savoir* des élèves puisse s'émanciper d'une forme figée qui le réduirait en un rapport aux acquis, pour le transformer en un lien actif de connaissance, au sens de Bion ; cela passe par le fait qu'eux-mêmes, enseignants, aient pu accéder à un moment donné à cette transformation.

Je pense que ces préoccupations sont à la base de mes dernières investigations autour des dimensions de la co-excitation du sado-masochisme dans la transaction didactique et plus précisément autour de la manière dont l'enseignant donne à voir quelque chose en lien avec des éléments de sa sexualité infantile dans sa mise en scène du transfert didactique en classe. Je pense que tout cela est guidé par ce désir que j'ai que cet espace-là ne soit pas saturé par les enjeux de l'enseignant, pour que cela continue à se transformer. Pour moi, l'horizon, c'est la croissance psychique.

Ensuite, sur un plan plus chronologique, dans mon effort de théorisation, est venue l'idée que l'enseignant doit acquérir la capacité à être seul face au groupe, c'est-à-dire que ce ne soit pas le groupe d'élèves qui soit tenu de faire *holding* pour l'enseignant ; mais, dans tout cela, il s'agit d'un gradient : jusqu'où l'enseignant peut-il utiliser l'espace professionnel à son profit et utiliser la situation et le groupe pour s'étayer lui-même alors qu'il s'agirait plutôt que l'enseignant construise ce que j'ai appelé un *holding didactique bien tempéré* pour les élèves.

Une des visées de la clinique du lien professionnel telle que je la conçois, c'est justement d'accompagner les professionnels à être sensibles à la manière dont ils utilisent l'espace professionnel pour y rejouer leurs scénarios personnels, ce qui est inévitable, mais de les aider à s'en déprendre un peu. Nous savons avec Racamier que le travail psychique non



fait par les uns incombe aux autres, et, dans une situation systémique comme la situation didactique, je ne crois pas qu'on échappe à cette loi de conservation du travail psychique.

Au fond, cela pourrait renvoyer à tout mon parcours personnel. D'une certaine façon, j'ai le sentiment qu'un important travail psychique, que d'autres n'ont pas pu faire en temps utile, est resté à ma charge et que j'ai ainsi trouvé, face à cela, des ressources propres pour construire des modalités d'existence et de différenciation propres. Au plan scientifique, on peut considérer que mon accès à une certaine place s'est effectué sur ce même mode : faire le travail pour me différencier, sans que cela soit de l'ordre de l'expulsion, de la revendication, du conflit explicite. C'est donc aussi, sans doute, mue par des ressorts très personnels que j'ai proposé un mode de travail de recherche en équipe que nous avons choisi de nommer co-disciplinaire [25] dont j'ai à plusieurs reprises formalisé les conditions [26-28] et que j'ai évoqué précédemment.

**Philippe Chaussecourte** : *Ce que vous dites fait sentir combien cette construction théorique est nourrie de vos expériences de vie, de vos expériences analytiques, de vos expériences d'enseignement, de vos animations de groupes... Il ne s'agit pas simplement de prendre une notion psychanalytique et d'y accoler l'adjectif didactique... Quant au mode de travail que vous nommez codisciplinaire, avait-il un lien avec des modalités de travail mettant en jeu des psychanalystes ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Oui, c'est amusant, c'est un épisode que j'ai revu récemment en rangeant mes archives : en 1990, il y a eu un colloque lié à la revue *La psychanalyse à l'université* et ce qu'on appelait le « collège des psychanalystes », intitulé « Psychanalyse hors cure ». Ce colloque, qui m'avait beaucoup intéressée, a été retranscrit dans deux numéros de la revue en 1991. Il y avait eu un exposé de Jean Laplanche autour du transfert qui m'avait fortement inspirée au moment où j'écrivais ma note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches et j'avais aussi beaucoup apprécié un exposé de Jacqueline Rousseau-Dujardin, une auteure psychanalyste que j'ai toujours beaucoup aimée, depuis son petit ouvrage *Couché par écrit*. Cet exposé s'intitulait *Le présent d'une désillusion*, par jeu de mots avec *L'avenir d'une illusion*. Elle y faisait part de difficultés à échanger dans un groupe de chercheurs comprenant à la fois des historiens et des psychanalystes et notamment des difficultés spécifiques dues à la présence de psychanalystes. Je crois que cela m'avait confortée à l'époque dans mes réflexions sur le travail interdisciplinaire.

**Philippe Chaussecourte** : *Il y a aussi dans vos activités une dimension qui vous tient à cœur autour de la transmission, particulièrement en lien avec l'écriture.*

**Claudine Blanchard-Laville** : Effectivement je suis particulièrement sensible à l'accompagnement du travail d'écriture des étudiants. Les accompagner dans les aléas de leur écriture nécessite une grande patience, mais je suis convaincue que se joue là quelque chose de fondamental dans le rapport à la recherche clinique [19]. Le plus difficile, c'est de les faire accéder à une restitution par écrit de leurs élaborations, où le ton soit juste, les mots précis, tout en conservant la rigueur qui doit entourer la construction d'hypothèses interprétatives dans ce type de recherche ; le but étant d'offrir au lecteur quelque chose de reconstruit, certes, mais qui ne soit ni revendicatif ni stigmatisant pour les sujets dont il est question. Je ne cesse

de répéter aux apprentis-chercheurs cliniciens que j'accompagne : décondensez, dépliez, modalisez... Ce n'est pas un simple travail sur l'écriture proprement dite mais plutôt sur la posture de l'écrivain et sur ses empêchements ou autorisations à écrire. C'est une dimension à laquelle je tente également de les faire accéder au moyen de séances d'ateliers cliniques d'écriture que je co-anime avec Frédéric Teillard et c'est sans doute aussi le fruit de mes élaborations sur mon propre travail d'écriture tout au long de ces années de recherche.

D'une façon plus générale, il s'agit pour moi d'aider ceux que j'accompagne à trouver des ressources en eux, à intégrer en quelque sorte pour eux-mêmes la « fonction alpha » que j'exerce pour eux pendant un certain temps, qu'il s'agisse d'étudiants écrivant un mémoire ou une thèse, ou de professionnels élaborant leurs pratiques. C'est l'enjeu essentiel de tout mon travail : mettre en œuvre une capacité à aider l'autre à se transformer. Non pas juste le soutenir narcissiquement pour que localement « il y arrive », mais induire des transformations psychiques en O au sens de Bion, c'est-à-dire des transformations psychiques qui l'induisent à être en devenir, et non pas à savoir qu'il devient, à être en train d'apprendre et non pas à savoir qu'il sait, à être en train de chercher et non pas être en train de savoir qu'il cherche. Il me semble que c'est ce que j'arrive un peu à faire en ce moment, en tous cas pour quelques personnes.

Et, de nouveau bien sûr, cela renvoie à ma propre posture : ne pas s'arrêter, créer en permanence, toujours remettre en chantier. J'adopte volontiers cette hypothèse de Bion concernant la calcification des idées : ce qu'on sait déjà n'est pas très intéressant, ce qui m'intéresse, c'est ce que je n'ai pas encore compris, ce que je cherche.

**Philippe Chaussecourte** : *Et donc justement quels sont les projets en cours ?*

**Claudine Blanchard-Laville** : Voilà, justement, ce que je voudrais parvenir à écrire en ce moment : c'est comment se passent ces processus qui font que je contribue à ce que les gens supportent mieux, je dirais une forme de position dépressive au plan professionnel ; je pense que c'est dans ce sens que va mon accompagnement : comment aider l'autre à ne pas se laisser gagner par la position schizo-paranoïde professionnelle, ne pas être trop dispersé, éclaté, dans l'expulsion du travail psychique qu'il aurait à faire ? Certainement en créant des espaces groupaux où chacun puisse potentialiser sa capacité en présence d'autres et où, en même temps, chacun apprenne à supporter la déception de la position dépressive. Donc j'aimerais savoir « comment » j'arrive à faire cela, par quelle posture intérieure, par quels moyens je réussis à mettre en mouvement ces processus chez l'autre. Un texte est en préparation dans cette perspective qui constituera l'un des chapitres d'un ouvrage collectif que nous sommes en train d'écrire sur la question du contre-transfert dans notre domaine...

L'autre chose qui me guide, c'est « pourquoi ? » ; pourquoi je sais un peu faire cela pour d'autres ? C'est lié sans doute toujours à la même chose : la nécessité très forte pour moi de créer un espace où chacun puisse penser hors sidération de l'emprise perverse, un espace où l'on peut penser sans être dissocié. C'est sans doute le fil contre-transférentiel qui m'anime mais je crois qu'on l'a déjà rencontré au cours de cet entretien.

Et puis, j'aimerais avec une équipe de chercheurs cliniciens autour de moi poursuivre mon investigation sur la manière dont un groupe de chercheurs pense et crée. Mon idée est que cette recherche pourrait prendre appui sur deux types de matériaux qui me tiennent à cœur : l'un, issu des séances de travail du groupe de mathématiciens, dénommé le groupe Bourbaki et dont

les archives sont aujourd'hui ouvertes, groupe qui a reconstruit l'édifice des mathématiques pendant des années dans une perspective axiomatique et structurale; l'autre, issu des séances de la société du mercredi autour de Freud dans les premiers temps de la construction de la théorie psychanalytique. Ces deux études de cas pourraient être mises en perspective et nous éclairer sur la création théorique en lien avec la manière qu'ont les chercheurs de penser en groupe.

Je me rends compte en répondant à vos questions que je suis bien dans un moment de réconciliation entre deux parties de moi, ma partie plus ancienne en lien avec les mathématiques et ma partie plus actuelle en lien avec la psychanalyse. On dit quelque fois que la psychanalyse fait ressasser le passé ; je crois que pour moi, cela ne se passe pas comme ça... je ne suis pas dans la nostalgie du passé, ou dans le souvenir, quelquefois pas assez d'ailleurs ; ce qui m'intéresse, c'est demain, c'est aujourd'hui et demain.

## Indications bibliographiques

1. Blanchard-Laville C. (2006). Ce que je "sais" : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds) *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles : De Boeck, pp. 43-66.
2. Filloux J. (1974). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan, 1996.
3. Blanchard-Laville C. (1980). *Les enseignants de psychologie face à l'enseignement des mathématiques. Analyse des réponses à un test de mathématiques et à des questionnaires d'opinion*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Didactique des mathématiques, Université Paris VII.
4. Blanchard-Laville C. (1982). Hélène ou le mystère des postulats. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 7.
5. Blanchard-Laville C. (1982). Des fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 3.
6. Blanchard-Laville C. (1982). Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 1.
7. Blanchard-Laville C. (1990). *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en sciences de l'éducation*. Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches. Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre.
8. Blanchard-Laville C. (1981). Les dimensions affectives dans l'apprentissage des statistiques. *Éducation permanente*, n° 61, pp. 41-62.
9. Blanchard-Laville C. (1993). Présentation d'un dispositif pédagogique expérimental de pré-professionnalisation centré sur des activités mathématiques, in *Continuités et ruptures ; recherches et innovations dans l'éducation et la formation*, Biennale de l'éducation et de la formation. 27-30 avril 1992. Paris : Unesco APRIEF.
10. Resnik S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Ramonville Saint Agne : Erès.
11. Resnik S. (2006). *Biographie de l'inconscient*, Paris : Dunod.
12. Blanchard-Laville C., Obertelli P. (1989). Rapport au savoir et médiation didactique, in J. Beillerot et al. (Éds), *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions universitaires, pp. 17-45.
13. Blanchard-Laville C. (1992). Au-delà du sujet didactique, *Pratiques de formation*, n° 23, pp. 77-93.
14. Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
15. Freud S. (1919). Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université, in *Oeuvres complètes*, Paris : PUF, 2002, pp. 109-114.
16. Triandafillidis A. (1988). Le projet : symptôme de la normalité, *Psychanalyse à l'Université*, n° 50, pp. 261-279.

17. Freud S. (1913). L'intérêt pédagogique, in L'intérêt que présente la psychanalyse, *Oeuvres complètes*, Paris : PUF, 2005, pp. 124-125.
18. Blanchard-Laville C. (2008), Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail de penser des participants, *Approche clinique*, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, pp. 87-105.
19. Blanchard-Laville C. (2009). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds), *Accompagnement clinique*, Bruxelles : De Boeck (à paraître).
20. Blanchard-Laville C., Pestre G. (2001), L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants, in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Éds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, pp. 35-63.
21. Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1988), Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *La nouvelle revue de l'AIAS*, n° 1-2, pp. 59-70.
22. Berdot P., Blanchard-Laville C., Bronner A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires, in N. Mosconi N., J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (Éds), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, pp. 119-150.
23. Chaussecourte P. (2009), Le transfert didactique un faux ami ?, in C. Cohen, N. Sayac (Éds) *Questionner l'implicite - Les méthodes de recherche en didactiques* (3), Lille : Presses Universitaires du Septentrion (à paraître).
24. Blanchard-Laville C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes, in S. Maury, M. Caillot (Éds) *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Fabert, pp. 145-167.
25. Blanchard-Laville C. (Éd) (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : "l'écriture des grands nombres"*, Paris : L'Harmattan.
26. Blanchard-Laville C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 132, pp. 55-66.
27. Blanchard-Laville C. (2002). De la codisciplinarité en sciences de l'éducation, in J-F. Marcel (Éd.) *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan, pp. 19-41.
28. Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Roditi É. (2007). Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés ? *Éducation et Francophonie*, 35(2), pp. 55-81.

Pour citer ce texte :  
Blanchard Laville Claudine, Entretien, par Philippe Chaussecourte, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 7-24.